

## **Éditorial,** *par Giovanna Devincenzo*

Ce numéro de la revue *Studi di Glottodidattica* est consacré aux défis que la didactique du français a dû envisager au cours des dernières années. De multiples leviers de changements ont intéressé ce domaine suite à une évolution des méthodes d'enseignement, des situations d'apprentissage ainsi que de l'individualité des apprenants eux-mêmes. À cela, il faut ajouter la forte impulsion donnée par le développement des nouvelles technologies et l'accélération ultérieure qui a eu lieu après l'introduction des différentes mesures d'enseignement à distance mises en place pour lutter contre la propagation de la pandémie de Covid-19. Le confinement et les autres restrictions dues à la crise sanitaire ont encouragé la recherche de solutions didactiques considérées impensables auparavant. Comment ces circonstances ont-elles influencé l'enseignement/apprentissage de la langue française? Quels en ont été les effets du point de vue méthodologique, théorique et pratique? Qu'en est-il des besoins des apprenants? Ont-ils changé? Et les compétences, comment ont-elles évolué dans ce nouveau cadre? Ce projet éditorial entend encourager une réflexion articulée sur ces points en sollicitant un dialogue interdisciplinaire qui servira à mieux cerner la place de ce domaine dans un champ scientifique plus large, et à étudier ses apports spécifiques. Nous observerons comment les enjeux de transmission des savoirs et des connaissances doivent être repensés à la lumière des évolutions concrètes des sociétés. Sans séparer le côté théorique de la dimension opérationnelle et à l'instar des diverses sciences humaines – sociologie, linguistique, psychologie –, la didactique des langues peut assurer un rôle actif dans la réflexion autour des conduites humaines dans le monde. Nous verrons également comment cette confrontation avec les autres disciplines sera un élément de grande richesse sur les plans épistémologique et méthodologique.

S'insérant dans cette vision par trop immédiate, voire conjoncturelle, du défi contemporain, les contributions rassemblées ici aident à jeter un regard prospectif sur la recherche dans le domaine de la formation linguistique, en essayant d'ouvrir de nouveaux chemins pour le déploiement d'un apprentissage de qualité de plus en plus adapté à l'évolution de la société. Le volume s'ouvre par l'enquête de Micaela Rossi qui se penche sur la centralité de la notion de métacognition dans la formation universitaire, en illustrant l'apport des technologies numériques en matière de stratégies métacognitives et de participation active des étudiant(e)s aux processus d'apprentissage. Spécialiste reconnue de ces sujets et membre du Comité pour l'innovation didactique de l'Université de Gênes, M. Rossi illustre les résultats d'un projet réalisé dans le contexte génois à travers la mise en place d'un dispositif de contrôle continu des apprentissages, dans le but de consolider des compétences métacognitives au cours de la première année de licence. Sur la base des événements catalyseurs de la période 2020-2021, le dispositif de support a été élaboré et utilisé en 2021-2022, puis perfectionné en 2022-2023. L'analyse des résultats ouvre des pistes de recherche-action très prometteuses, même en termes multidisciplinaires. Le réinvestissement potentiel des usages mobilisés dans les universités italiennes lors de la crise sanitaire n'est pas moins central dans le projet scientifique de Yannick Hamon qui, dans son rôle de coordinateur du groupe de recherche Do.Ri.F "Didactique du FLE, plurilinguisme, intercompréhension" s'intéressant entre autres à la formation des enseignants de FLE, enrichit le cadre d'investigation d'apports utiles et nouveaux. Sa réflexion se déplace ainsi sur les formateurs des établissements universitaires, sur les effets que les situations anxiogènes auxquelles ils ont été confrontés ont pu avoir sur eux, sur leur capacité de réinvestir les

compétences acquises. Y. Hamon nous éclaire sur ces points en nous montrant les résultats de deux initiatives de recherche entreprises afin de “dresser un état des lieux sur les pratiques assistées par le numérique en distance subie puis en présentiel retrouvé” (p. 26). Bien que l’enquête ne soit pas close – le questionnaire restera ouvert jusqu’en février 2024 – et que le statut des données rassemblées soit à l’heure actuelle intermédiaire et sur un échantillon réduit, cette contribution atteste la capacité d’adaptation du corps professoral au cadre complexe de la crise sanitaire à travers la mise en place de nouvelles approches où le numérique a été déterminant. Demeurant dans le domaine universitaire, l’article de Alida Maria Silletti focalise l’attention sur les compétences que la transcription automatique peut stimuler en matière d’apprentissage de la langue française. Cette analyse présente ainsi les résultats préliminaires d’un projet didactique d’enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) à l’appui d’instruments de l’intelligence artificielle, projet adressé à un public inscrit en Master 1 auprès du Département de Sciences politiques de l’Université de Bari Aldo Moro. Le corpus oral pris en examen dans le cadre de cette étude est issu de la communication politico-institutionnelle du Président de la République Française, Emmanuel Macron. L’atelier d’observation et de correction des transcriptions des documents audiovisuels générés automatiquement depuis YouTube à partir du sous-titrage automatique et gratuit, a fourni des réponses intéressantes en termes d’avantages et d’inconvénients résultant de l’emploi de ces outils à des fins didactiques. Au cœur de la réflexion de Elisa Lupetti il y a la centralité d’une didactique renouvelée où compétence linguistique et numérique s’entremêlent afin de favoriser le développement d’un apprentissage plus adapté aux nouveaux paradigmes communicatifs et cognitifs. Cette analyse ajoute au panorama des études présentées jusqu’ici, le point de vue et l’expérience des enseignants et des élèves adolescents. À partir d’une expérimentation conduite en pleine pandémie avec deux typologies de public – élèves de 11 à 12 ans et élèves de 13 à 14 ans –, cette contribution met l’accent sur l’importance d’un dialogue entre anciennes et nouvelles méthodologies, entre enseignants et apprenants, dans une perspective fructueuse et intégrée. S’inscrivant dans le cadre de la “linguistique pour le développement”, domaine émergent de la sociolinguistique d’intervention, la recherche proposée par Giovanni Agresti et Diyé Mballo enrichit ce collectif d’un volet d’envergure qui met le focus sur les enjeux de l’intégration des immigrés en France. La réflexion se développe en trois temps et se fonde sur l’importance du lien incontournable entre apprentissage de la langue du pays d’accueil et intégration linguistique et tout court des immigrés. D’abord, sont esquissées d’importantes prémisses d’ordre juridico-linguistique, puis sont présentés les résultats d’une enquête de terrain exploratoire menée auprès de la Croix-Rouge du 5<sup>ème</sup> arrondissement de Paris et de l’association AIME (Accueil et intégration des migrants et exilés) de Bordeaux, en rapport avec l’influence de facteurs divers sur l’apprentissage du français chez deux groupes d’immigrés. L’observation et l’analyse des données rassemblées et de quelques trajectoires “biolinguistiques” conduisent à un prometteur bilan conclusif. Dans la même lignée, l’étude qui clôt le numéro révèle les derniers apports de la recherche dans le domaine objet de notre investigation en illustrant les retombées inattendues de l’apprentissage multimodal d’une L2. Concetta Cavallini et Emanuela Carlone présentent à cet égard le projet *3LGames4Prevention* qui a élaboré un modèle expérimental de prévention des pathologies neurodégénératives liées au microbiote intestinal, se basant sur un parcours d’apprentissage des langues étrangères adressé aux adultes par des jeux immersifs. L’efficacité et les bienfaits en termes éducatifs de l’approche ludique par le biais des jeux sérieux s’appuient sur une vaste littérature que les résultats de ce projet concourent à valoriser et à enrichir. L’éventail des études recueillies dans ce collectif

relance finalement le débat autour de questions d'un intérêt indéniable qui demeurent au centre des soucis de notre société et à l'égard desquelles la recherche est loin d'avoir tout dit.

## **Stratégies métacognitives et participation active des étudiant(e)s aux processus d'apprentissage: l'apport des technologies numériques**

Micaela Rossi  
Università di Genova  
Dipartimento di Lingue e culture moderne  
Comitato per l'Innovazione didattica di Ateneo  
UTLC: <https://utlc.unige.it>

### Abstract

To what extent can metacognitive reflection help students in their disciplinary learning process? How can new digital technologies encourage active participation in metacognitive reflection?

Our contribution aims to analyse the impact of the introduction of activities designed to enhance students' metacognitive skills on learning processes at university level. We will describe the results of an experiment conducted with first-year French language students at the University of Genoa during the 2022-23 academic year, using the Wooclap survey platform (<https://www.wooclap.com/fr/>) to encourage metacognitive reflection (Tanner, 2012). The creation of a series of weekly Wooclap surveys, concerning both disciplinary knowledge and metacognitive strategies, was proposed to students during the first semester 2022-23: we will analyse the results obtained in terms of consolidation of metacognitive skills as well as in terms of success in disciplinary achievement.

Keywords: metacognition, active learning, clickers, instant polls for learning

### **1. Introduction et présentation du contexte**

#### *1.1. L'Université italienne après la pandémie : l'urgence d'une formation inclusive*

L'année 2020 représente un tournant fondamental dans le domaine de l'enseignement universitaire: l'urgence pandémique, la nécessité dramatique de continuer les activités pédagogiques dans un cadre contextuel complètement bouleversé ont produit – ou accéléré – une série de changements irréversibles dans la relation pédagogique d'enseignement-apprentissage à l'université.

Si d'un côté les universités ont fait preuve d'une capacité de résilience extraordinaire (en Italie, les activités ont été transposées immédiatement et totalement – ou presque – déjà en mars 2020, comme l'explique Resta, 2021), le passage abrupt d'une didactique pour la plupart présentielle à une didactique totalement à distance a généré une série de processus d'adaptation plus ou moins réussis et le plus souvent autogérés. Le rapport entre le personnel enseignant et cette révolution dans les pratiques n'a pas toujours été positif: on a défini cette phase comme la phase du “distanciel forcé” (Trincherò 2020), du “distanciel subi” (Hamon 2022), du “distanciel d'urgence”. Dans la plupart des cas, ce passage s'est identifié à la simple transposition des cours en face-à-face par des outils de visioconférence (Google Meet, Zoom,

Microsoft Teams...), sans qu'une véritable formation à distance s'instaure (le concept de formation à distance étant par ailleurs complètement déformé par rapport aux études existant en 2020 - à ce propos, voir Glickman 2021).

Les sondages réalisés auprès du personnel enseignant et du corps étudiant (Rossi 2023 pour une synthèse) révèlent une perception globalement négative de l'expérience pandémique au niveau de la formation et de la perception de cette expérience. Selon l'enquête CHEGG 2022<sup>1</sup>, réalisée au niveau mondial, six étudiants sur dix (60% – 64% pour l'Italie) dans le monde reconnaissent que la pandémie a ruiné leur expérience universitaire. Le rapport européen NESET 2021<sup>2</sup>, à son tour, met en évidence les risques multiples liés à cette conversion trop brusque:

	Institutions	Enseignant(e)s	Apprenant(e)s
<b>Impact immédiat</b>	Transition soudaine, mais réussie; - nécessité de soutien (notamment, support technique); - difficultés pratiques (équipement).	Transposition réussie, <i>mais</i> : - durant la pandémie, la principale forme d'enseignement dans les universités européennes a été la diffusion en direct et en temps réel de cours (74,6 %), l'envoi de présentations aux étudiants (44,5 %) et la mise à disposition en ligne de cours pré-enregistrés asynchrones sous forme vidéo (32,1 %) ou audio (20,6 %); - manque de transition méthodologique; - difficulté pour les composantes pratiques de la formation.	Évaluation globalement positive du service offert, <i>mais</i> : - les résultats se sont détériorés depuis l'annulation des cours en présentiel; - plus de la moitié des étudiants interrogés ont déclaré avoir une charge de travail plus importante depuis le passage à l'enseignement en ligne; - l'accès aux outils de communication en ligne et à Internet reste un défi pour certains étudiants, tout comme leur niveau de compétences numériques; - l'expérience des études pendant la pandémie de COVID-19 a également entraîné de nouvelles problématiques pour le bien-être psychologique et émotionnel des étudiant(e)s, qui ont souvent été confronté(e)s à des situations négatives telles que l'ennui, l'anxiété, la frustration et la colère.
<b>Risques à moyen terme et mesures à prendre</b>	- aider le personnel enseignant à adapter son programme et ses méthodes à l'enseignement en ligne; - assurer le bien-être du personnel enseignant et administratif dans ces	- aider les étudiants à mieux se préparer à l'apprentissage en ligne; - éviter le risque de désengagement et d'abandon des étudiants qui rencontrent des difficultés dans l'environnement en ligne; - adapter les processus d'évaluation afin de préserver les normes de	- risque d'abandon de la formation; - résultats moins performants; - manque d'acquisition de compétences.

<sup>1</sup> <https://www.chegg.org/global-student-survey-2022> (10/08/2023).

