

# Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE  
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 2 – Mars 2018

---

## **Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?**

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE  
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE  
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES  
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2018

# Évaluer l'apprentissage et la pédagogie en français et en italien : l'exploitation des certifications en langue étrangère

Aude-Marie PANTALÉON

*Université Paris Sorbonne Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis*

Omar COLOMBO

*University of Malaya, Malaisie*

## Résumé

L'observation des résultats des certifications DELF & CILS et des performances aux examens blancs, nous permet d'évaluer (1) les acquis et les compétences des apprenants, et (2) l'efficacité des méthodologies innovantes introduites en FLE et en italien et que constituent l'approche actionnelle, la formation hybride et les certifications en langue. Selon nos résultats, la majorité des étudiants réussissent les certifications et quelques variables métacognitives/interlinguistiques contribueraient à l'accomplissement de la tâche : ceci confirmerait la fonctionnalité des pratiques nouvelles introduites.

**Mots-clés :** FLE/italien LE, dispositifs innovants, certifications, évaluation, compétences plurilingues/métalinguistiques.

## Abstract

The analysis of the DELF & CILS certificate results and the performance of the practice tests allows us to evaluate (1) the assets and the skills of the learners and (2) the effectiveness of the innovative teaching practices introduced in French and Italian as a Foreign Language programs. That is to say the action Task-based approach, the hybrid teaching and the foreign language certificates. According to our results most learners attain their certificates with various cognitive and linguistic factors contributing to accomplish the tasks. This demonstrates the effectiveness of the introduced new practices.

**Keywords:** French and Italian as a Foreign Language, Innovative Teaching Practices, Certificates, Assessment, Multilingual and Metalinguistic skills.

## 1. Contexte scientifique, éducatif et géolinguistique

Nous présentons ici une étude comparative entre deux travaux précédents qui portent sur les enjeux de l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères (dorénavant, *LE*) par des étudiants universitaires en contexte arabophone, notamment à l'*Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi* (PSUAD) aux Émirats Arabes Unis (EAU).

- À l'occasion du colloque *MÉTHODAL 2016* (Nicosie, 23-24 septembre) autour des méthodologies innovantes dans l'enseignement des LE, nous avons proposé une étude exploratoire autour de l'apprentissage de l'italien.
- Dans la continuité de l'expérience précédente, le Congrès *CAP-FIFP 2017* (Kyoto, 20-24 septembre), portant sur *Écologie du français & Diversité des langues*, nous a donné l'occasion de présenter notre travail comparatif sur l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) et de l'Italien LE.

Ainsi, le présent article veut attirer l'attention sur les résultats obtenus au sujet de l'exploitation des méthodologies innovantes dans les deux LE en contexte arabophone.

Aux Émirats Arabes Unis, les écoles sont majoritairement arabophones et anglophones. L'ouverture de PSUAD en 2006 a modifié le paysage universitaire de la région dans la mesure où il s'agit de la seule université francophone dans le Golfe. Les cours de licence y sont majoritairement donnés en français. Aussi, une année « préparatoire » et intensive de FLE, obligatoire pour les étudiants non francophones voulant intégrer une licence à PSUAD, a été créée. La réussite des étudiants au Diplôme Universitaire (DU) de niveau B1+ est ainsi exigée.

Parmi les licences proposées par PSUAD, on trouve celle en *Langues Étrangères Appliquées* (LEA) ayant l'anglais en tant que « langue A » pour les étudiants francophones et le français pour les non francophones. La « langue B » est au choix l'arabe, l'allemand, l'espagnol ou l'italien. Étant donné que dans les écoles locales du secondaire, l'italien n'est pas enseigné, le département de LEA de PSUAD accepte des étudiants grands débutants dans cette LE. Depuis 2011, le département d'italien a établi de nouveaux objectifs pédagogiques et, par conséquent, a modernisé son curriculum (maquette et programmes) et ses méthodologies d'apprentissage. Le département de FLE a de même programmé son évolution pédagogique ce qui est dû, entre autres, à la volonté d'améliorer les dispositifs didactiques internes et à la situation économique-politique locale. De plus, PSUAD peut compter sur l'exemple encourageant des résultats pédagogiques positifs de la section d'italien.

La comparaison des résultats pédagogiques FLE/italien est au cœur de cette recherche, comme nous le verrons par la suite.

## 2. Le cadre de la recherche : français « préparatoire » et italien

Afin d'homologuer les programmes en italien de PSUAD avec ceux de l'institution mère, l'Université Sorbonne-Paris 4, nous avons modernisé les contenus pédagogiques existants pour la Licence de LEA-Italien, en mettant en place une nouvelle maquette qui considère, toutefois, les spécificités du contexte plurilingue local. Étant donné qu'auparavant les étudiants spécialistes de LEA profitaient des enseignements généraux en langue italienne sur le modèle des enseignements pour des apprenants non spécialistes, nous avons ainsi décidé de moderniser les programmes d'étude. Nous avons de même visé les dispositifs d'enseignement, pour atteindre les nouveaux objectifs pédagogiques, c'est-à-dire, les niveaux linguistiques appropriés (en nous référant au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, CECRL, voir § 3) et une utilisation fonctionnelle et professionnelle de la LE. Afin d'atteindre nos objectifs pédagogiques, nous nous sommes focalisés sur deux dispositifs de formations complémentaires :

- la *perspective actionnelle* (voir § 4.1), méthode d'enseignement hétérogène (projets professionnels, jeux de rôle...) qui vise les compétences productives,
- la *formation hybride* (voir § 4.2), favorable à l'autonomisation dans l'apprentissage d'une LE.

Le département de FLE est, quant à son programme et ses choix de curriculum, plus indépendant de son institution parisienne de rattachement. L'objectif de cette année préparatoire étant d'amener le plus d'étudiants possible à l'obtention du DU, les enseignements étaient majoritairement tournés vers la préparation à cet examen. Depuis 2015, des aménagements de la maquette ont été mis en place pour une meilleure intégration des étudiants en licence et une optimisation des enseignements via les nouvelles technologies (TICE) et les mêmes approches didactiques que pour l'italien (approche actionnelle). Par ailleurs, le fait que de plus en plus d'apprenants suivaient le cursus de FLE pour apprendre le français sans objectif universitaire après, ou quittaient l'université pour des raisons familiales et économiques, a conduit le département à modifier sa perception de l'enseignement et à le remettre dans une perspective moins centrée sur l'entrée en licence.

L'étape suivante de notre innovation pédagogique consiste en l'introduction des *certifications en LE* dans le contrat pédagogique de la Licence de LEA-Italien et du français « préparatoire » (voir § 4.3). Selon Rivens Mompean (2013), concernant le certificat CLES, que nous pensons étendre à l'ensemble des certifications en langue, la qualité des apprentissages et la programmation des objectifs pédagogiques peuvent tirer profit de ces certifications. Les objectifs pédagogiques, établis par niveau de langue, seront ainsi axés sur l'obtention d'une certification à la fin de chaque année universitaire.

Les objectifs fixés dans notre travail visent ainsi l'analyse des résultats au DELF (*Diplôme d'Étude en Langue Française*), à la CILS (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* - Certification de l'Italien en tant que Langue Étrangère) et aux tâches

accomplies pendant la passation des examens blancs de préparation, ce qui nous donnerait la possibilité,

- du côté des enseignants, d'évaluer l'efficacité des nouveaux dispositifs pédagogiques,
- du côté des étudiants, d'évaluer le plus objectivement possible leur niveau en LE via les paramètres prévus par le CECRL et via des certifications reconnues internationalement.