<sup>2</sup> <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-impact-of-covid-19-on-higher-education-a-review-of-emerging-evidence/> (10/08/2023).

	changements; - réduire les inégalités éducatives; - adapter les règlements en matière d'assurance qualité pour une approche plus flexible afin de traiter la question de la prestation en ligne et mixte des programmes d'études ; - traiter les conséquences négatives potentielles sur la reconnaissance des qualifications sur le marché du travail en raison du manque de confiance dans l'apprentissage en ligne.	qualité et l'intégrité académique dans le contexte de l'apprentissage en ligne.	
--	---	---	--

Tableau 1 - Impact immédiat, risques à moyen termes et mesures à prendre, d'après le rapport NESET 2021. (Rossi, 2023)

En 2023, les réflexions qui accompagnent le retour progressif à une situation de didactique pour la plupart présentielle s'interrogent sur les acquis positifs de l'expérience pandémique, mais également sur les faiblesses du système de formation universitaire que la période 2020-2021 a contribué à révéler (voir entre autres Smeriglio, Patrizi 2022; Mesny, Pelletier 2022; Peraya, Fiévez 2022): manque de formation méthodologique adéquate des enseignants, nécessité de soutien psychologique pour les étudiants, urgence d'une didactique plus inclusive et participative.

L'urgence d'une didactique plus participative et active est par ailleurs indépendante de la modalité – présentielle ou distancielle – et elle représente pendant les dernières décennies l'une des préoccupations principales des politiques éducatives au niveau européen: l'importance attribuée aux capacités d'autorégulation des apprentissages, aux compétences fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) constitue l'un des axes fondamentaux des directives pour l'enseignement supérieur dans l'espace européen<sup>3</sup>. La compétence "apprendre à apprendre" occupe une place cruciale dans le référentiel des compétences citoyennes identifiées par l'Union Européenne<sup>4</sup>, ce qui explique également son importance dans l'élaboration des parcours de formation supérieure. En Italie, elle est incluse dans les compétences transversales (*soft skills*) qui forment partie des objectifs de l'offre de formation des universités ; parallèlement, le Ministère MUR prend en compte dans son évaluation continue (système AVA 3<sup>5</sup>) les compétences en formation du corps enseignant (*requisito B1.1*) afin de garantir une formation centrée sur la composante étudiante, active et participative, qui puisse favoriser les compétences d'autorégulation et d'autoévaluation.

<sup>3</sup> Voir les nombreuses publications à ce sujet: <https://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-reports> (10/08/2023).

<sup>4</sup> Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC) (10/08/2023).

<sup>5</sup> <https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/modello-ava3/> (10/08/2023).

Dans ce contexte, un travail approfondi sur les compétences *métacognitives* des étudiants peut apporter des éléments de réflexion utiles.

### 1.2. *La notion de métacognition et son importance dans la formation universitaire*

La notion de métacognition n'est pas récente, mais sa définition dans le domaine de la pédagogie est l'œuvre de John Flavell (1976), qui la décrit comme:

[...] one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as fact"

("[...] les connaissances d'une personne sur ses propres processus cognitifs ou tout ce qui s'y rapporte, par exemple les propriétés des informations ou des données relatives à l'apprentissage. Par exemple, je fais de la métacognition si je remarque que j'ai plus de mal à apprendre A que B; si je me dis que je devrais vérifier C avant de l'accepter comme un fait" - notre traduction)

Flavell a eu le mérite de souligner que la métacognition est un processus complexe, et que les compétences métacognitives doivent être l'objet d'un parcours d'enseignement-apprentissage, par des actions de soutien et des activités pédagogiques, telles que la rédaction d'un "journal de bord" au cours de la formation, des exercices d'auto-évaluation, des activités de classe inversée.

La compétence métacognitive devient centrale dans le passage de l'école à l'université : l'une des difficultés les plus évidentes des étudiants au début du parcours universitaire est justement l'incapacité de réfléchir de façon critique à leur propre processus d'apprentissage, comme le prouve l'anecdote racontée par Tanner (2012), et dans laquelle les enseignants pourront aisément reconnaître bon nombre de leurs étudiants ; en Italie, les résultats des test INVALSI de 2022 et 2023<sup>6</sup> démontrent que le risque de décrochage scolaire est de plus en plus élevé ; la motivation des étudiants qui s'approchent d'un parcours universitaire est fortement à risque, comme l'atteste le dernier rapport ANVUR sur l'Université italienne<sup>7</sup>:

---

<sup>6</sup> <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php> (10/08/2023).

<sup>7</sup> <https://www.anvur.it/attivita/rapporto-biennale/rapporto-versione-2023/> (10/08/2023).

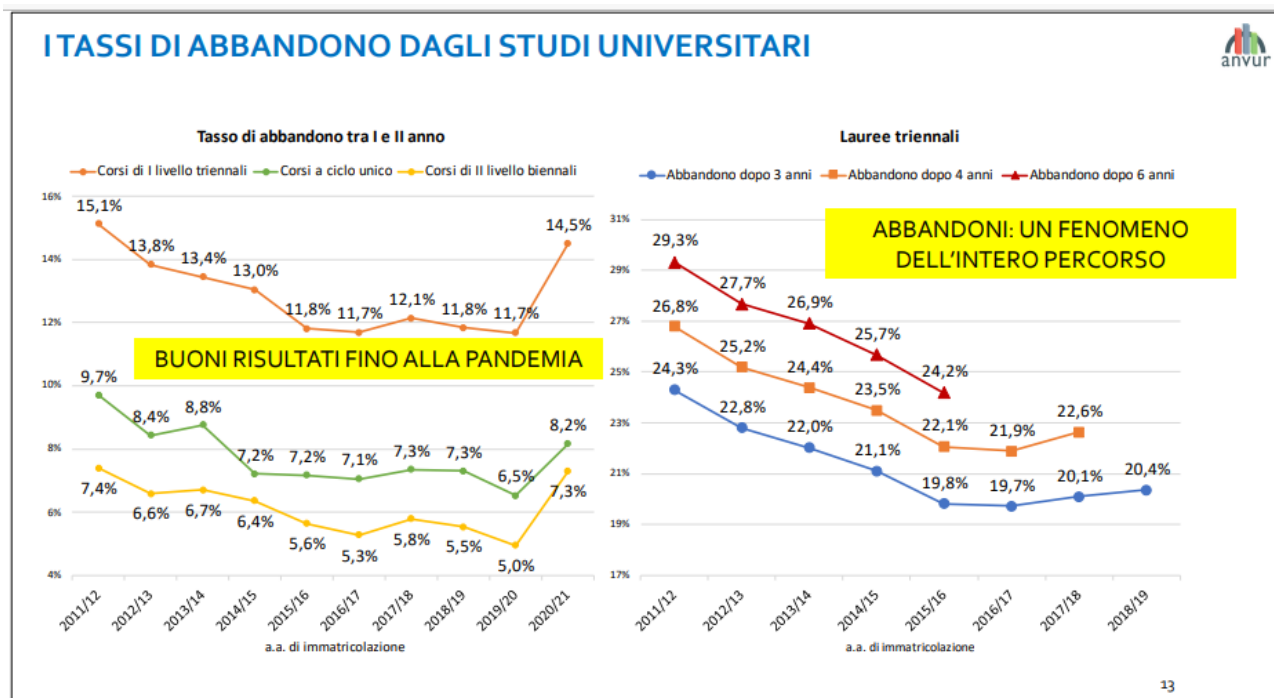


Figure 2: Taux de décrochage des études universitaires en Italie (Rapport ANVUR 2023)

La description du contexte post-pandémique met donc l'accent sur un ensemble de facteurs de risque, que nous pourrions synthétiser comme suit:

- Incertitude quant aux méthodologies didactiques dans le passage distanciel-présentiel;
- Fragilité des étudiants dans le passage école-université (et plus encore dans l'après-pandémie);
- Nécessité de renforcer les compétences métacognitives et la motivation pour éviter un décrochage précoce.

C'est à l'intérieur de ce contexte que nous avons décidé, depuis 2021, de mettre en place un dispositif de contrôle continu des apprentissages qui vise aussi le renforcement des compétences métacognitives au cours de la première année de licence.

### 1.3. Le contexte génois

L'offre de formation de l'Université de Gênes pour ce qui est de la langue française auprès du Département de Langues et cultures étrangères prévoit deux filières de licence, une L-11 *Lingue e culture moderne* et une L-12 *Teorie e tecniche della mediazione interlinguistica*. Dans la filière L-11, celle qui nous intéresse dans ces pages, les étudiants qui choisissent le français comme langue de spécialisation sont environ 150 en première année. Le cours de langue française (première année, premier semestre) est organisé autour d'un cours magistral de linguistique (dit *modulo teorico*) et un ensemble de travaux dirigés (*lettorati*) pour un total de 130 heures par an, dont 30 consacrées au cours magistral.

Les étudiants qui s'inscrivent à la licence L-11 sont un groupe extrêmement hétérogène, leur connaissance du français pouvant varier du niveau débutant au niveau B1-B2 à l'entrée (le niveau de sortie pour la première année étant en tout cas un niveau B1); leur



provenance peut elle aussi varier des lycées linguistiques aux instituts professionnels et techniques.

Les connaissances des étudiants en linguistique au début du parcours sont normalement assez limitées, ainsi que leur capacité à produire des réflexions métalinguistiques. Pour cette raison, plus que les TD, c'est normalement le cours magistral qui représente l'obstacle qui peut ralentir leur parcours. Depuis 2019, afin de faciliter l'accès et la compréhension, le cours est organisé en deux groupes sur la base de la connaissance préalable du français : un groupe "débutants", dans lequel les cours sont donnés majoritairement en italien, et un groupe "avancés" (prérequis niveau A2 en français) dans lequel les cours sont donnés en français.

En plus des difficultés liées aux connaissances préalables en français, on enregistre une difficulté généralisée dans la gestion des éléments de contexte dans le passage de la formation scolaire à la formation universitaire, et notamment:

- Dans la gestion du temps consacré aux études;
- Dans la mise en place d'une méthode systématique dans le processus d'apprentissage;
- Dans l'adoption de stratégies d'autorégulation dans les apprentissages;
- Dans les activités d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs.

La période 2020-2021 a représenté dans ce contexte un événement catalyseur : si d'un côté les activités à distance ont permis de maintenir le contact avec les étudiants, et d'offrir régulièrement la formation prévue, force est de constater que la méthode de travail des étudiants entrant en première année s'est avérée de plus en plus faible, et qu'une intervention de soutien s'est révélée nécessaire. Un travail sur la métacognition nous a paru fortement utile dans ce contexte, et nous avons donc commencé en 2021-2022 à mettre en place un dispositif de contrôle continu et de renforcement des compétences métacognitives, dispositif qui a été ultérieurement perfectionné en 2022-2023<sup>8</sup>.

## 2. Structure du dispositif 2022-2023

Le dispositif décrit dans ces pages s'insère donc dans le *modulo teorico* de la première année L-11, dans les deux groupes (le groupe des "débutants", composé de 40 personnes environ et le groupe des "avancés", composé de 20 personnes environ), dont le programme comprend des éléments de base en linguistique française, et notamment:

1. un module d'introduction sur les concepts de langue(s) et langage, signe linguistique, système linguistique;
2. un module concernant la phonétique et la phonologie du français standard;
3. un module sur le rapport entre phonétique, graphie et orthographe;
4. un module centré sur la morphologie flexionnelle en français standard;
5. un module autour de la morphologie lexicale;
6. un module concernant la sémantique lexicale.

---

<sup>8</sup> En 2023, nous avons également eu la possibilité d'impliquer une étudiante de master, Francesca Ciaravino, dans ce projet. Son apport a été particulièrement utile dans la formulation des tests en fonction du public cible.

Pour chaque module, une plateforme Moodle offre des ressources de support:

- les présentations utilisées pendant les cours;
- un forum de discussion;
- des sites ou ressources supplémentaires;
- les notes du cours en forme de texte;
- des tests d'auto-évaluation.

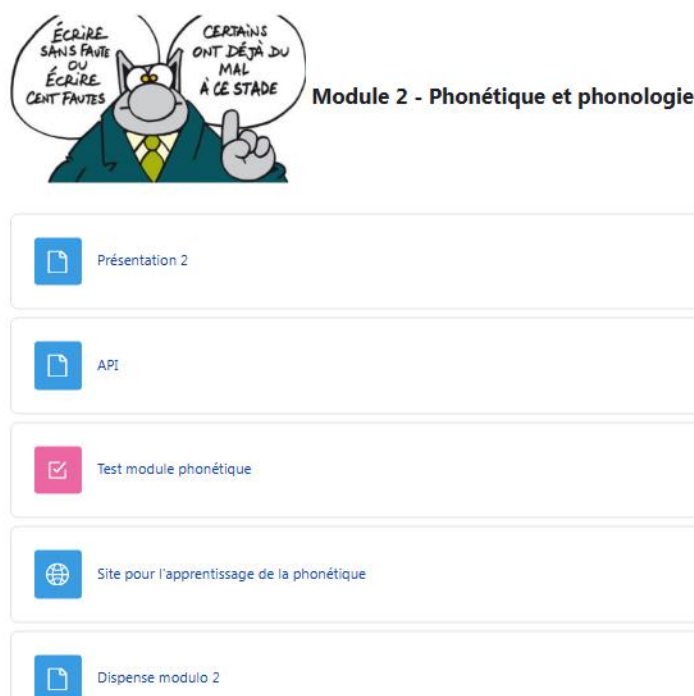


Figure 3 – Plateforme Moodle du cours

À la fin de chaque module, normalement au cours de la semaine suivante, un test d'auto-évaluation est organisé pendant les heures de cours. Ce test comprend également des éléments de réflexion métacognitive, comme nous le verrons par la suite.