Nous faisons l'hypothèse que les nouvelles formations, à la fois différentes et complémentaires, et quelques facteurs circonstanciels et cognitifs pourraient accroître les compétences langagières, ce qui se refléterait dans les résultats aux certifications.

Nous allons, d'abord, décrire la modernisation apportée au sein des systèmes pédagogiques et le profil des apprenants de français et d'italien. Ensuite, nous présenterons l'analyse qualitative effectuée autour des performances communicatives, des erreurs récurrentes et des difficultés rencontrées pendant les épreuves des certifications visées, DELF et CILS.

### **3. Modifications et modernisation des programmes**

Les recherches en matière de langues techniques, montrent,

D'une part, que le vocabulaire constitutif d'une 'langue de spécialité' (Lerat, 1995) se compose en moyenne de 70 % de mots appartenant à la langue générale et de 30 % d'expressions techniques constitutives de la terminologie du domaine ; d'autre part, que la distinction entre langue générale et langues spécialisées n'est pas aisée à établir, et qu'il n'existe aucun système de reconnaissance de l'une ou de l'autre (Gross et al., 2001 : 3)

(Escoubas, Benveniste, 2010 : 262).

Concernant la Licence en LEA-Italien, les programmes de langue générale de 1<sup>ère</sup> année sont des fondamentaux, étant donné qu'ils constituent les bases linguistiques des étudiants débutants en italien. Tandis qu'en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, l'on introduit la langue de spécialisation. Le nouveau contrat pédagogique introduit dès le deuxième semestre de l'année universitaire 2011/2012 prévoit :

- d'atteindre le niveau A2 à la fin de la première année de Licence,
- d'initier le niveau B1 (B1.1) pendant l'été, à l'occasion d'un séjour linguistique obligatoire d'une durée de 3 à 4 semaines (4h à 5h de cours par jour) organisé

au sein de l'*Università per Stranieri di Siena* (Université pour Étrangers de Sienne), en Italie<sup>1</sup>,

- de compléter le niveau B1 et d'initier le niveau B2 (B2.1) durant la deuxième année,
- de compléter le niveau B2 et, pour les étudiants les plus performants, commencer le C1 au cours de la troisième année.

La nouvelle maquette d'italien introduit l'enseignement de la langue spécialisée tout en travaillant les compétences écrites et orales, la traduction (thème/version), l'italien économique-commercial et gestionnaire, et en créant des laboratoires de langue (lexique de spécialité, communication professionnelle, etc.).

Les cours de français sont également des fondamentaux avec une attention particulière apportée à la production écrite et aux constructions syntaxiques. Des cours de « méthodologie » et de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) préparent les étudiants à suivre un cours en licence à partir du deuxième semestre. La réforme du FLE a visé, pour les niveaux débutants, à atteindre un niveau B1+ à la fin de l'année « préparatoire » et un niveau B2 pour les niveaux intermédiaires. Elle a également permis d'offrir aux étudiants redoublants un programme moins axé sur la préparation au DU mais plus concentré sur l'obtention du DELF B2.

Le nouveau contrat pédagogique prévoit, pour les débutants :

- d'atteindre le niveau A2 à la fin du mois de janvier, avec un calendrier universitaire prenant en compte les dates du DELF organisé par une autre institution,
- de perfectionner le niveau B1 et d'initier le niveau B2 pendant l'été lors d'un séjour linguistique facultatif au CAVILAM de Vichy.

Pour les étudiants en niveau intermédiaire, il prévoit

- d'atteindre le niveau B1 à la fin du mois de novembre,
- d'atteindre le niveau B2 à la fin du mois de mai.

La nouvelle maquette prévoit également la remise en place des cours de civilisation, l'intégration au cursus d'ateliers, des cours de TICE et l'allongement d'un semestre de

---

<sup>1</sup> Jusqu'à l'année universitaire 2010/2011 comprise, les étudiants de LEA-Italien effectuaient un séjour linguistique à l'*Università per Stranieri di Perugia* (Université pour Étrangers de Pérouse). L'introduction des certifications en langue, notamment de la CILS qui est organisée par l'Université pour Étrangers de Sienne, explique la décision de changer de partenaire italien dès l'année universitaire 2011/2012. Le coût de la formation est pris en charge par PSUAD.

FLE pour les niveaux intermédiaires (évitant ainsi une intégration en licence en milieu d'année).

Pour les deux langues, un *Plan Licence* et un tutorat ont également été mis en place. Il s'agit :

- de cours de renforcement linguistique et des tutorats individualisés,
- de la création de groupes d'étudiants linguistiquement en difficulté avec un programme plus adapté (pour le français),
- d'enseignements visant la passation des deux certifications visées (voir § 4.3).

## **4. Les nouvelles pratiques de formation**

### **4.1. Perspective actionnelle**

Dans un souci de cohérence dans l'apprentissage des différentes LE enseignées à PSUAD, le département de FLE et celui de LEA ont réfléchi à une méthodologie optimale commune. La méthodologie envisagée, s'adaptant au mieux aux besoins des étudiants était la perspective actionnelle. Cette approche développerait les compétences communicatives à usage professionnel en LE :

La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande [de] réaliser des projets en commun et [de] mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle [...] (Riquois, 2010 : 139)

L'autonomisation de l'apprentissage devient ainsi prioritaire lors de la réalisation du projet commun, de la tâche à accomplir et du rôle social confiés par l'enseignant, ce qui est en accord avec le CECRL (2001, chap. 2.1 : 15) lorsqu'il affirme que la perspective actionnelle

Considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

### **4.2. Hybridation**

Le séjour linguistique dans les pays de référence et le volume horaire des cours en présentiel (24 heures hebdomadaires en français et 6/8 heures en italien) ne suffisent pas pour atteindre les objectifs pédagogiques définis par le CECRL en LE. De plus, l'environnement géolinguistique n'est ni francophone ni italophone. Ces éléments nous ont confortés dans la décision de compléter la formation en présentiel dans les deux langues

cibles (dorénavant, *LC*) avec la formation à distance. Il s'agit de travaux en autonomie, souvent tutorés et adaptés au niveau de langue et aux objectifs pédagogiques, à l'aide d'outils multimédias. Ces formations hybrides permettent :

- de fournir un contexte communicativo-actionnel avec focalisation sur le rôle central de l'étudiant (Nissen, 2006 ; Brudermann, 2010 ;
- de favoriser la mutualisation et l'interaction en continu permettant ainsi aux apprenants de continuer à travailler la langue tout en gardant un contact constant avec l'enseignant-tuteur durant « la période intercours » (Depover, Quintin, Braun & Decamps, 2004) ;
- de moduler les activités du parcours et de varier les modalités d'apprentissage, dans une perspective systémique réalisant une synergie efficace entre travail présentiel et travail à distance (Castello, 2011) ; de cette manière, ces dispositifs permettent de favoriser la mutualisation qui sépare les séances présentielles (Depover, Quintin, Braun & Decamps, 2004 : 46) ;
- de soutenir le processus d'enseignement-apprentissage, voire d'accompagner, l'innovation pédagogique en permettant non seulement l'enrichissement du cours présentiel de manière différente par rapport aux cours traditionnels mais aussi en sollicitant la pratique de la *LC* dans la continuité (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006).

Les travaux à distance sont souvent évalués par les formateurs. L'enseignant et l'apprenant pourront vérifier la progression de l'apprentissage et des compétences de manière régulière, et compenser les éventuelles faiblesses (Allal & Mottiez Lopez, 2005). Les activités en classe visent tout particulièrement les compréhensions, les productions et l'interaction orale, les activités à distance ciblent les compréhensions, la production écrite et (pour le FLE) la phonétique. N'ayant pas suffisamment de ressources humaines et financières à disposition, les enseignants utilisent majoritairement des dispositifs de formation à distance conçus par d'autres institutions éducatives<sup>2</sup>. Les ressources en ligne visent à systématiser des micro-tâches (exercices lexicaux, sémantiques, syntaxiques) et à travailler à partir de dispositifs multimédias.

En ce qui concerne le FLE, le choix de la nouvelle méthode, implémentée en septembre 2016, a pris en compte les possibilités offertes par l'espace numérique de l'éditeur. Le choix de *Saison* permet aux étudiants d'avoir accès à de multiples exercices de systématisation complémentaires à leur manuel et à leur cahier d'exercices, à des vidéos et à des enregistrements didactisés. Dans le cadre des cours de TICE et de compréhension

---

<sup>2</sup> La rubrique « Italien » de la plateforme des cours *Blackboard* adoptée par PSUAD est en cours de construction et elle n'est donc pas encore opérationnelle.



orale, un *blog*<sup>3</sup> proposant des vidéos avec questionnaires ayant pour thème le vocabulaire ou les thématiques du manuel a été mis en place par les enseignants pour développer la formation hybride. Un module de phonétique a été créé sur la plateforme institutionnelle *Blackboard*, (<https://mybb.psuad.ac.ae/webapps/login/>). Il permet une prise en charge individualisée des étudiants en fonction de leur origine géolinguistique et un renforcement au niveau intermédiaire (A2/B1) malgré un horaire relativement chargé de cours. Les étudiants doivent effectuer environ quatre exercices complémentaires et quatre cours de phonétique par mois, soit un total de 6 à 10 heures de travail personnel à distance.

La plateforme *Lingalog* (<http://lingalog.net/dokuwiki/>) est, d'une part, encadrée par les *approches plurielles* (Candelier, 2008) dans un environnement numérique de travail collaboratif multilingue (forum asynchrone) dédié à l'apprentissage des langues étrangères et de l'intercompréhension (en langues romanes) en contexte universitaire (Dumont, 2009 : 1). D'autre part, cette plateforme s'ouvre à l'apprentissage *singulier* (Candelier, 2008) de seize LE différentes, par le biais de plusieurs activités pédagogiques, dont l'organisation et la typologie varient d'une langue à l'autre. Pour l'italien, les étudiants travaillent :

- la compréhension écrite (niveaux A1/C1) sur des thématiques culturelles (la langue, le théâtre, la littérature) et sur les faits divers ;
- la compréhension orale et la production écrite (niveaux A1/B2) sur des thématiques variées (les faits divers, la civilisation italienne).

Toutefois, dans cette dernière section les étudiants peuvent travailler le lexique spécialisé (le monde du travail, la recherche d'un emploi, le *business*) : Internet est en effet

Un univers virtuel qui offre simultanément à l'enseignant la possibilité d'organiser pour l'apprenant une immersion dans le domaine professionnel : une immersion dans la langue du domaine [...] ; et un accès constant et immédiat à des ressources et outils métalinguistiques (Escoubas & Benveniste, 2010 : 267).

Chaque unité est structurée sur un document audiovisuel authentique accompagné par des micro-tâches interactives autocorrectives qui aident l'apprenant à vérifier la compréhension globale et détaillée des contenus, et à travailler les compétences lexicales et syntaxiques. La tâche finale consiste en une production écrite argumentative : un compte-rendu des contenus accompagné par la position de l'apprenant par rapport à la thématique traitée (sous la forme d'un commentaire personnel). Les étudiants doivent

---

<sup>3</sup> Accessible à l'adresse : <https://mymail.psuad.ac.ae/owa/redir.aspx?C=vpF7-t02xjjZuBEaXm4K8kYTq6RAFWfQM6my0MjcGKx7BkhAM6DUCA..&URL=http%3a%2f%2ftice-fle.blogspot.com%2f>.

effectuer environ deux unités didactiques par mois, soit un total de 8 à 12 heures de travail personnel à distance.

### 4.3. Certifications DELF & CILS

La passation du DELF n'est pas obligatoire, elle se fait sur la base du volontariat des étudiants mais est depuis 2015 largement encouragée par le département de FLE. Les dates des examens du DELF sont intégrées au calendrier universitaire (les examens du premier semestre ont lieu avant le DELF de février pour préparer et aider les étudiants), les épreuves du premier semestre sont largement inspirées de celles du DELF, les professeurs de FLE de PSUAD ont suivi une formation d'habilitation correcteur-examineur du DELF et les étudiants du niveau avancé ont un DELF blanc B2 dans leur cursus.

Depuis 2013, les étudiants d'italien passent la certification CILS à la fin de l'année universitaire. Le contrat pédagogique prévoit que les étudiants atteignent et réussissent un niveau de certification précis.

| Niveau du CECRL | FLE                        |                            | Italien                           |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
|                 | Débutants- DELF            | Intermédiaires- DELF       | CILS                              |
| A2              | Janvier année préparatoire | –                          | 1 <sup>ère</sup> année de licence |
| B1              | Mai année préparatoire     | Janvier année préparatoire | 2 <sup>ème</sup> année de licence |
| B2              | –                          | Mai année préparatoire     | 3 <sup>ème</sup> année de licence |
| C1              | –                          | –                          |                                   |

*Tableau 1 – Niveau de langue et de la certification à atteindre selon le contrat pédagogique de l'année « préparatoire » de FLE et de la Licence de LEA-Italien*

Avant de nous concentrer sur les résultats des certifications (voir § 6 / 6.2.3), nous allons présenter une description, non exhaustive, des deux certifications.

Le DELF a été créé en 1985 et, à compter de 2005, il a été harmonisé sur le CECRL. Les sessions d'examen pour les Émirats sont organisées par l'Alliance Française d'Abou Dhabi. Ce diplôme est coordonné, sous l'égide du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) de Sèvres, qui s'occupe de la création des épreuves et de la formation des examinateurs.

La CILS organisée par d'autres institutions<sup>4</sup>, est une certification officielle née en 1993 et coordonnée par l'Université pour Étrangers de Sienne, qui s'occupe aussi de l'évaluation des épreuves.