La plateforme utilisée pour ces tests n'est pas Moodle, mais un système de sondages instantanés (*instant polls*), Wooclap (<https://www.wooclap.com>). L'emploi de Wooclap n'est pas pour nous la première tentative, nous avons déjà utilisé de façon sporadique d'autres systèmes comparables, parmi lesquels Socrative (<https://www.socrative.com>), Kahoot (<https://kahoot.it>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>), dans le cadre des activités du GLIA (*Gruppo di lavoro di Ateneo per l'Insegnamento e l'Apprendimento*) de l'Université de Gênes<sup>9</sup>.

L'emploi d'un système de sondages instantanés permet de nombreux avantages pour favoriser une participation active des étudiants. En premier lieu, les étudiants peuvent participer de façon anonyme, ce qui permet de baisser leur filtre affectif et de les encourager à répondre ; ensuite, ils ne reçoivent pas une note individuelle à la fin du test (les résultats étant

<sup>9</sup> Créé en 2016, le GLIA organise des rencontres, des journées d'études, des colloques internationaux autour des enjeux de la didactique à l'Université, des méthodologies participatives, des nouvelles technologies éducatives (<https://utlc.unige.it>).

toujours évalués pour le groupe classe), ce qui facilite la production de réponses; les avantages des systèmes *clickers* ont été analysés dans de nombreuses études, parmi lesquelles nous renvoyons à Molin *et al.* 2022, Bunce, *et al.* 2023, Brady *et al.* 2020.

Wooclap permet en outre à l'enseignant de télécharger les résultats, effectuer des analyses statistiques, et d'avoir toujours une situation assez claire des apprentissages du groupe classe au fur et à mesure que le cours se déroule, pouvant revenir sur les aspects difficiles ou obscurs de façon immédiate. La plateforme Wooclap est accessible directement en ligne et ne nécessite pas d'enregistrement de la part des étudiants, mais elle peut également être intégrée dans Moodle pour réaliser des sondages ou des présentations interactives<sup>10</sup>; l'interface de création est simple à utiliser et offre une variété intéressante de modèles de questions, des tests QCM aux réponses ouvertes en forme de liste ou de nuages de mots, aux sondages, des remue-méninges aux textes à trous, aux classements:

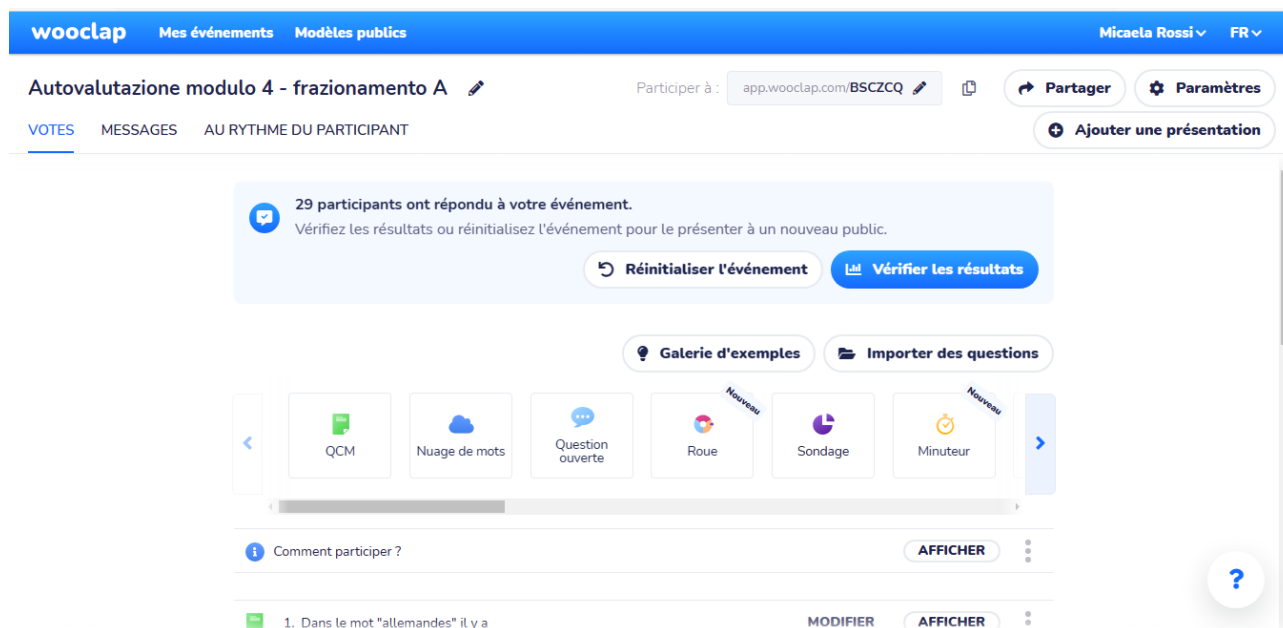


Figure 4 – Wooclap interface création

Du point de vue des utilisateurs, Wooclap est simple à utiliser, *via* PC ou plus généralement *via* téléphone portable; l'interface est claire et accessible; les résultats sont immédiatement comptabilisés et visibles pour les commentaires de l'enseignant:

<sup>10</sup> Un autre outil très intéressant de ce point de vue est H5P (<https://h5p.org>)

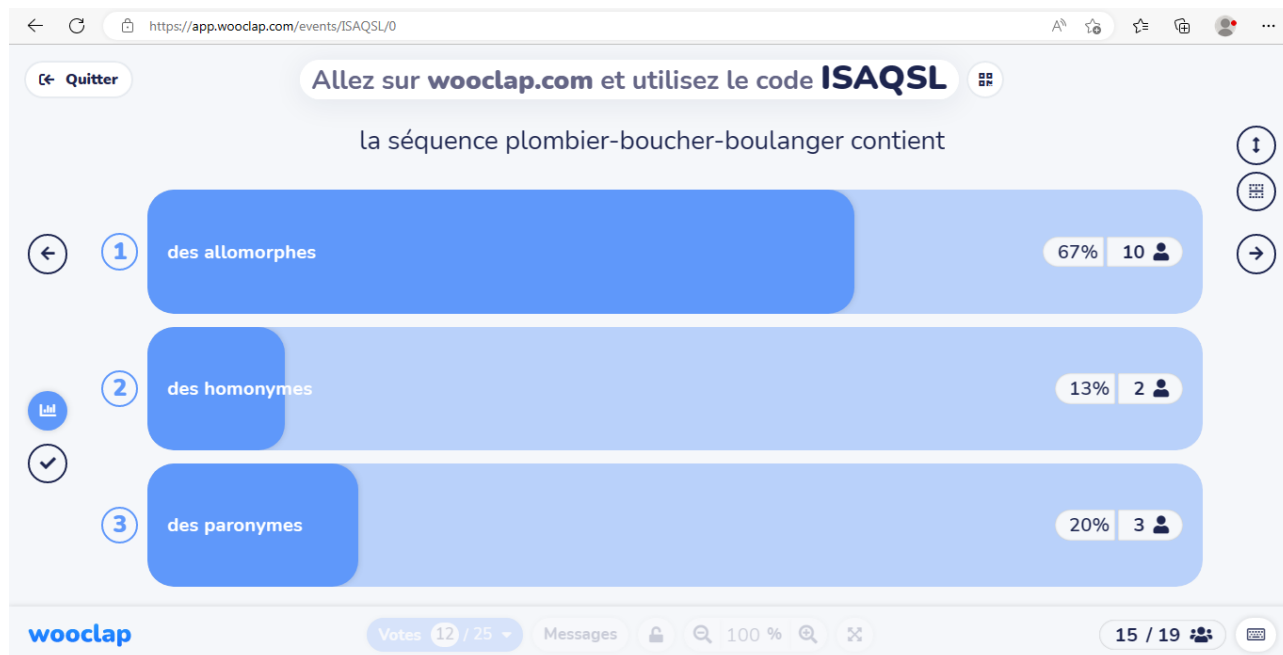


Figure 5 – Wooclap interface visualisation des réponses

Chaque test dans notre dispositif prévoit 10 questions sur les contenus disciplinaires et de 3 à 5 questions concernant la réflexion métacognitive ; normalement, ces questions concernent:

- la perception de réussite des étudiants, leur sensation d'auto-efficacité;
- leurs réflexions quant aux points forts et faibles de leur préparation;
- les stratégies et les ressources utilisées pour la préparation du test;
- les éventuelles difficultés (méthodologiques) qu'ils rencontrent dans leur parcours.



Figure 6 – Exemple de question pour encourager la métacognition

En fin de module, une simulation d'examen est proposée aux étudiants sur base volontaire, comprenant une série de questions récapitulatives sur les stratégies

d'apprentissage mises en œuvre, les points forts et les points faibles de la préparation, les perceptions de réussite ou d'échec dans l'étude des contenus du module d'enseignement<sup>11</sup>.

Dans le paragraphe suivant, nous analyserons les résultats des sondages du dispositif 2022-2023, ainsi que les résultats de la phase d'évaluation sommative, afin de vérifier si l'emploi des sondages, facilitant la participation active et la réflexion métacognitive, peut avoir un impact sur les résultats des étudiants en termes d'apprentissages.

### 3. Analyse des résultats

Une première analyse des résultats des tests permet d'abord de comparer les acquis des deux groupes ; même si le niveau de connaissance du français peut différer au départ, on voit que les apprentissages des contenus du module théorique ne sont pas forcément influencés par la différence entre “débutants” et “avancés”:

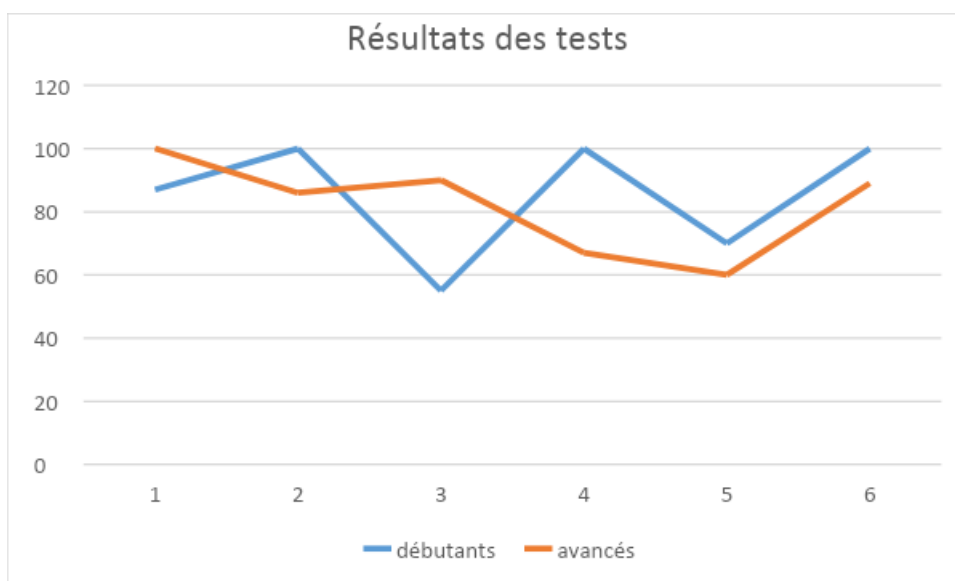


Figure 7 – Résultats des tests contrôle continu - l'axe vertical représente les résultats des tests en pourcentage de réussite, l'axe horizontal les tests réalisés au cours du semestre

Au fur et à mesure que les cours progressent on peut remarquer une adaptation des stratégies d'apprentissage, notamment pour ce qui concerne la gestion du temps consacré à l'étude (les étudiants commencent à organiser de façon plus efficace le temps consacré à l'étude et à la préparation des tests), mais aussi les outils et les ressources utilisés (au-delà des présentations du cours, les étudiants commencent à utiliser les tests d'auto-évaluation, ou à travailler avec leurs collègues). Dans le graphique suivant, on notera également un décalage entre les deux groupes, dépendant probablement d'une perception des participants: les débutants se sentent normalement moins sûrs de leurs compétences initiales, et ils sont par conséquent plus disponibles à changer leur méthode, ou à travailler davantage sur des ressources de support; comme on l'a vu, en réalité, cette perception n'est pas confirmée par les résultats du contrôle continu:

<sup>11</sup> Voir l'*annexe* finale pour les formulations des questions dans le détail.