Les deux certifications présentent de nombreuses similarités :

- Elles évaluent les aptitudes d'utilisation de la langue dans des situations communicatives qui varient d'après des contextes socio-culturels et socio-linguistiques (Centro CILS [CC], 2005 : 76).
- Elles s'organisent en plusieurs parties valorisant les différentes tâches et compétences présentées dans le CECRL : écoute (compréhension orale), lecture (compréhension écrite), production écrite, production orale pour les deux. La CILS possède également une épreuve d'analyse des structures de la communication (grammaire, syntaxe).
- Elles sont reconnues internationalement et peuvent être utilisées dans le cadre personnel, professionnel ou éducatif dans la mesure où elles représentent une garantie sur la compétence linguistique de l'individu.
- Elles n'ont pas de date-limite de validité.
- Elles ne nécessitent, d'après leurs sites officiels, aucune préparation particulière, chaque candidat peut se préparer de la manière qu'il estime la plus appropriée. Cependant, selon nous, les certifications en LE devraient faire l'objet d'un entraînement spécifique, comme tout autre examen : « bien qu'il soit stipulé [...] que [la certification] ne se prépare pas, il est évident qu'il faut prévoir [...] des activités compatibles avec ce type d'évaluation [...] » (Rivens Mompean, 2013 : 71). C'est pour cette raison que les départements de FLE et d'italien ont utilisé et créé des ressources pédagogiques empruntées ou inspirées des épreuves des certifications (sujets d'examens officiels). Comme nous l'avons précisé en § 3, dans la nouvelle maquette de LEA-Italien nous avons prévu des cours de préparation aux certifications qui se déroulent pendant le deuxième semestre, avec un total de 19h30/26h de formation par cours, et qui se terminent un ou deux mois avant les épreuves de la certification. En FLE, les modalités des épreuves du DELF sont connues des étudiants puisque les épreuves du contrôle continu s'en inspirent directement et puisque la méthode choisie les y prépare également. Ainsi, les apprenants sont formés sur les modalités des épreuves. Finalement, il s'agit de formations à part entière, et innovantes pour PSUAD, en faveur de la réussite aux certifications.

---

<sup>4</sup> Les étudiants ont passé la certification CILS à l'Université pour Étrangers de Sienne à l'occasion du séjour linguistique organisé pendant l'été 2013. Depuis 2015, les apprenants passent ces épreuves à l'Eton Institut d'Abou Dhabi.

La différence principale réside dans le fait que l'admission d'un candidat au DELF ne se fait que si sa moyenne est égale ou supérieure à 50/100 et qu'il n'a eu aucune note en dessous de la note éliminatoire de 5/25. Tandis qu'à la CILS, il sera admis à la certification seulement s'il réussit l'ensemble des épreuves. Toutefois, il pourra bénéficier du principe de la *capitalisation des épreuves* : les épreuves auxquelles le candidat a été admis restent valides pendant 18 mois, afin que ce dernier puisse se préparer et réussir la ou les épreuves auxquelles il a échoué lors des sessions d'examen suivantes.

## 5. Protocole de recherche

64 étudiants ont participé à cette expérience entre 2013 et 2017 (Tab.2).

| Année  | CILS               | DELF |
|--------|--------------------|------|
| 2013   | 5                  | –    |
| 2014   | –                  | –    |
| 2015   | 14                 | 3    |
| 2016   | 21                 | 12   |
| 2017   | Résultats inconnus | 9    |
| Totaux | 40                 | 24   |
|        | 64 étudiants       |      |

Tableau 2 – Nombre d'étudiants ayant passé les certifications CILS & DELF au cours des années universitaires 2013/2017

Les étudiants ayant passé la CILS (40/64) sont plus nombreux, dans la mesure où la passation de la CILS est obligatoire pour les apprenants d'italien ; tandis que celle du DELF se fait sur la base du volontariat, comme nous l'avons dit précédemment (§ 4.3). L'augmentation du nombre d'étudiants s'explique par les raisons évoquées plus haut : adaptation du calendrier universitaire, mise en place de DELF blancs organisés par PSUAD, création d'une nouvelle session d'examen en février.

Les 64 apprenants ont des niveaux mixtes dans la LC, entre A2 et C1. Ils ont des arrière-plans scolaire et géolinguistique hétérogènes. Tous les étudiants sont anglophones, vivant dans un environnement où l'anglais est la langue véhiculaire et, pour un nombre élevé d'entre eux, est aussi la langue de scolarisation.

En ce qui concerne l'italien, 20 étudiants, soit, la moitié, sont arabophones, suivent les francophones (9), les hispanophones (6) viennent enfin les russophones (3) et d'autres

(1 turcophone et 1 lusophone). Pour le DELF, les étudiants sont majoritairement arabophones (14), suivis des russophones (4) puis d'autres aires géolinguistiques (1 anglophone, 1 arménophone, 1 haoussaphone, langue du Nigéria, et 1 hispanophone).

## 6. Observation des résultats aux certifications : appréciation des performances des apprenants et des méthodologies nouvelles

### 6.1. L'issue des certifications

| Année universitaire | CILS                                                  |               | DELF         |             |
|---------------------|-------------------------------------------------------|---------------|--------------|-------------|
|                     | A                                                     | NA            | A            | NA          |
| 2013                | 5/5 (100 %)                                           | 0             | –            |             |
| 2014                | –                                                     |               | –            |             |
| 2015                | 11/14 (78.5 %)                                        | 3/14 (21.5 %) | 3/3 (100 %)  | 0           |
| 2016                | 16/21 (76 %)                                          | 5/21 (24 %)   | 6/12 (50 %)  | 6/12 (50 %) |
| 2017                | Résultats inconnus                                    |               | 8/9 (88 %)   | 1/9 (12 %)  |
| Totaux              | 32/40 (80 %)                                          | 8/40 (20 %)   | 17/24 (71 %) | 7/24 (29 %) |
|                     | <b>A : 49/64 (76.5 %)</b><br><b>NA 15/64 (23.5 %)</b> |               |              |             |

*Tableau 3 – Résultats aux certifications CILS & DELF à la fin des années universitaires 2013/2017 ; proportions des étudiants admis (A) et non admis (NA)*

Comme on peut le voir ci-dessus (*Tab. 3*), plus des trois quarts des étudiants ont réussi les certifications. Les taux de réussite au CILS et au DELF sont très proches (80 % et 71 %).

La plupart des candidats qui n'ont pas été admis aux deux certifications, ont échoué à une seule épreuve, rarement à deux épreuves. Il y a une certaine homogénéité dans la distribution des compétences auxquelles ils ont échoué : ce sont les compréhensions et productions orales et écrites, pour les deux langues. Concernant la CILS, 5 candidats sur 8 n'ont pas réussi l'épreuve portant sur les structures de la communication.

Grâce à l'analyse des erreurs récurrentes des étudiants lors des examens blancs CILS/DELF, nous pourrions réfléchir concrètement sur les besoins de formation en LC. Ainsi, nous analysons les copies accessibles : la compréhension orale et écrite, la production écrite, des examens blancs de la CILS A2 de 2016 (sujet CILS A2, session de décembre 2004) et DELF A2 et B2 de 2017 (Bonenfant et Bazelle-Shahmaei, 2015 :

199-204). Comme le DELF ne possède pas d'épreuve sur les structures de la communication (grammaire et syntaxe), et étant donné que le cadre de cette étude est de nature comparative entre les certifications, nous avons décidé de ne pas prendre en compte ces épreuves typiques de la CILS.

Comme nous allons le voir, plusieurs variables linguistiques, métalinguistiques et épilinguistiques (Culioli, 1979) auraient des conséquences sur la réussite ou l'échec aux certifications en LC et dans la réalisation des objectifs pédagogiques visés, d'où l'analyse contrastive des rédactions des étudiants.

## **6.2. Facteurs influençant les performances rédactionnelles**

Trois typologies de facteurs et processus linguistico-cognitifs apparaîtraient dans la réalisation des tâches des textes analysés. Nous allons les définir et les détailler en sachant, toutefois, qu'ils peuvent se réaliser simultanément au cours de la réalisation de la tâche.

### **6.2.1. Parenté linguistique**

#### **Langue maternelle : nativisation et dénativisation**

Les études en la matière affirment que lors de l'apprentissage d'une L2, l'étudiant a tendance à emprunter ses connaissances linguistiques et culturelles associées à sa propre L1, et à son vécu personnel. D'après Andersen (1983), il s'agirait d'une période dite de « nativisation », au cours de laquelle des erreurs interférentielles récurrentes se produisent. Lorsque l'étudiant prend ses distances avec la L1, il remplace progressivement ses références à sa L1 par celles liées à la nouvelle L2 (Colombo & Dupont, 2014 : 932), ce qui correspondrait à la phase de « dénativisation ».

L'apprentissage incident sera également et logiquement perturbé par des phénomènes de nativisation. Pour que la dénativisation soit efficace, un travail de vérification de ce qui est compris et produit, et donc une médiation, sera d'autant plus nécessaire que l'apprenant a des objectifs élevés (mais le médiateur ne saurait pouvoir tout "vérifier") (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

Les inférences phonologiques depuis la L1 vers la L2 constituent des erreurs intermédiaires typiques affectant l'ensemble des compétences linguistiques de l'apprenant (phonologique, phonétique, morphologique, lexicale et syntaxique). Parmi les interférences graphophonologiques répertoriées dans les productions écrites de nos étudiants arabophones, nous avons observé quelques substitutions récurrentes de l'occlusive bilabiale sourde [p] avec la sonore [b] et de la fricative sonore [v] par la sourde [f]. « Cette substitution du [p] et du [v] qui est d'ailleurs générale, vient du fait que ces deux consonnes n'existent pas dans le système consonantique de L1 » (Colombo & Dupont,

2014 : 933), et du fait de leur proximité articulatoire différenciée uniquement par le voisement.

Comme nous l'avons précisé, dans les productions écrites de nos étudiants nous avons détecté quelques rares cas d'interférence graphophonologique arabe/français et arabe/italien. Par exemple, le fr. *compte* a été parfois interprété comme \**combte*, l'it. *cappotto* (« manteau ») a été interprété comme \**cabotto* (avec effacement de la gémée) et la phrase *non va bene* (« ce n'est pas bon / cela ne va pas ») a été restituée par \**non fa bene* (erreur qui pourrait de même être interprétée comme la – ou en association à la – conséquence d'une interlangue en évolution de l'étudiant. Voir § 6.2.2 : échange du verbe *fare* « faire » pour *andare* « aller », *non fa bene* pour *non va bene*).

### Langues étrangères : proximité interlinguistique

La plupart des étudiants ayant passé le DELF sont arabophones et ne connaissent pas d'autres langues romanes, à l'exception de la seule apprenante hispanophone. Ce qui n'est pas le cas en italien : en effet, presque la totalité des étudiants non admis à la CILS (6/8) ont l'arabe en tant que langue maternelle et connaissent des langues romanes (principalement français et espagnol). Étant donné que les difficultés des candidats arabophones concernent l'ensemble des compétences, nous en déduisons que la variable linguistique pourrait être l'un des facteurs jouant un rôle essentiel dans les performances des apprenants d'italien. Ce résultat est renforcé par le fait que 100 % des étudiants francophones et que 84 % des hispanophones (5/6) ont été admis à la CILS. Nous faisons l'hypothèse que les correspondances interlinguistiques de nature morphosémantique entre les langues sœurs (italien, espagnol, français) peuvent motiver des transferts interlinguistiques dans l'accomplissement des tâches. Ces transferts se réaliseraient autant en compréhension qu'en production « où ils se produisent [généralement] de la même manière » (Jamet, 2009 : 55). Chez les apprenants plurilingues, les transferts interlinguistiques peuvent impliquer l'intervention de deux ou plusieurs langues (LM et LE) différentes :

Alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la [L1], l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies et les connaissances métalinguistiques (Hufeisen, 1998 : 171). [La] L3 peut influencer la L1 et subir l'influence (L1-L3), [et] des influences linguistiques réciproques peuvent s'installer entre la L2 et la L3 (Bardel, 2006 : 150)

Si les langues romanes entrent presque exclusivement en jeu dans les stratégies interlinguistiques pour l'italien, l'anglais occupe une place prioritaire pour les deux LC. Nous avons, par exemple, enregistré des transferts négatifs (anglicismes) : il s'agirait d'interférences graphophonologiques, morphosémantiques, particulièrement des

calques, et structurelles (syntaxiques). Les exemples d'interférence présentés ci-dessous sont principalement issus des épreuves de compréhension et de production écrites.

- Interférences anglais/français: le fr. *essayons* a été interprété comme *\*laissons-nous essayer*, de l'anglais *let us try* ; le fr. *critiquer* est restitué par *\*criticiser*, de l'anglais *criticize* ; le fr. *tu me manques* a été interprété comme *\*je te manque*, de l'anglais *I miss you* ; le fr. *des preuves* a été interprété comme *\*d'evidences*, sans accent aigu, de l'anglais *some evidence* ; les fr. *meubles* et *Musulman* ont respectivement été interprétés comme *\*furnitures* et *\*Muslim*, deux exemples de calques intégraux.
- Interférences anglais/italien : l'it. *c'è molto traffico* (« il y a beaucoup de circulation ») a été interprété comme *c'è molto \*di traffico*, de l'anglais *there is a lot of traffic* ; l'it. *l'Università Sorbona di Abu Dhabi* est restitué par *la \*Sorbonna università \*à Abu Dhabi*, de l'anglais *Sorbonne University Abu Dhabi*, et avec l'interférence de la préposition à française.

Exemples d'interférences du français et de l'espagnol vers l'italien :

- Interférences français/italien : l'it. *persona* (« (une) personne ») a été interprété par *\*personne* (calque intégral) ; l'it. *qualcuno che abita...* (« quelqu'un qui habite... ») a été interprété comme *qualcuno \*qui \*habita*.
- Interférences espagnol/italien : l'it. *la vita* (« la vie ») est restitué avec *la \*vida*, et l'it. *estate* (« (l')été ») avec *\*verano*, des exemples de calques intégraux depuis l'espagnol.

Les facteurs interlinguistiques confirmeraient leur importance dans des exemples de difficultés détectées lors de la compréhension orale dans les deux LC. Ainsi, pour accomplir certaines tâches, certains mots-clés complexes voire opaques du point de vue morphosémantique ont induit des incompréhensions, parfois totales, du script. Les obstacles dans la manipulation morphosémantique des cibles lexicales ont concerné la discrimination phonétique et sa restitution graphophonologique.

- Simplification morphosémantique, par exemple par l'effacement des gémées : /t:/ ou /s:/ dans le mot italien *diciassette* (« dix-sept ») ; /f:/ dans le mot français *effrayant*.
- Restitution incorrecte d'une structure morphologique complexe : les mots italien *salvaguardia* (« sauvegarde ») et français *progéniture* sont très souvent restitués incorrectement (*\*sulla gardia/\*siguardia* et *\*géniture*), parfois substitués par des presque-synonyme (*famille* pour la cible *progéniture*), parfois ils ne sont pas détectés (surtout lors de mots spécialisés : *parodontales* dans le sujet DELF). Ces constructions sont complexes du point de vue morphosyntaxique,



([salva'gwardja], étant composé de plusieurs phonèmes et de deux diphtongaisons ([wa], [ja] ; [prɔʒenityʁ], également composé de plusieurs phonèmes/syllabes, avec une double affixation, préfixe/suffixe).