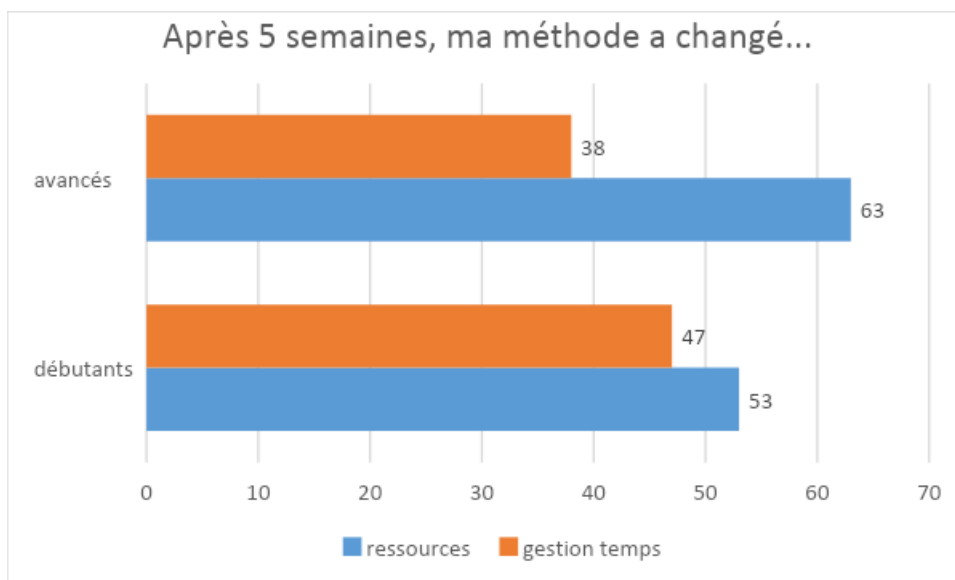
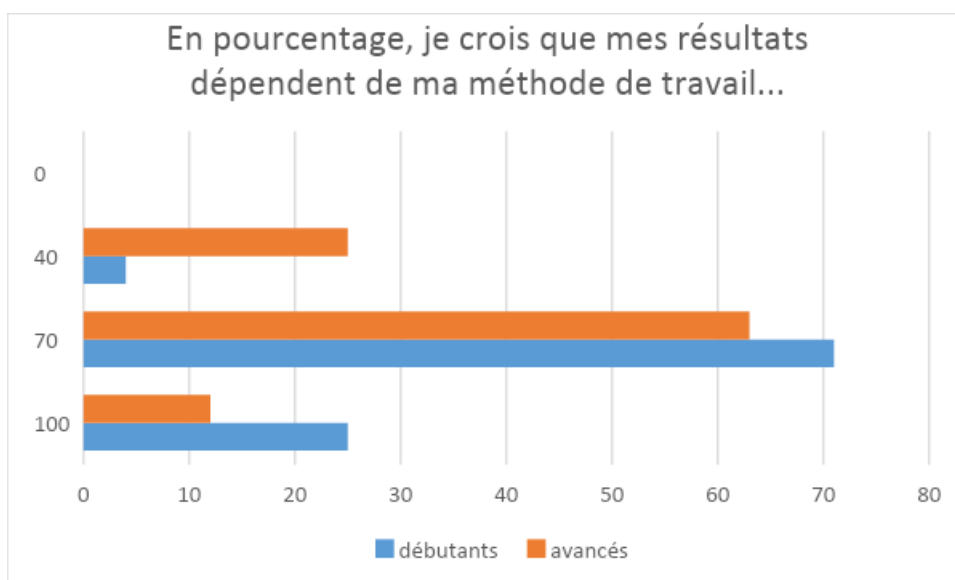


Figure 8- Évolutions dans les pratiques

Même dans l'évaluation de l'influence de la méthodologie utilisée sur les résultats obtenus, on remarque une plus grande flexibilité chez les débutants, plus enclins à réfléchir à leurs processus d'apprentissage:

Figure 9 – Rapport méthodologie-résultats - réponse à la question *En pourcentage, je crois que mes résultats dépendent de ma méthode de travail dans une mesure de: a.0%; b.40%; c.70%; d.100%*

En fin de parcours, en revanche, les deux groupes semblent avoir acquis une compétence métacognitive comparable: à la question *dans ma méthode, je crois que je devrais changer...* l'option *rien* totalise 0 réponses, les deux groupes affirment vouloir mieux adapter leur méthode de préparation, leur gestion du temps consacré aux études. Les débutants se montrent plus intéressés à intégrer d'ultérieures ressources, alors que les avancés semblent avoir compris l'importance de constituer des groupes de travail:

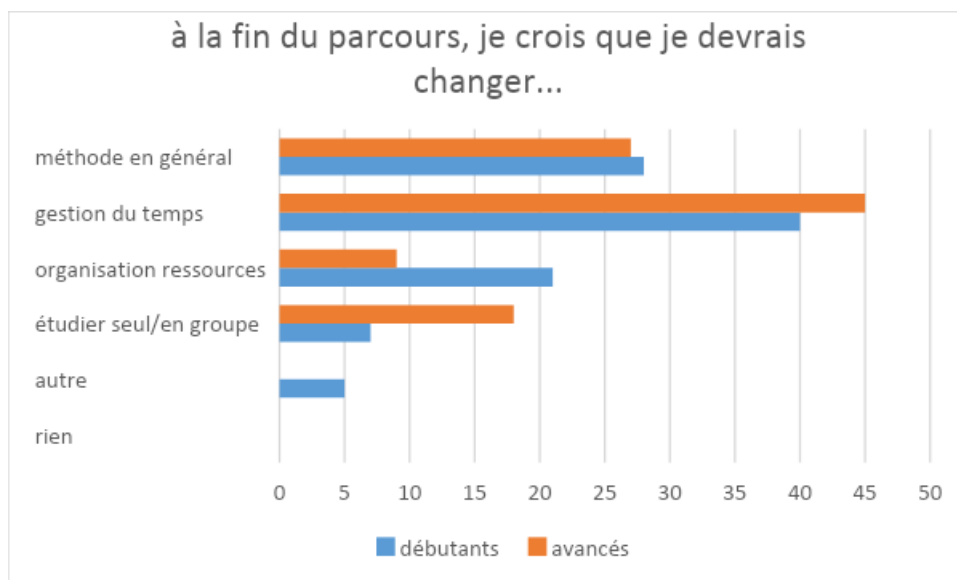


Figure 10 – Facteurs à modifier (réponses en %)

On assiste au cours du semestre à une prise de conscience progressive des étudiants par rapport à leurs processus d'apprentissage, leurs stratégies d'appropriation, les outils et les ressources les plus adéquates à leurs styles d'apprentissage.

Normalement, ils se montrent également satisfaits de ce dispositif de contrôle continu, qu'ils accueillent avec une certaine méfiance au début, mais qu'ils apprécient par la suite comme un moyen de monitorer leurs acquis avec une fréquence précise, et d'avoir accès à des moments d'explication supplémentaires. L'élément ludique est également apprécié.

Si nous analysons enfin les résultats des épreuves d'évaluation sommative, nous pouvons imaginer un impact positif de cette pratique au niveau des acquis; le graphique suivant identifie les tendances de réussite ou d'échec à l'examen final de *modulo teorico* au cours de la période 2019-2023 (l'année 2021 est exclue vu les conditions particulières de la réalisation des examens pendant l'année universitaire 2020-2021): depuis la mise en place du dispositif d'accompagnement, le taux de réussite s'élève de 70% à 82%:

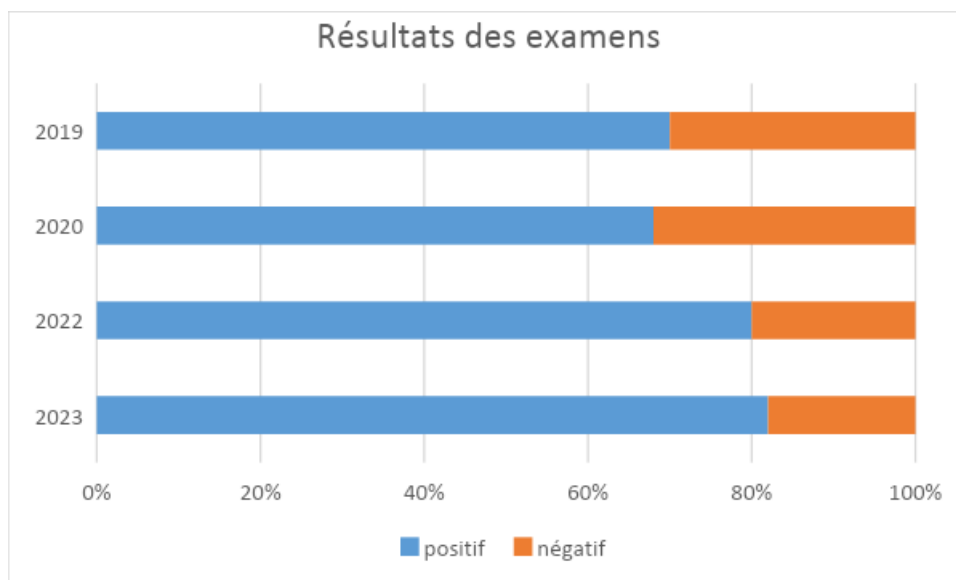


Figure 11 – Résultats des examens (groupe unique)

#### 4. Réflexions conclusives

Les résultats obtenus au cours des deux dernières années nous incitent à poursuivre le parcours esquissé dans les pages précédentes. Un dispositif de support au développement des compétences métacognitives peut à notre avis être un complément très utile dans un parcours de première année de licence, en ce qu'il permet:

- d'aider les étudiants au cours de la période délicate du passage de l'école à l'université, leur offrant des outils de réflexion sur leurs réussites et leurs erreurs;
- de favoriser chez les étudiants un changement nécessaire dans leurs pratiques, par la déconstruction de leurs préjugés et évitant toute sensation d'échec;
- d'avoir toujours bien claires en tant qu'enseignants la situation et l'évolution des apprentissages dans le groupe classe par une stratégie d'évaluation formative;
- d'exploiter une technologie qui est familière aux étudiants, et dont la valeur ludique peut être très efficace en salle de classe.

Des points à améliorer dans le dispositif 2023-2024 émergent, à savoir:

- l'opportunité d'explicitier les objectifs de cette activité depuis le début de l'année, ajoutant également une phase de profilage des styles d'apprentissage et des biographies d'apprentissage des participants;
- la nécessité de systématiser les sondages en termes de questions posées, de temps et délais;
- la nécessité de revenir sur les résultats d'une séance à l'autre, afin de réfléchir de façon critique sur les acquis;
- la possibilité d'ajouter des séances sur les méthodologies et stratégies d'apprentissage;
- l'opportunité de renforcer la phase de simulation et sondage final, aux fins de l'examen;



- la possibilité d'effectuer un sondage d'évaluation des étudiants *ex post* qui porte exclusivement sur le dispositif: les questionnaires d'évaluation dont nous disposons à présent (questionnaires ANVUR) ne permettent pas d'évaluer cette activité hors du contexte général de l'enseignement<sup>12</sup>.

Malgré ces quelques faiblesses, enfin, les résultats encourageants nous incitent également à suggérer la réalisation de parcours semblables dans d'autres contextes et dans d'autres disciplines: cela pourrait offrir d'excellentes pistes de recherche-action à l'avenir.

### Références bibliographiques

- Amadiou F., 2021, "Les types de guidage des processus d'apprentissage avec des ressources numériques", in *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2 | 2021, URL: <http://journals.openedition.org/alsic/5817>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.5817> (15/07/2023)
- Brady M., Rosenthal J.L., Forest C.P. et al., 2020, "Anonymous versus public student feedback systems: metacognition and achievement with graduate learners", in *Education Tech Research Dev* 68, 2853–2872, <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09800-6> (17/08/2023).
- Bunce D.M., Schroeder M.J., Luning Prak D.J., Teichert M.A., Dillner D.K., McDonnell L.R., Midgett D.P., Komperda R., 2023, "Impact of Clicker and Confidence Questions on the Metacognition and Performance of Students of Different Achievement Groups in General Chemistry", in *Journal of Chemical Education*, 100 (5), pp. 1751-1762.
- Flavell J.H., 1976, "Metacognitive aspects of problem-solving", in *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Giraudon G., Guitton P., Romero M., Roy D., Viéville T., 2020, *Éducation et numérique, Défis et enjeux*. Inria, Livre Blanc Inria N° 04.
- Glikman V., 2021, "Il était une fois. La formation à distance", in *Médiations et médiatisations*, (6), 3-11. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.228> (15/07/2023)
- Hamon Y., Rossi M. (dir.), 2022, *Repères Do.Ri.F., Ateliers Didactique et Recherches*, n. 3 – *Méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance*, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma, aprile 2022, <https://www.dorif.it/reperes/category/ateliers-didactique-et-recherches-federation-alliances-francaises-ditalie-et-dorif-universita-n-3-methodologies-de-didactique-et-devaluation-durant-lenseignement-a-distance/> (15/07/2023)
- Iacovielli G., Rumiati R. I., *Anche nelle università italiane, la Dad è qui per restare*, <https://www.lavoce.info/archives/71667/anche-nelle-universita-italiane-la-dad-e-qui-per-restare/> (15/07/2022)
- Lotti A., Lampugnani P.A., 2020, *Faculty development in Italia*, Genova, GUP.
- Lotti A., Crea G., Garbarino S., Picasso F., Scellato E., 2021, *Faculty development e innovazione didattica universitaria*, Genova, GUP.
- Lotti A., Bracco F., Carnasciali M., Crea G., Garbarino S., Rossi M., Rui M., Scellato G., 2023, *Faculty development - La via italiana*, Genova, GUP.

<sup>12</sup> Données disponibles en accès ouvert à l'adresse <https://aq.unige.it/opinioni-studenti/valutazione-didattica> depuis l'a.u. 2016-2017.