En compréhension orale, le succès dans la détection phonétique d'un mot met en évidence l'importance de la transparence lexicale et morphosémantique comme un facteur favorisant la manipulation entre les langues romanes, en tant que langues maternelles ou étrangères, et l'anglais qui est souvent lexicalement transparent en français et italien. Toutefois,

Une approche fondée sur la parenté linguistique ne peut faire l'économie d'un entraînement général à la perception des phonèmes et de la segmentation du continuum sonore du discours [qui] demeure absolument indispensable, quelle que soit la méthodologie utilisée. [Ces pratiques] sont d'ailleurs prioritaires si l'on souhaite pouvoir recourir, à l'oral, à la parenté linguistique. (Martin, 2003 : 133-134).

D'après Baqué, Le Besnerais et Masperi (2003 : 142), le fait que les langues romanes aient évolué différemment d'un point de vue phonologique implique une perte de perception de leur proximité interlinguistique. Selon Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 238),

Il ne s'agit pas là de l'effet, pour ce qui concerne la LE, de l'exactitude de l'audition ou de la prononciation des items à rappeler, mais de la possibilité pour le sujet d'élaborer efficacement une représentation mentale fondée sur les propriétés spécifiques du matériel (nature et succession des sons constitutifs).

Par exemple en compréhension orale, le fr. *tableau* a été interprété par *\*tableu*, *quotidienne* par *\*cotidienne*. Les difficultés d'apprentissage sont ainsi directement liées aux déficits dans la manipulation du code linguistique d'une LE, c'est-à-dire au « faible degré de familiarité avec les sons et les suites de sons les plus habituelles » (Gaonac'h et Larigauderie, 2000 : 238).

### 6.2.2. Compétences linguistiques et culturelles

Dans les productions écrites, nous avons relevé plusieurs erreurs de nature graphophonologique et morphosémantique.

D'après Corda et Marello (2004 : 21), en production, les apprenants ont tendance à associer erronément une forme et un sens sur la base de ressemblances formelles (Calque, 2000 : 22). Des mots homophones ou phonétiquement similaires, même non homographes, conduisent l'étudiant à une erreur d'encodage. En français, une faute récurrente *ils \*détestont* pour *détestent* vient d'une hypergénéralisation ou surgénéralisation du fait que les premiers verbes appris par les étudiants ont pour terminaison au présent

-ont (*ils ont, ils sont, ils vont, ils font*). Dans le Tab. 4 nous illustrons d'autres exemples répertoriés dans les productions cibles.

| Exemples d'erreurs interlinguales                                       |                                             |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Italien                                                                 | Français                                    |
| * <i>della</i> « de la » pour <i>delle</i> « des »                      | * <i>cet côté</i> pour <i>ce côté</i>       |
| <i>lavorò</i> « il/elle travailla » pour <i>lavoro</i> « je travaille » | * <i>travaille côté</i> pour <i>travail</i> |
| <i>caso</i> « (un) cas » pour <i>casa</i> « maison »                    | * <i>sans</i> pour <i>sent</i>              |

Tableau 4 – Exemples d'erreurs liées à l'évolution de l'interlangue de l'étudiant en FLE et Italien.

Dans les exemples ci-dessous, nous pouvons observer une stratégie fréquemment utilisée par les étudiants en production, tous niveaux de langue confondus, qui consiste à surgénéraliser la forme non marquée. Les ressemblances linguistiques contribueraient à développer des représentations cognitives singulières et erronées autour des correspondances graphophonologiques de la LC (par exemple, \**problem* pour l'it. *problema* et le fr. *problème*). Les apprenants d'italien et de français, par exemple, hypergénéralisent souvent :

- la flexion : pour l'it., le masculin pour le genre et le singulier pour le nombre (\**domandi* pour *domande* « questions », *stago* pour *stage*) ; pour le fr. le masculin pour le genre et le pluriel régulier en –s (\**ce page, les réseaux \*socials*),
- les articles définis/indéfinis pour l'it. : \**un stage* pour *uno stage*,
- les conjugaisons pour le fr. : *que vous \*choisiez* pour *choisissiez*, *il faut \*liser* pour *lire*,
- etc.

Souvent, les apprenants ont effectué une substitution ou un échange paradigmatique transcatégoriel ou dans la même catégorie syntaxique :

- échange transcatégoriel : l'it. \**storico* « historique », adjectif, pour *storia* « histoire », nom ; le fr. \**rassemblant sportif* pour *rassemblement*,
- échange dans la même catégorie syntaxique : l'it. \**partecipare* « participer », infinitif, pour (*ho*) *partecipato* « (j'ai) participé », participe passé ; en fr. la substitution très récurrente entre participe passé et infinitif comme dans \**débrouillé* pour *débrouiller*.

La substitution est due à une confusion lexicale entre hyponymes (dans nos exemples, \**storico* pour *storia* et \**rassemblant* pour *rassemblement*) appartenant au même champ sémantique, des *substituts prévisibles en langue selon* Petiot et Reboul-Touré (2005 : 219). À propos des substitutions d'un hyponyme avec son hyperonyme (et, nous pouvons ajouter, par un co-hyponyme), les auteurs affirment qu'elles « sont prévisibles dans la mesure où l'ensemble de leurs traits sémantiques est compris dans la définition du nom [ou du mot] retenu » (Petiot et Reboul-Touré, 2005 : 219).

Dans l'examen DELF, l'un des textes de compréhension écrite (intitulé *Le français est une force commerciale et industrielle*) traitait de l'importance de la langue française en tant que langue commerciale :

La pratique de la langue française est utile au développement industriel et commercial [...]. Nous déplorons toutefois une approche encore trop institutionnelle de la francophonie. Si l'État français a un rôle important à jouer via ses nombreux satellites publics, il n'est plus l'unique outil de la promotion du français. L'essentiel du potentiel de rebond se situe dans les groupes privés. C'est précisément ici, qu'à l'heure actuelle, se perd la bataille linguistique. [...] Mais le français doit enfin être perçu comme une autre langue pivot des affaires.

Les tâches de compréhension associées à cet extrait étaient des questions fermées ou à choix multiples et des *vrai ou faux*. Le taux de réussite des tâches est d'environ 60 %. En effet, ce texte était particulièrement difficile du point de vue lexical et syntaxique : mots morphologiquement complexes (*uniformisation*), sémantiquement ambigus (métaphores comme *satellites publics* dans le sens d'institutions pour la défense et la diffusion de la langue et de la culture française, expressions figées, donc culturellement connotées, comme *le potentiel de rebond* et *une langue pivot des affaires*). D'ailleurs, la métaphore des *satellites publics*, expression pourtant transparente en anglais (ang. *public satellites operators*) n'a été correctement interprétée que par 20 % des étudiants. Les interprétations partiellement ou totalement incorrectes ont été induites par des généralisations civilisationnelles/culturelles ou linguistiques (par exemple, *satellites* a été interprété dans le sens de *pays satellites* et non pas d'institutions publiques) ou par des incompréhensions partielles (ce qui est illustré par des copier-coller et, parfois même, avec des incohérences syntaxiques, voire par des vides). Cet exemple met en évidence la priorité des compétences linguistiques et des connaissances culturelles avancées dans la performance individuelle de quelques apprenants, ce qui est mis en valeur surtout lorsque les cibles lexicales sont morphosémantiquement complexes, peu ou pas fréquentes/familières, sémantiquement ambiguës et culturellement connotées. Ces constatations confirmeraient, ainsi, la priorité des pré-acquis en LC. D'ailleurs, les candidats qui avaient un niveau d'interlangue et de connaissances civilisationnelles développé en français ont mieux réussi les activités de compréhension écrite cibles.

De même, dans le texte *Et si on réinventait le travail ?*, les étudiants ont, par le biais de ressources en ligne didactisées proposées dans le cadre de la formation hybride, pu

comprendre et désamorcer certains implicites culturels, notamment sur les *Trente Glorieuses* (<http://fresques.ina.fr/jalons/parcours/0017/la-societe-des-30-glorieuses.html>) ou sur les syndicats (<https://lapotichedufle.wordpress.com/2014/04/13/les-principaux-syndicats-en-france-et-leurfonctionnement/>), organismes inexistant dans leur pays. Des exercices d'exploitation avaient ainsi été faits à la maison, permettant à certains apprenants de resituer le contexte culturel et historique de l'article (sujet DELF B2, Bonenfant et Bazelle-Shahmaei, 2015 : 201-202).

Comme nous venons de l'illustrer, il arrive souvent qu'un phénomène en apparence interférentiel soit en réalité le résultat de l'état de l'apprentissage lexical et morphosémantique de l'apprenant, le reflet de sa propre interlangue. Toutefois, les apprenants pourraient agir par analogie en reproduisant des items-modèles mémorisés, ce qui témoignerait d'une réflexion métalinguistique et d'une analyse intralinguistique effectuées en profondeur (Colombo & Tea, 2011) : il s'agirait de ce que Frei appelle l'*assimilation mémorielle*, c'est-à-dire la modification ou la création d'un élément linguistique par imitation d'un autre modèle linguistique (Cuq, 1996 : 47-48).

### 6.2.3. Exploitation des repères contextuels

La complexité, l'ambiguïté morphosémantique, lexico-syntaxique et les implicites civilisationnels pourraient rendre difficile la compréhension globale des textes. En LM, lors des tâches de compréhension, l'analyse du contexte permet au sujet de concentrer son attention sélective vers les éléments situationnels prioritaires, arrivant ainsi à accomplir les tâches de haut niveau ; en revanche, l'apprenant d'une LE ne possède souvent pas d'automatisme des opérations de bas niveau dans cette langue, surtout s'il est au niveau élémentaire (A1/A2). L'étudiant profiterait donc des repères contextuels pour se représenter la situation discursive en percevant les indices spatio-temporels (qui fait quoi, quand et comment) et accéder ainsi à la cible lexicale. Les apprenants de niveau élémentaire dans une LE, mettent en place des *processus interactifs compensatoires* (Gaonac'h et Merlet, 1995) qui consistent à avoir recours aux anticipations contextuelles pour accéder au lexique. En cela, nous rejoignons également Kaunzner & Nobili (2006 : 103), lorsque ces auteures affirment que les stratégies cognitives préférées par les auditeurs (et, nous ajoutons, les lecteurs) les moins experts relèvent non seulement du repérage des mots-clés et de la traduction, mais aussi des inférences contextuelles. D'après Cattana & Nesci (2004 : 96), en production, lorsque l'apprenant ne connaît pas une expression de la LE, les *stratégies de compensation* ou de *communication* lui permettent, souvent, de se faire au moins comprendre. Pour finir, Mezzadri (2003 : 37) cite Oxford lorsque ce dernier considère que les stratégies d'apprentissage, qui sont souvent, mais pas systématiquement, intentionnelles, sont des actions ou des techniques utilisées dans l'objectif d'améliorer la progression des habilités en LE, en facilitant l'intériorisation, le stockage lexical, la récupération et l'utilisation de nouvelles connaissances linguistiques.

La surcharge attentionnelle qui est portée sur le contexte, en vue de la recherche des repères indispensables à la compréhension de la cible ambiguë, peut être considérée comme une stratégie (volontaire et consciente) pour compenser le déficit de la compétence et de la mémoire lexicale. Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 236-237) précisent qu'il ne s'agirait pas ici de l'absence de processus cognitifs en LE, mais d'un déficit d'automatisation relativement à la vitesse de dénomination et à la gestion des signes linguistiques.

Suivent des exemples d'inférence lexicale.

- Dans l'exercice de compréhension orale autour des objets connectés, notamment de l'un d'eux permettant de contrôler le sommeil de la famille (sujet DELF B2, épreuve complète, Bonenfant et Bazelle-Shahmaei, 2015 : 200), la cible *progéniture* était fort probablement inconnue des candidats. Toutefois grâce à la présence de plusieurs co-hyponymes du mot cible (*enfants, famille, parents*), les étudiants ont pu se situer dans le champ sémantique approprié, en interprétant correctement la cible *progéniture* comme étant un membre de la famille.
- Dans le texte *Cinema italiano* (sujet CILS A2, session de décembre 2004 : examen blanc effectué en 2016), on indique la procédure à suivre pour s'abonner à l'association *Cinema-italiano*, et pour obtenir la carte associative (*tessera associativa*), donnant accès à l'ensemble des cinémas. La cible *tessera* était vraisemblablement un nouveau mot pour les étudiants. Toutefois grâce aux inférences associatives (lexicales et syntaxiques) effectuées dans le corps du texte, des mots et des expressions clés tels que *socio dell'associazione* (« associé de l'association »), *sconto sull'ingresso nei cinema in tutta Italia* (« réduction pour l'entrée dans tous les salles de cinémas italiens » : les étudiants connaissaient ces cibles lexicales) ont probablement rendu la cible transparente.

## 7. Facteurs socio-affectifs : la motivation des apprenants

Nous sommes conscients de l'influence des facteurs psychophysiologiques sur les résultats des apprenants, ces facteurs sortant toutefois du cadre de ce travail : le niveau d'attention ou de distraction (cette dernière provoquée souvent par des indispositions passagères), la présence ou le manque d'intérêt pour le contenu des textes, les réactions positives ou négatives au style du locuteur ou du texte, les motivations à s'engager dans la tâche, le caractère et le degré d'affectivité (la confiance en soi, l'inhibition, les attitudes vis-à-vis de la langue), de ce qui constitue le *filtre affectif* dans le sens précisé par Krashen, résumable par l'attitude de l'apprenant envers le nouveau code linguistique (Favaro, 2002 : 82). Tous ces facteurs liés aux caractéristiques de l'individu (l'étudiant) influencent, positivement ou négativement, l'accomplissement des tâches. Par exemple, selon Kaunzner & Nobili (2006 : 102), ces facteurs psychophysiologiques sont très importants pour obtenir de bons résultats dans des tâches de compréhension.

La motivation des étudiants pour la réussite des études, est un principe prioritaire dans notre philosophie éducative. Dès le début de leur parcours de formation en langue italienne et française, nos apprenants sont informés des objectifs pédagogiques qu'ils doivent atteindre, notamment les niveaux de langue et les certifications. Nous insistons sur l'importance de ces objectifs pour la réussite scolaire et professionnelle en les faisant participer activement et attentivement à leur apprentissage : par l'approche actionnelle, par la formation en autonomie, en les impliquant activement dans l'évaluation de leurs performances et de leurs progrès en LE. Le résultat de cette philosophie éducative est encourageant : en cohérence avec les résultats des certifications, les étudiants se sont impliqués dans les activités en présentiel et dans la formation en ligne, afin d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

En conclusion, nous partageons l'opinion de Romainville (2000 : 49) pour qui la motivation, pour mieux réussir scolairement parlant, doit être stimulée tout au long de la formation par des méthodes pédagogiques adaptées.