- Massou L., Papi C., Pulker H., 2020, “Des ressources aux pratiques éducatives libres: quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance?”, in *Distances et médiations des savoirs*, 31, <https://journals.openedition.org/dms/5251> (15/07/2023)
- Mesny A., Pelletier P., 2022, “Le recours massif à l’enseignement à distance lors de la pandémie Covid-19 dans les universités traditionnelles: vers un nouvel archétype en matière d’enseignement?”, in *Distance Education: a Brave New World?*, 365.
- Molin F., de Bruin A., Haelermans C., “A conceptual framework to understand learning through formative assessments with student response systems: The role of prompts and diagnostic cues”, in *Social Sciences & Humanities Open*, Volume 6, Issue 1, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100323> (17/08/2023)
- Noël B., 1991, *La métacognition*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Papi C., Brassard C., Plante P., Savard I., Mendoza G. A. & Gérin-Lajoie S., 2020, “Créer dans l’urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance: tout un défi!”, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), pp. 233–240. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20> (15/07/2023)
- Peraya D., Fiévez A., 2022, “Stratégies numériques des institutions d’enseignement supérieur: quelques reflets du terrain. Présentation des premières interventions au débat”, in *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 38 | 2022, URL: <http://journals.openedition.org/dms/7989>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.7989> (17/07/2023)
- Perissinotto A., Bruschi B., 2020, *Didattica a distanza: Com’è, come potrebbe essere*, Bari, Laterza.
- Resta F., 2021, *Ripartire dalla conoscenza. Dalle aule svuotate dal virus alla nuova centralità dell’Università*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Rivens Mompean A., Eisenbeis M., 2022, “La métacognition au service de l’intégration des apprentissages informels dans un dispositif d’autoformation guidée”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/11389>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389> (15/07/2023)
- Rossi M., 2023, “Respectez les distances, réduisons la distance: une année d’enseignement à distance dans l’Université italienne”, in *Repères DoRiF, n. 27 – 2021 l’Odyssée des langues. La distance dans la dynamique des plurilinguismes*, DoRiF Università, Roma, luglio 2023, <https://www.dorif.it/reperes/micaela-rossi-respectez-les-distances-reduisons-la-distance-une-annee-denseignement-a-distance-dans-luniversite-italienne/> (10/08/2023)
- Smeriglio M., Patrizi N., 2022, *Didattica a Distanza e Didattica Emergenziale. Le ragioni di un equivoco concettuale (teorico-operativo)*, Roma, RomaTre Press.
- Tanner K. D., 2012, “Promoting Student Metacognition”, in *CBE—Life Sciences Education* Vol. 11, pp. 113-120.
- Trincherò R., 2020, “Insegnare e valutare nella formazione a “distanza forzata”, *Scuola7*, 181, <https://www.scuola7.it/2020/181/insegnare-e-valutare-nella-formazione-a-distanza-forzata/> (15/07/2023)
- Vidal M., 2020, “L’enseignement à distance, trait d’union en temps de pandémie”, in *Distances et médiations des savoirs*, 32, <http://journals.openedition.org/dms/5721> (15/07/2023)

## Annexe - Questions posées dans les tests

### *Premier test*

- 1) Le test d'auto-évaluation s'est-il déroulé comme prévu?
- 2) Quels ont été mes points forts dans la préparation du test d'auto-évaluation?
- 3) Quels ont été mes points faibles dans la préparation du test d'auto-évaluation?

### *Tests suivants*

- 1) Les résultats du test ont été meilleurs par rapport au test précédent?
  - Oui
  - Non
- 2) En pourcentage, j'ai répondu correctement à:
  - 100% des questions
  - 50% des questions
  - Moins de 30% des questions
- 3) Cette fois, pour me préparer au test récapitulatif:
  - J'ai relu les documents dans Aulaweb (plateforme d'apprentissage de l'Université)
  - J'ai visionné les enregistrements vidéo des cours
  - J'ai fait le test d'auto-évaluation dans Aulaweb
  - J'ai étudié avec des collègues/collègues
  - Je n'ai rien fait pour me préparer à ce test
- 4) Par rapport au test précédent, quels ont été mes points forts dans la préparation du test d'auto-évaluation?
- 5) Combien de temps m'a-t-il fallu pour préparer le test d'auto-évaluation?
- 6) Cette fois-ci, le résultat du test a été meilleur/pire par rapport au précédent en raison des:
  - Ressources que j'ai utilisées
  - Stratégies d'étude que j'ai utilisées
  - Difficultés rencontrées
- 7) Je peux étudier les nouveaux concepts progressivement ou bien je révise tous les concepts juste avant chaque test de synthèse?
- 8) Par rapport à ma préparation dans le test d'auto-évaluation précédent, ma méthode d'étude a-t-elle changé?
  - Oui
  - Non
- 9) À la fin de chaque bloc, ai-je le sentiment d'avoir amélioré mes connaissances en linguistique française?
  - Oui
  - Non
- 10) Pour la préparation du test récapitulatif, qu'est-ce qui me semble le plus utile?
  - Les notes
  - Les tests d'auto-évaluation d'Aulaweb
  - Les documents téléchargés par l'enseignant dans Aulaweb
  - Explications et clarifications des autres étudiants du cours
- 11) Par rapport à la préparation des tests d'auto-évaluation précédents, en quoi ma méthode a-t-elle changé?
  - Gestion du temps pour la préparation des tests
  - Moyens utilisés pour étudier (manuel, notes, explications par les pairs...)

### *Dans la simulation finale*

- 1) Par rapport aux tests récapitulatifs de la fin de chaque bloc, j'ai étudié:
  - Plus
  - Moins
  - Je me suis préparé de la même manière que pour les tests à la fin de chaque bloc.
- 2) Cette épreuve, comparée aux tests effectués pendant le cours:
  - a eu un résultat plus satisfaisant
  - e eu un résultat moins satisfaisant
  - s'est déroulée de la même manière que les tests en cours d'année.
- 3) Dans quelle mesure ma méthode d'étude a-t-elle contribué au résultat final?
  - 0%

- 40%
  - 70%
  - 100%
- 4) En pensant à ma méthode d'étude, y a-t-il des aspects que je crois devoir ou vouloir changer?
- Le temps consacré à la préparation de l'examen blanc
  - L'organisation des matériaux
  - L'approche à l'étude
  - Étudier seul ou en groupe
  - Autre (veuillez préciser)
  - Je ne pense pas devoir changer ma méthode
- 5) Ai-je eu des difficultés à préparer cette simulation car elle coïncidait avec la session d'hiver et donc avec la préparation d'autres examens universitaires?
- Oui.
  - Non
- 6) Quelles sont les ressources que j'ai utilisées pour me préparer à cette simulation?
- Notes du cours
  - Documents du professeur
  - Test d'auto-évaluation
  - Groupe d'étude avec d'autres étudiants
  - Autre (précisez)
- 7) Combien d'heures par jour et pendant combien de jours ai-je travaillé pour préparer ce test?
- 8) Au cours de ce premier semestre, ma méthode d'étude a-t-elle changé par rapport à celle utilisée au lycée (et si oui, en quoi)?
- 9) Le premier semestre est terminé: ai-je l'impression d'être plus conscient de ma méthode d'étudier pour les examens? Puis-je respecter ma feuille de route?
- 10) Je passerai l'examen du module théorique I de français:
- Session d'hiver
  - Session d'été
- 11) Commentaires supplémentaires:

## **Inventaire des pratiques et des gestes professionnels post-pandémie: quel réinvestissement des usages mobilisés lors de la crise de la Covid-19 dans les universités italiennes?**

Yannick HAMON, DSLCC, Università Ca' Foscari, Venezia  
[yannick.hamon@unive.it](mailto:yannick.hamon@unive.it)

### Abstract

An inventory of post-pandemic professional practices and gestures: what reinvestment of the uses mobilized during the Covid19 crisis in Italian universities?

The emergency educational continuity introduced by Italian universities to compensate for the impossibility of providing face-to-face courses in 2020 and 2021 has led to the emergence of new practices, themselves induced by the use of a wide range of digital devices, from LMS (Learning Management System) platforms such as Moodle to videoconferencing tools and synchronous course recording and sharing. This need to adapt practices to health contingencies inevitably raises questions (Zhao 2021; Koecher and Getliffe 2021) and calls into question concepts such as the pedagogical relationship or presence (Croze 2021).

In most cases, teachers (researchers, lecturers, part-time teachers) have been asked to vary the type of tasks and resources offered to students and to introduce teaching methods that encourage active and stimulating learning. Faced with this situation, and in a context of distance or blended learning for which most teachers were not trained, a makeshift, improvised creativity was put in place, sometimes with very good results.

After first reviewing the problems and issues involved in the distanced teaching-learning situation, we will present the questionnaire we designed to take stock of post-Covid practices at university. We will then analyse the data collected and attempt to draw up a partial picture of the feelings, practices and digital tools used by practitioners during Covid and the extent to which these tools were reinvested after the pandemic.

Keywords: Educational continuity, Covid19, distance learning, digital, ICT teaching and learning, practices

### **1. Introduction**

La continuité pédagogique mise en place dans l'urgence par les universités italiennes pour pallier l'impossibilité d'assurer les cours en présentiel en 2020 et 2021 (Celentin, Dalloiso et Fiorentino 2021; Fragai, Fratter et Jafrancesco, 2020) a impliqué l'émergence de nouvelles pratiques (Borro, Conti et Fiorenza 2021), elles-mêmes induites par l'usage d'une large palette de dispositifs numériques, des plates-formes LMS (Learning Management System) aux outils de vidéoconférence, d'enregistrement et de partage de cours synchrones. Cette nécessité d'adapter les pratiques à la contingence sanitaire soulève forcément des questions (Zhao 2021; Koecher et Getliffe 2021) et réinterroge des concepts tels que celui de relation pédagogique ou de présence (Croze 2021). Concepts, qui, selon Celentin, Dalloiso et Fiorentino (2021) et Pireddu (2017) gagnent à être dépassés au profit d'une conception plus systémique basée sur les objectifs pédagogiques. En tout état de cause, nous verrons qu'effectivement, la présence de l'enseignant-e doit être entendue dans son sens fort, au-delà de son caractère physique ou virtuel.

L'auteur de cet article intervient en tant que coordinateur du groupe de recherche Do.Ri.F (*Centro di Documentazione e Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana*) intitulé "Didactique du FLE, plurilinguisme, intercompréhension" qui s'intéresse entre autres à la formation des enseignants de FLE. Dans ce cadre, l'association et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie ont mené conjointement, fin 2019 et début 2020, une action de formation de formateurs sur l'Enseignement/Apprentissage à distance lors des fermetures d'établissement décidées par le MIUR. Suite à cette formation, des enseignants-chercheurs faisant partie de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie ont lancé une enquête à large échelle sur le territoire national italien pour mesurer les ressentis des collègues du secondaire mais aussi les compétences acquises lors du passage à la continuité pédagogique et leur éventuel réinvestissement après cette période d'enseignement/apprentissage à distance.

En effet, à partir de février 2020, les autorités italiennes ont demandé aux établissements scolaires et universitaires de ne plus accueillir d'élèves et de se replier sur des solutions d'enseignement à distance pour assurer les cours et honorer les programmes. Ce passage à une modalité pour laquelle personne n'était préparé (élèves, étudiants, familles, enseignants, direction des établissements, gestion territoriale et ministère compris) a engendré des situations très inconfortables, également dues aux disparités d'équipement et de connexion. Ajoutons à ce cadre des situations de détresse économique, des parents devant s'occuper de plusieurs enfants et devant télétravailler en même temps, l'absence de formation de certains enseignants pour l'usage des technologies en présentiel enrichi et nous obtenons un tableau de la situation d'urgence dans laquelle les praticiens ont dû naviguer à vue, tels les pêcheurs micronésiens de Hutchins (1983).

Si des formes aiguës de décrochage ont pu être observées aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, un potentiel techno-pédagogique significatif a pu émerger avec l'apparition de nouveaux outils: la visioconférence a permis, là où elle a été utilisée, de maintenir des interactions orales en synchrone et d'autres outils tels que les plateformes LMS ont permis d'échanger des documents, de travailler en modalité collaborative, en résolution de problèmes, voire en classe inversée. Quels outils ont-ils été mobilisés? Comment les enseignants ont-ils vécu les situations anxiogènes auxquelles ils ont été confrontés? Ont-ils ensuite réinvesti les compétences acquises *in situ* ou via des formations progressivement mises en place? C'est ce qu'ont voulu savoir les collègues de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie pour ce qui est des établissements scolaires<sup>1</sup>. C'est également ce que nous nous sommes efforcés de découvrir pour les universités. Nous avons adapté et distribué en ligne, via l'outil formulaire de Google, un questionnaire de 39 items que nous présenterons après avoir fait le point sur la formation à distance, les typologies d'usage des outils numériques, leur apport et leur souhaitable appropriation par le corps enseignant.

## 2. La formation à distance organisée en amont ou subie: enjeux et problématiques

Les Formations à Distance (désormais FAD) sont normalement conçues comme telles en amont avec des professionnels formés et préparés, qui adoptent une progression et un séquençage des parcours déterminés en fonction des publics et de leurs besoins. L'enquête quantitative menée par Celentin, Daloso et Fiorentino (2021) montre d'ailleurs par contraste

---

<sup>1</sup> Les résultats du questionnaire visant les enseignant-es du secondaire en Italie sont encore en voie de publication et les résultats devraient être prochainement connus.

que le soin apporté à la conception des dispositifs de FAD constitue l'une des conditions primordiales de leur réussite.

Toutefois, ces cursus distants, pourtant conçus comme tels, se signalent par de forts taux d'abandon. Dans le cas de la pandémie, il s'est agi, pour la continuité pédagogique, de dispositifs improvisés plus ou moins guidés et facilités par les établissements mais qui ont reposé en grande partie sur la réactivité des praticien-nes, qu'il s'agisse d'enseignement secondaire ou universitaire. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, cette dimension d'accompagnement des acteurs lors de la pandémie n'a pas fait l'objet d'états des lieux approfondis<sup>2</sup>. En revanche, une enquête quantitative a été menée entre mars et mai 2020, qui, au moyen d'un questionnaire, a recueilli des données sur l'enseignement des langues à distance à partir d'un échantillon d'enseignants italiens d'italien langue maternelle, de langue classique, de langue étrangère (LS) et de tuteurs d'apprentissage répartis sur l'ensemble de la péninsule<sup>3</sup>. Nous reviendrons plus loin sur cette enquête. Cela étant, certaines formations ont été mises en place<sup>4</sup> mais de façon inégale dans le territoire, laissant dans la plupart des cas l'initiative à des enseignant-es qui pouvaient ou non avoir été auparavant formés à l'utilisation des outils numériques en présentiel enrichi. Dans certains contextes, sans doute là où l'utilisation des technologies était déjà présente pour renforcer les parcours en présentiel, le passage à la FAD a permis d'assurer le suivi des élèves et de pallier le mal-être diffus, le manque de présence physique, les pertes de contact et de points de repère sur le plan relationnel, qu'il s'agisse des rapports enseignant-apprenants ou de la socialisation entre pairs. Des groupes d'enseignants ont su créer des chaînes de solidarité sur des réseaux sociaux pour partager des idées, des ressources, des outils, des solutions. Nous aurions donc tort de dresser un tableau apocalyptique de la crise: en 2020 dans l'urgence, ici et là, la créativité des praticiens a donné lieu à des approches intéressantes qui ont pu être ré-exploitées ensuite en 2021. Cependant, l'appropriation des outils numériques en classe de FLE, qu'il s'agisse des collèges-lycées ou des universités, suppose de réfléchir aux problématiques qui émergent lorsque la distance est subie et non préparée en amont.

Tantôt décriée dans les témoignages des apprenants et enseignants, tantôt conçue comme une solution possible pour assurer la *continuité pédagogique*, la FAD tient ses origines du développement de la sténographie d'une part et du développement du timbre-poste au XIX<sup>e</sup> siècle Glikman (2002: 22). Nous nous efforcerons de mettre en évidence les objectifs initiaux et les interrogations soulevées par l'enseignement à distance. En France, le CNTE, (Centre National de Télé-Enseignement) créé en 1939, qui deviendra ensuite le CNED (Centre National d'enseignement à Distance) a joué un rôle important dans le développement de la FAD dans la sphère francophone. Marqué par un pragmatisme libéral fortement orienté sur la volonté de former avant tout aux métiers porteurs de l'économie (Glikman 2002: 24), le développement de la FAD participe des insuffisances du système éducatif "traditionnel" dans les aires géographiques difficiles d'accès. Glikman souligne que malgré les efforts entrepris en conception et en tutorat pour le limiter, le taux d'échec reste très élevé parce que la didactisation des supports est fortement limitée et que le volume de connaissances à assimiler

---

<sup>2</sup> L'enquête de Celentin, Daloso et Fiorentino met en évidence le rôle déterminant de la formation des enseignant-es pour une exploitation satisfaisante du potentiel interactif des instruments de communication à distance.

<sup>3</sup> L'enquête quantitative menée par la Fédération des Alliances Françaises d'Italie auprès des enseignants de Français Langue Étrangère et seconde est en cours et devrait bientôt être publiée. Une présentation lors d'une réunion de travail entre le Dorif et la Fédération a permis de constater que le thème de l'accompagnement avait été abordé.

<sup>4</sup> C'est notamment le cas de la formation ateliers FLE Dorif/Fédération des Alliances Françaises consacrés à la FAD qui ont eu lieu précisément à distance en 2020 en pleine pandémie.

nécessite pour les élèves une organisation sans faille (Glikman 2014). Poellhuber, Chomienné et Karsenti (2008) font observer:

La question de la complétude et de l'abandon de la formation reste une préoccupation majeure. Bien que les données disponibles soient encore limitées et difficiles à interpréter, un taux élevé d'abandon situé entre 70 % et 90 % a été rapporté pour tous les publics et niveaux, et toutes formations confondues, notamment internes, universitaires, professionnelles en France. Quant à la réussite qui conduit à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, les données de plusieurs universités spécialisées dans l'apprentissage en ligne, notamment en Thaïlande, en Inde, en Angleterre et en France, ont révélé que le taux reste faible et se situe entre 17 % et 48 %.

L'arrivée de la télévision éducative puis l'avènement de l'informatique et surtout internet viendront toutefois parachever l'évolution de la FAD avec les interrogations légitimes. En effet, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, le degré variable d'appropriation des outils d'une génération de praticiens à l'autre, les risques de surcharge cognitive (Sweller, Van Merriënboer, et Paas 1998), degré d'autonomie des enseignants parfois non facilité par les organisations (Linard 2003) et surtout le sentiment d'isolement constituent des écueils auxquels ne pouvait échapper la distance forcée. Cela nous amène à replacer la notion corrélée de présence/distance dans une perspective de nature plus didactologique que praxéologique. En effet, cette notion de présence guide et soutient ce qui constitue le ressort essentiel de l'activité didactique, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignement/apprentissage des langues: les dynamiques interactionnelles. Celles-ci peuvent déjà être délicates à enclencher et maintenir dans une configuration présenteielle. Elles le sont encore davantage dans le cas d'une distance subie, dans la mesure où l'acquisition des compétences langagières dépend d'une présence sans doute plus forte et plus marquée des acteurs de la relation pédagogique (en l'absence de corporéité physique).

Croze (2021) s'est récemment penchée sur le manque de présence physique dans les dispositifs mis en place par les académies pour assurer la continuité pédagogique. L'auteure souligne que les affordances ergonomiques et sociales des outils numériques utilisés permettent potentiellement de renforcer la *présence* de l'enseignant aussi bien en situation de face à face physique qu'en situation de distanciel. Au-delà de l'appropriation des objets numériques (affordances technologiques), Kreijns et Kirschner (2001: 14) mettent en exergue la nécessité de se saisir des affordances sociales de ces mêmes objets pour faciliter les interactions entre pairs qui constituent la condition *sine qua non* d'un apprentissage autonomisant des langues vivantes (Bange 1992: 54). Croze (2021) fait quant à elle remarquer qu'à distance la visioconférence ne permet de faire voir que seule la partie supérieure du corps, ce qui altère sensiblement l'ensemble du répertoire corporel utilisable pour gérer les interactions mais aussi pour assurer le lien psycho-affectif dans la relation pédagogique. Enfin, un autre élément impossible à faire prendre en charge par la machine, est la fonction "haptique" (Weissberg 2001) c'est-à-dire, la possibilité de disposer d'un contact tactile avec l'environnement d'apprentissage et ses constituants. Comment compenser en distanciel ces carences corporelles? Quel ressenti chez les enseignants qui ont dû improviser lors du passage au distanciel, sans formation préalable et pour la plupart sans guidage *in itinere*, une continuité pédagogique potentiellement difficile pour les raisons que nous venons d'exposer? Dans les résultats de son enquête, Croze note que les enseignants ont souffert de ne pas pouvoir percevoir correctement les réactions de leurs élèves et de ne pas pouvoir adapter le cours par rapport à l'imprévu et donc de ne plus disposer des stratégies corporelles et physiques possibles pour intervenir en rétroaction. En somme, c'est surtout le couple corporéité totale-interactions qui est mis à mal en distanciel, avec l'absence quasi totale, dans



les réponses des participant.es à l'enquête, d'interactions orales, de questions de la part des apprenants, la disparition de la dimension expérientielle et l'impossibilité de résoudre collectivement des problèmes par touches successives. Enfin et surtout, selon l'auteure, le passage à distance ne permet plus d'assurer le lien affectif, notamment avec des élèves en situation de détresse sociale et familiale. Croze explique également la perte de présence, et donc d'interactions, par la "non-perception des affordances des artefacts (...) en lien avec la formation insuffisante des enseignants à la mise en œuvre d'une didactique médiatisée par le numérique". En fin de compte, en France comme en Italie, le désarroi des praticiens révèle l'absence d'une formation solide qui leur permettrait de compenser en partie les pertes de lien, de corporéité, aggravées par les dysfonctionnements techniques, les inégalités en équipement mais aussi par la perte de perception chez les élèves du caractère obligatoire de la présence en cours. Dans certains cas, certains enseignants, déjà formés auparavant à certaines stratégies et techniques propres au présentiel enrichi, sont parvenus lors de la pandémie à maintenir une présence en plaçant les apprenants dans la situation de faire le cours par le biais notamment de pratiques actives telles que la classe inversée (Amer-Medjani et Maarfia 2021) ou encore la classe renversée (Cailliez 2017) qui modifient, tout comme la recherche action, la posture de l'enseignant-e qui se retrouve *enseigné* par ses apprenant-es.

Toutefois, ces méthodologies actives initialement impulsées par les pratiques didactiques distantes et qui permettent de construire une présence forte de l'enseignant, à distance ou en présence, dépendent très fortement de la formation des formateurs, qu'elle soit initiale ou continue. Nous pouvons raisonnablement émettre l'hypothèse que les enseignants qui s'étaient préalablement formés aux pédagogies actives avec le numérique ou qui s'étaient plus génériquement approprié les potentialités du présentiel enrichi<sup>5</sup> (Leblanc et Roublot 2007) avec les TICE se sont plus facilement emparés des outils de communication à distance pour pallier l'*absence de présence* corporelle ou, en tout cas, la perte de corporéité. Cela a sans doute mieux permis de compenser la perte des repères physiques avec des techniques leur permettant d'exploiter une présence forte. Il est intéressant de faire observer à cet égard que la mise en place de pédagogies actives repose paradoxalement sur une relative mise en retrait de l'enseignant-e (qui met les étudiant-es en situation d'intervenir et d'interagir). Dès lors, la figure de l'enseignant-e, qui évolue déjà avec le présentiel enrichi et les pédagogies actives soutenues par les outils du numérique ne peut qu'évoluer: l'enseignant-e passe de fournisseur de savoirs à organisateur, voire chef d'orchestre. Or c'est sans doute précisément cette capacité à concevoir des modalités où l'enseignant-e s'efface qui facilite paradoxalement la construction d'une présence forte à distance. Enfin, cette présence repose non seulement sur l'habileté technique mais aussi sur la capacité des praticien-nes à stimuler l'interaction par des tâches motivantes et à distribuer cette interaction. La variété du répertoire didactique que l'enseignant-e se construit au fil de sa carrière par la formation continue constitue potentiellement un facteur de réussite lors d'un passage inopiné à une modalité exclusivement à distance. Signalons enfin que les pratiques d'enseignement à distance reposent aujourd'hui sur des bases didactiques institutionnalisées puisque, comme le soulignent Celentin, Daloso et Fiorentino (2021), le volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018) liste les compétences nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie efficace d'enseignement des langues à distances.

---

<sup>5</sup> Le lecteur trouvera une définition des différentes typologies de modalité en présentiel dedans le référentiel Compétice à l'adresse: <https://direns.mines-paristech.fr/Sites/Thopt/fr/co/partie-1-CompeTice.html>

## 2. Questionnaire: état des pratiques et vécus pendant et après la pandémie

Le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants de l'enseignement supérieur italien au début du mois de juillet 2023 reprend, en les adaptant, les items d'un précédent questionnaire destiné aux enseignant-es de l'enseignement secondaire<sup>6</sup>. Ces deux initiatives de recherche visant à dresser un état des lieux sur les pratiques assistées par le numérique en distance subie puis en présentiel retrouvé ont été lancées dans le cadre du groupe de recherche Dorif Didactique du FLE, plurilinguisme et intercompréhension<sup>7</sup>. À l'heure actuelle, nous ne disposons que de 28 réponses mais le questionnaire n'est pas clos et restera ouvert jusqu'en janvier-février 2024. Le bassin total des répondant-es est d'environ 500 personnes réparties entre enseignants de modules théoriques (chercheur-es, professeur-es associé-es, professeur-es ordinaires, professeur-es sous contrat), et enseignant-es assurant des cours de travaux pratiques (lectrices et lecteurs) dévolus à la pratique de la langue.

Compte tenu de l'état intermédiaire des réponses, nous ne pouvons ici qu'esquisser quelques tendances non généralisables, à confirmer par un échantillon plus large. Nous rappelons que notre questionnaire est composé de 10 rubriques au total et de 39 questions<sup>8</sup>.

### 2.1 Profils

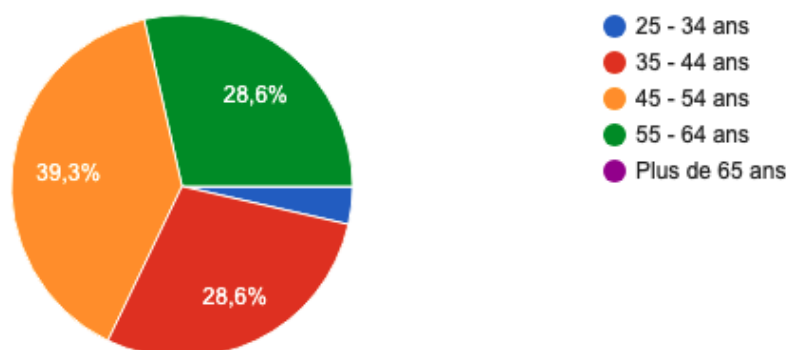


Fig. 1 Âge des répondants.