## **8. Réflexion conclusive sur les objectifs pédagogiques et les méthodologies nouvelles**

Au vu des résultats satisfaisants (succès dans l'accomplissement des tâches avec pour conséquence la réussite des certifications), nous avons constaté le développement des compétences linguistico-culturelles et des *savoir-faire* de nos étudiants atteignant ainsi les objectifs des contrats pédagogiques. Ceci confirmerait notre hypothèse à l'égard de l'efficacité des méthodes didactiques innovantes que nous avons adoptées :

- l'approche actionnelle appliquée aux cours en présentiel, se révèle utile et fonctionnelle dans les tâches productives. Les candidats ont fait preuve d'une attitude positive envers les *savoir-faire* invoqués : l'organisation du travail, la programmation des stratégies d'action, l'accomplissement de la tâche et la médiation ;
- les cours de formation aux certifications et l'institutionnalisation des examens blancs confirmeraient leur utilité. Dans le cadre du DELF, par exemple, les étudiants éprouvaient des difficultés lors des exercices *Vrai-Faux*, *Justifiez*, ne citant pas les bons passages des textes ou proposant une justification contradictoire par rapport à leur réponse. Le formateur a pu détecter et faire surmonter ces difficultés grâce à plusieurs exercices-cibles de compréhension écrite. Plus généralement, les apprenants montrent leur confiance dans l'accomplissement des tâches proposées par les certifications officielles ;
- l'utilisation des dispositifs de formation à distance, notamment des documents audiovisuels, valoriserait les compétences linguistiques, plurilingues et cognitives des étudiants, comme nous avons pu le constater, par exemple, en 6.2.2.

D'après Prince (2007 : 20) dans l'accomplissement des tâches en LE,

La grande majorité des mauvaises réponses peut être expliquée par un manque de connaissances lexicales. Aussi instructif que cela puisse être de se pencher sur les processus et stratégies, cela ne nous aide pas à proposer des pistes pour combler ces lacunes.

Cependant, nous avons montré qu'à part les compétences linguistico-culturelles avancées, d'autres facteurs et procédés linguistico-cognitifs interviendraient dans le déroulement des épreuves des certifications et dans la réalisation des tâches (par exemple, inférence/analyse du contexte situationnel/discursif et transferts interlinguistiques). Nous croyons ainsi en la nécessité de valoriser ces facteurs et ces procédés en présentiel en association avec les méthodologies innovantes de formation en langue. En conclusion, l'enseignant devrait inciter à mettre en place des stratégies d'apprentissage afin que les apprenants deviennent *de meilleurs étudiants en langue* (Mezzadri, 2003 : 38).

### Références bibliographiques

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In OCDE (Eds.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265–290). Paris : OCDE.
- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Baqué, L., Le Besnerais, M., & Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. In Degache, C. (Eds.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet, Lidil*, 28 (pp. 137-152). Grenoble : Ellug-Université Stendhal.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. In Rast, R., & Trévisol, P. (Eds.), *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24 (pp. 149-179). Paris : Encrages.
- Bonenfant, J., & Bazelle-Shahmaei, B. (2015). *Alter Ego + B2. Guide pédagogique*. Vauves : Hachette FLE, 199-204.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic*, 13, mai 2010. Récupéré le 3 septembre 2016 en ligne <http://alsic.revues.org/index1348.html>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL], Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- Calaque, É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. In Calaque, E., & Grossmann, F. (Eds.), *Enseignement / apprentissage du lexique, Lidil*, 21 (pp. 17-36). Grenoble : Ellug-Université Stendhal.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1). Récupéré le 9 mars 2010 en ligne [http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier\\_Cah5-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf)

- Castello, E. (2011). Fonctionnalités interactives dans les dispositifs de formation hybride et pratiques d'enseignement universitaire : les enjeux de ce nouveau dialogue (Mémoire de Master 2). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Cattana, A., & Nesci, M. T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. In Collection : Marelllo, C. (Eds.), *L'officina della lingua. Formazione Insegnanti Italiano Lingua straniera*. Perugia : Guerra.
- Centro CILS [CC], (2005). La CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: storia, caratteristiche, funzione. In Barni, M., & Villarini, A. (Eds.), *La questione della lingua per immigrati : insegnare, valutare e certificare l'italiano L2* (pp. 75-102). Milano : Franco Angeli.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4 (4) (pp. 469-496).
- Colombo, O., & Dupont, I. (2014). Langue et culture : l'indispensable association dans l'enseignement du FLE à des arabophones. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2014 (CMLF2014)*. Colloque International, Université Libre de Berlin (Freie Universität Berlin), 19-23 juillet, 927-944. En ligne [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf\\_cm14\\_01173/shsconf\\_cm14\\_01173.html](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cm14_01173/shsconf_cm14_01173.html)
- Colombo, O., & Tea, E. (2011). Les compétences plurilingues et métalinguistiques lors de la compréhension et la production écrites des noms dérivés en italien LE dans un forum en ligne. *EPAL (Échanger pour Apprendre en Ligne)*. Colloque International, Université Stendhal-Grenoble 3, 23-25 juin. En ligne [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/actes2011.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2011.htm).
- Corda, A., & Marelllo, C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Culioli, A. (1979). Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles. *Modèles linguistiques*, 1 (1) (pp. 89-103). Lille : Université de Lille III.
- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC, *Alsic*, vol. 8, n° 1 | 2005. En ligne <http://alsic.revues.org/326>, doi 10.4000/alsic.326
- Depover, C., Quintin, J. J., Braun, A., & Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 1 (2) (pp. 39-52).
- Dumont, A. (2009). L'environnement Lingalog.net : ergonomie et apprentissage des langues étrangères. *Conférence EIAH 2009 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*. Récupéré le 15 avril 2011 en ligne <http://eiah2009.univ-lemans.fr/ActesEIAH09-postersDemos/EIAH-09poster/EIAH2009-Dumont.pdf>
- Escoubas Benveniste, M. P. (2010). Repérer et s'appropriier le lexique spécialisé de L2 grâce aux TIC : défense et illustration. In Salvi, R. (Eds.), *Dall'aula multimediale all'e-learning. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA), année XLII*, 1 (2) (pp. 261-276). Rome : Bulzoni Editore.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano : RCS Libri.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Collin.
- Gaonac'h, D., & Merlet, S. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E. *Revue de phonétique appliquée*, 115-116-117, *Compréhension orale* (pp. 273-292). Mons : Université de Mons-Hainaut.
- Jamet, M. C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. In Raus, R. (Eds.), *Rencontre des langues et politique linguistique, Synergies Italie*, 5 (pp. 49-59). Sylvain les Moulins : Gerflint.
- Kaunzner, U. A., & Nobili, P. (2006). Ascoltare, guardare, capire. In Nobili, P. (Eds.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue* (pp. 77-140). Roma : Carocci.



- Martin, É. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet. In Degache, C. (Eds.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet, Lidil, n. 28* (pp. 121-135). Grenoble : Ellug-Université Stendhal.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. In Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (Eds.), *Le Français dans le monde - Recherches et applications - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58. Récupéré le 05 novembre en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>
- Petiot, G., & Reboul-Touré, S. (2005). Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. In Grossmann, F., Paveau, M. A., & Petit, G. (Eds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 215-226). Grenoble : ELLUG-Université Stendhal-Grenoble 3.
- Prince, P. (2007). Une démarche planifiée pour l'apprentissage lexical en anglais langue seconde. In Hilton, H. (Eds.), *Acquisition et didactique 1, Actes de l'atelier didactique AFLS (Association for French Language Studies)*, Chambéry, septembre 2005 (pp. 13-32). Chambéry : Université de Savoie.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation* (pp. 129-142). Récupéré le 05 novembre 2016 en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.
- Romainville (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.