Sur le plan des profils, les répondant-es se situent globalement, en majorité entre 35 et 44 ans, avec une toute petite minorité de praticien-nes entre 25 et 34 ans et quelques collègues au-delà, entre 55 et 64 ans.

Quasiment tous les collègues qui ont répondu au questionnaire exercent leur activité professionnelle dans un établissement public (seul-es deux d'entre eux enseignent dans une université privée conventionnée)

<sup>6</sup> Une copie de ce questionnaire est disponible à cette adresse : <https://forms.gle/yNVh74C1HARxUWjs8>

<sup>7</sup> Pour connaître les objectifs du groupe et ses membres, le lecteur pourra consulter l'adresse suivante sur le site officiel de l'association: <https://www.dorif.it/didactique-du-fle-plurilinguisme-intercomprehension/>

<sup>8</sup> Notre questionnaire adapté au public universitaire est accessible à cette adresse: <https://forms.gle/GRDvotiJdm2Uy58s9>

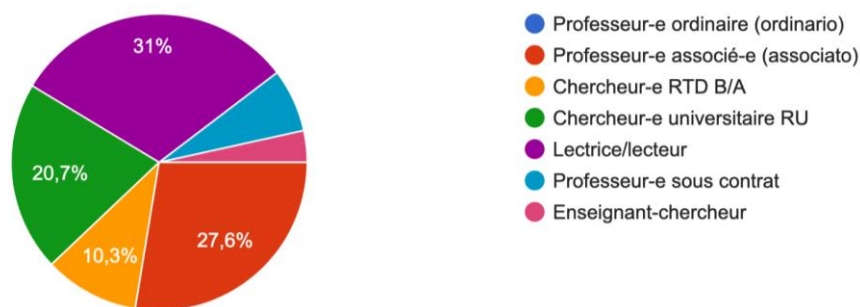


Fig. 2 Statut institutionnel des répondants

Comme on le voit sur le graphique, une grande majorité d'entre les répondant-es sont chercheur-es (58,6 % entre chercheurs universitaires, à temps déterminé, associés ou ordinaires) et les autres enseignant-es sont des lectrices/lecteurs (31%), ou professeurs sous contrats qui assurent en général les parties théoriques des cours universitaires de FLE. Cette disparité des profils est assez représentative des réalités en termes de profils professionnels dans les universités italiennes sur tout le territoire. À cet égard, les données géographiques relatives aux provenances des répondant-es montrent que les régions d'Italie sont quasiment toutes représentées, à l'exception de Bolzano et de Saint Marin. En ce qui concerne l'expérience, la majorité des participant-es exerce la profession d'enseignant-e depuis 16 ans et plus. Seuls deux collègues ont peu d'expérience (entre 1 an et 5 ans d'expérience) et le reste de la population interrogée exerce depuis 6 à 15 ans. Sur le plan des compétences qui pouvaient être nécessaires dans la gestion pédagogique de la continuité pédagogique, comme on peut le voir dans le graphique ci-dessous, les enseignant-es disent avoir bénéficié d'une formation à l'utilisation d'une plate-forme d'enseignement à distance telle que Moodle par exemple: 24% des collègues avaient pu bénéficier d'une formation avant la décision de fermer les universités tandis que 34,5 % d'entre elles/eux ont pu y être formés après 2020. Il est à noter que 24% des collègues, en dépit de l'absence d'une formation systémique organisée par leur établissement, se sont auto-formés de leur propre initiative et que 2 praticien-nes ont suivi des formations de manière autonome en plus de celle proposée par leur université. Globalement, que ce soit avant ou après la pandémie, les collègues avaient ainsi à cette période un bagage techno-pédagogique qui pouvait a priori faciliter la prise en main des plateformes institutionnelles mises en place pour gérer la distance. Du point de vue de la formation justement, l'un des items du questionnaire fait état de ce bagage techno-méthodologique, notamment l'utilisation des plateformes de communication à distance.

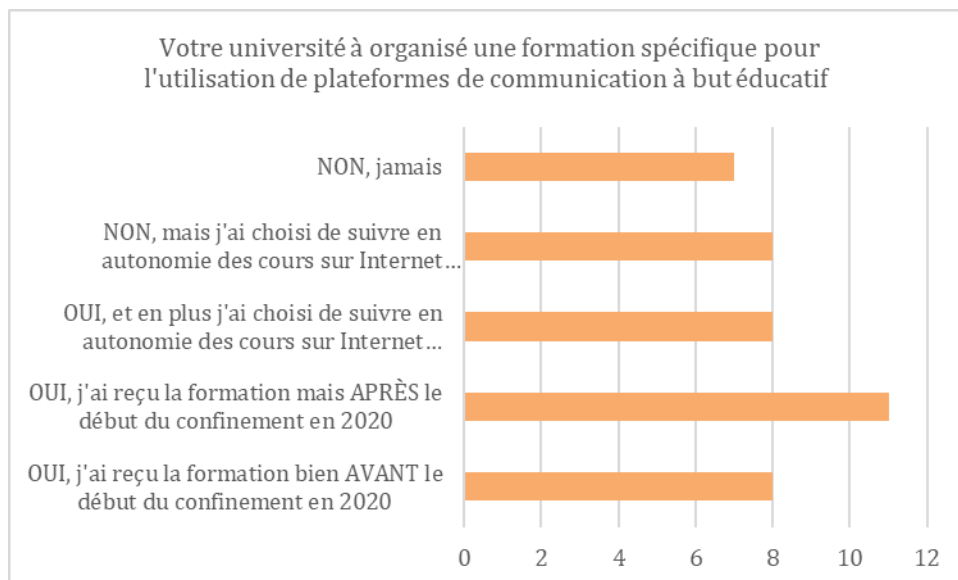


Fig. 3 Formation à l'utilisation des plateformes de communication à distance

Nous observons dans le graphique que le degré de formation des enseignants est assez partagé et qu'un nombre assez significatif de collègues du supérieur n'a jamais suivi de formations proposées par leur établissement. Toutefois, l'on peut également remarquer que certaines personnes se sont formées en autodidaxie et de manière autonome. Seuls 8 répondants avaient pu bénéficier d'une formation pouvant leur apporter un bagage méthodologique à même de faciliter le passage imprévu à la FAD. Le graphique montre également que les structures éducatives ont su ensuite répondre au manque d'offre formative après avoir fait l'expérience d'une prise en main presque improvisée des outils de communication à distance.

## 2.2 Vécu sous la pandémie

### 2.2.1 Vécu sur le plan techno-pédagogique

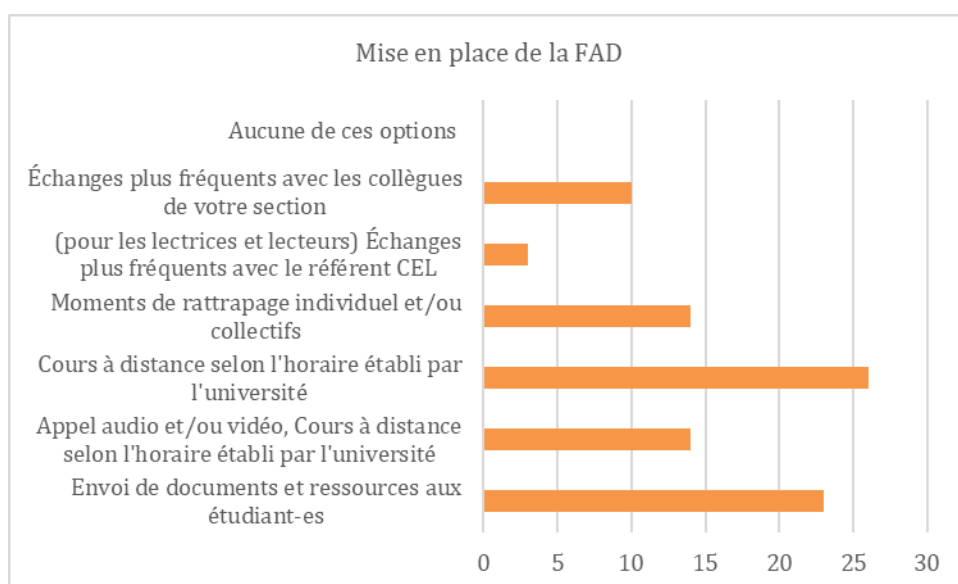


Fig. 4 Effets sur les usages didactiques de la période de pandémie

De manière générale, on observe sur le graphique que les dispositions mises en place par les établissements pour garantir la continuité pédagogique ont été suivies en maintenant les horaires établis pour les cours en présentiel. Les fameuses vidéoconférences synchrones ont ainsi été assurées par la quasi-totalité des collègues (92,9 %), tandis que la pratique du cours en ligne distant s'est accompagnée dans une très large majorité des cas par l'envoi de documents et de ressources en renforcement directement liés au cours ou en renforcement des vidéoconférences. Il est intéressant de souligner que des pratiques collaboratives se sont mises en place entre collègues. En effet, 35,7 % des répondant-es affirment avoir échangé plus fréquemment avec leurs collègues. Autre donnée pertinente, l'attention individuelle portée aux apprenant-es pour 50 % des répondant-es.

Globalement, à la question "Cette période d'éducation à distance a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques dans votre répertoire pédagogique?", nous pouvons remarquer que là aussi, les réponses sont assez significatives car pour 82,1 % des répondant-es, leur palette de possibles didactiques s'est élargie. Les réponses négatives doivent tout de même nuancer ce cadre général car une proportion de 17,9 % des répondant-es déclarant l'absence de nouvelles pratiques est loin d'être anodine.

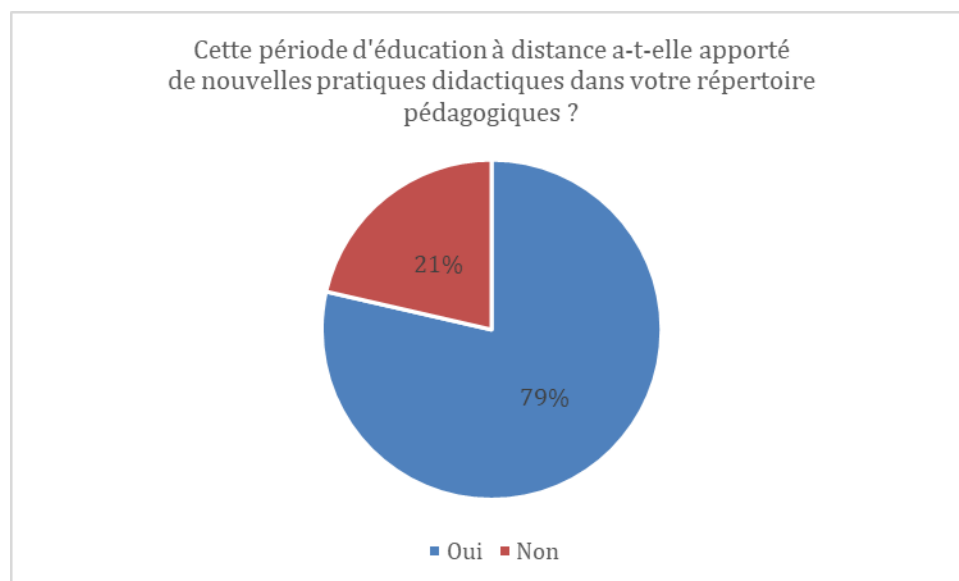


Fig. 5 Perception de nouvelles pratiques pédagogiques pendant la pandémie

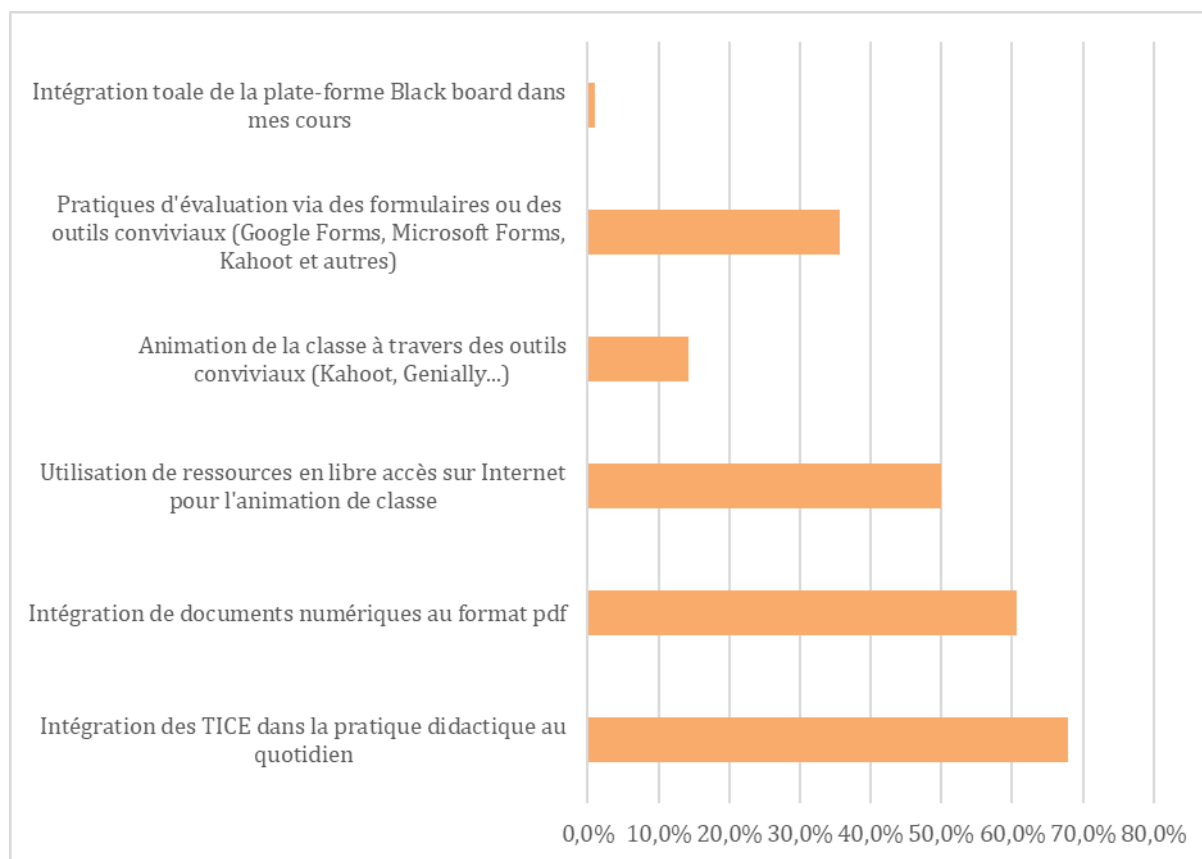


Fig. 6 Usages des outils numériques pendant la pandémie

Parmi les usages les plus fréquents de cet élargissement des possibles didactiques, les praticien-nes mentionnent de manière générique une plus grande utilisation des TICE au quotidien (presque 68 % des répondant-es l'indiquent), un partage assez répandu de documents au format pdf (60,7 %), qui le plus souvent, sont des fiches récapitulatives synthétiques des contenus abordés pendant les cours en vidéoconférence. De même, la mise en disposition de liens vers des ressources à utiliser par les étudiant-es, en autonomie et de façon complémentaire, constitue une pratique assez fréquente (dans 50 % des cas) tandis que l'utilisation d'outils interactifs conviviaux (parmi lesquels ceux qui se sont faits un nom sur le marché, tels que Kahoot, Genially, Mentimeter, Padlet ou Wooclap) n'est signalée que de façon assez marginale (14,3 %). Enfin, l'utilisation de tableaux blancs interactifs n'est mentionnée que par un-e seul-e collègue. Signalons dans ce répertoire de pratique le recours à des questionnaires d'évaluation à mi-parcours qui signalent sans doute la volonté de ne pas voir les étudiant-es décrocher et s'assurer de l'assimilation des contenus abordés à distance. Enfin, il est intéressant de souligner une proportion identique de collègues qui ont changé avec la distance leur façon de concevoir et de collègues qui n'ont pas structurellement fait évoluer leur schéma de cours.

### 2.2.2 Vécu sur le plan émotionnel

Sur le plan personnel, nous avons demandé aux enseignant-es comment ils avaient vécu cette période de fermeture de l'université et de passage à une relation pédagogique distante, nous avons posé la question suivante "L'expérience émotionnelle des enseignant-es face aux élèves: quelles émotions avez-vous ressenties, quelles émotions vous ont-elles le plus marquées?" assortie d'un panel d'émotions qui s'appuie sur les travaux de Tran (2019: 333-357) ainsi que sur les recherches de Niedenthal et al (2009).

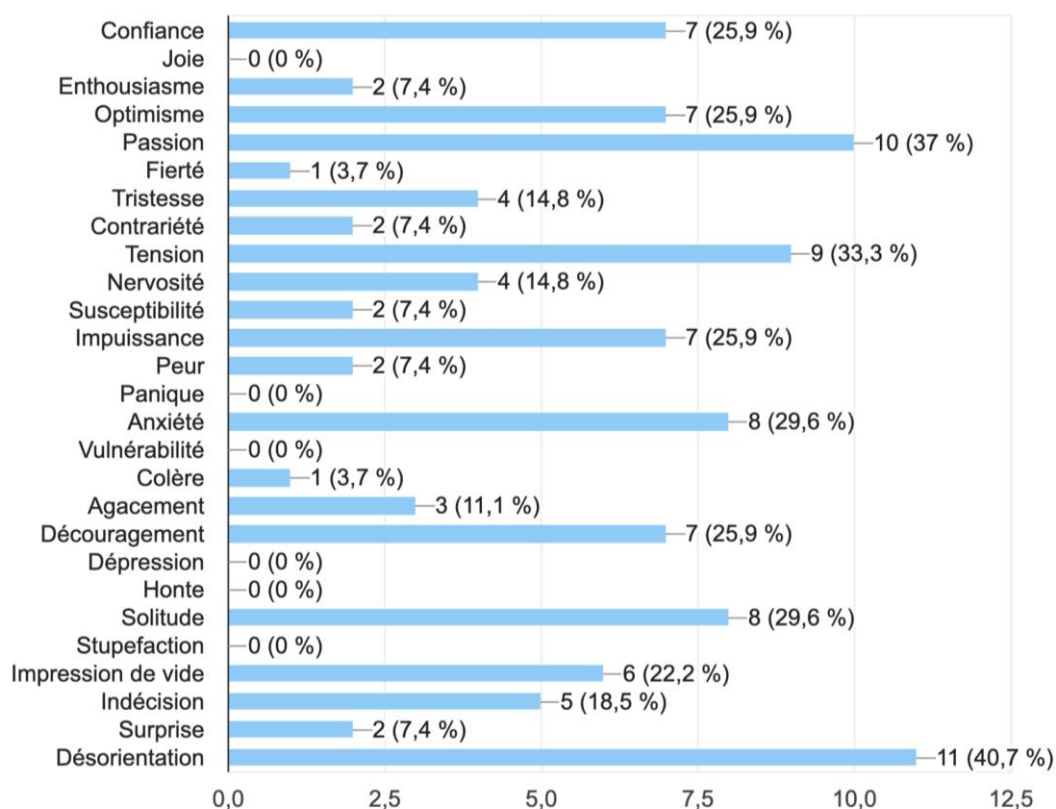


Fig. 7 Émotions perçues par les enseignant-es lors de la continuité pédagogique et du tout à distance

Il apparaît, comme nous pouvions nous y attendre que les émotions les plus signalées (et les plus présentes parmi les items à choisir) sont les émotions négatives dont la désorientation, la perte de repères (40,7 %), la tension (33,3 %), la solitude et l'anxiété (29,6 %), ou encore l'impuissance et le découragement (25,9 %) que viennent contrebalancer la passion (37 %) et l'optimisme et la confiance (25,9 %).



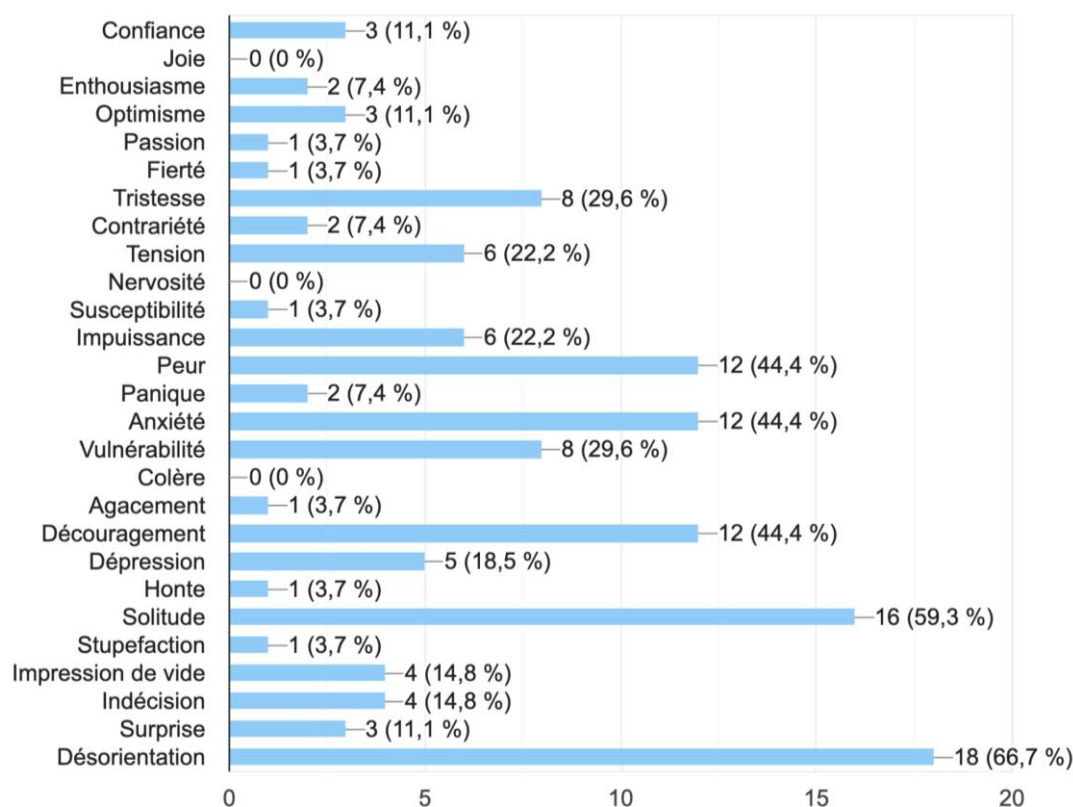


Fig. 8 Émotions perçues par les praticien-nes chez leurs étudiant-es

Ce sont ces mêmes sentiments négatifs de désorientation (66,7 %) et de solitude (59,3%) et de découragement (44,4 %) qui sont perçus par les enseignant-es lorsqu'on leur demande ce qu'ont vécu, pour elles/eux, leurs étudiant-es, tandis que les émotions positives sont moindres par rapport à celles que les enseignant-es identifient pour leur propre vécu. L'on peut interpréter cet écart comme la nécessité, sentie chez les praticien-nes de ne pas se laisser décourager pour continuer à motiver, par devoir moral, des étudiant-es qu'ils sentaient perdus et abattus. Or, ce vécu quasi-traumatique (traumatique dans certains cas) des acteurs de la relation pédagogique n'est pas à négliger car, la fatigue et les émotions négatives peuvent évidemment affecter les apprentissages et potentiellement altérer l'acquisition effective des contenus.

## 2.3 Situation actuelle

### 2.3.1 Pratiques réinvesties sur le plan techno-pédagogique

L'un des points importants de notre état des lieux concerne la pérennisation ou non des pratiques numériques introduites par le passage à une didactique entièrement à distance. Nous avons en premier lieu posé la question suivante aux répondant-es: "L'ensemble de l'expérience pédagogique d'éducation à distance (mars 2020 - juin 2021), a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques que vous gardez aujourd'hui dans votre répertoire pédagogique?"



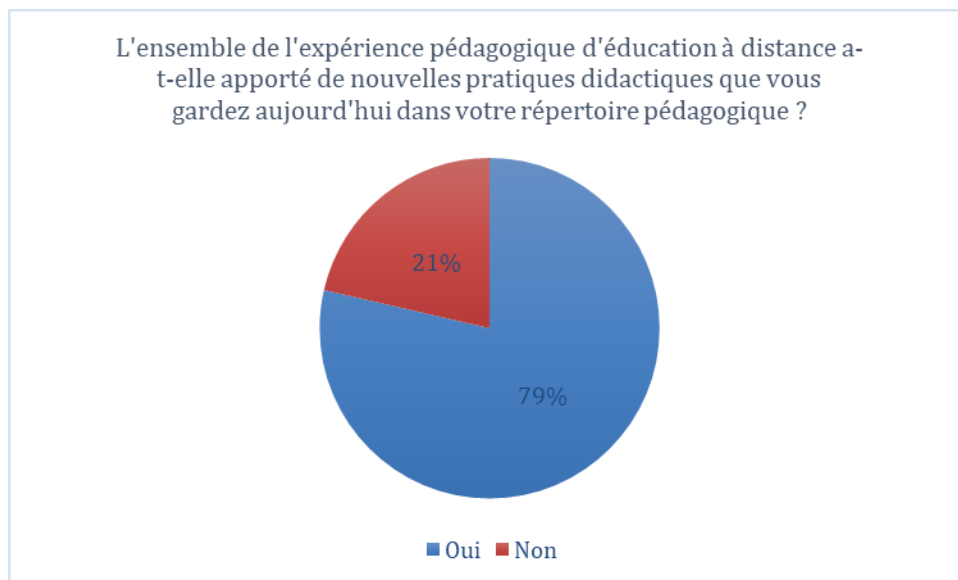


Fig. 9 Perception de l'apport de nouvelles pratiques après la période de continuité pédagogique

En très grande majorité (79 %), les répondant-es affirment avoir continué à recourir à des pratiques qui s'ajoutent à leur répertoire, ce qui transforme une typologie spécifique, la formation à distance, en pratique relevant du présentiel enrichi, potentiellement porteuse d'une diversification des possibles didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans un cadre universitaire. Un phénomène qui, s'il vient à se confirmer, constitue une évolution éminemment positive quelles qu'aient été les pratiques en présentiel avant la situation de continuité pédagogique. Pour préciser la nature de ces nouveaux usages, nous avons demandé aux participant-es quels aspects concernaient spécifiquement le réinvestissement de ces nouvelles pratiques.

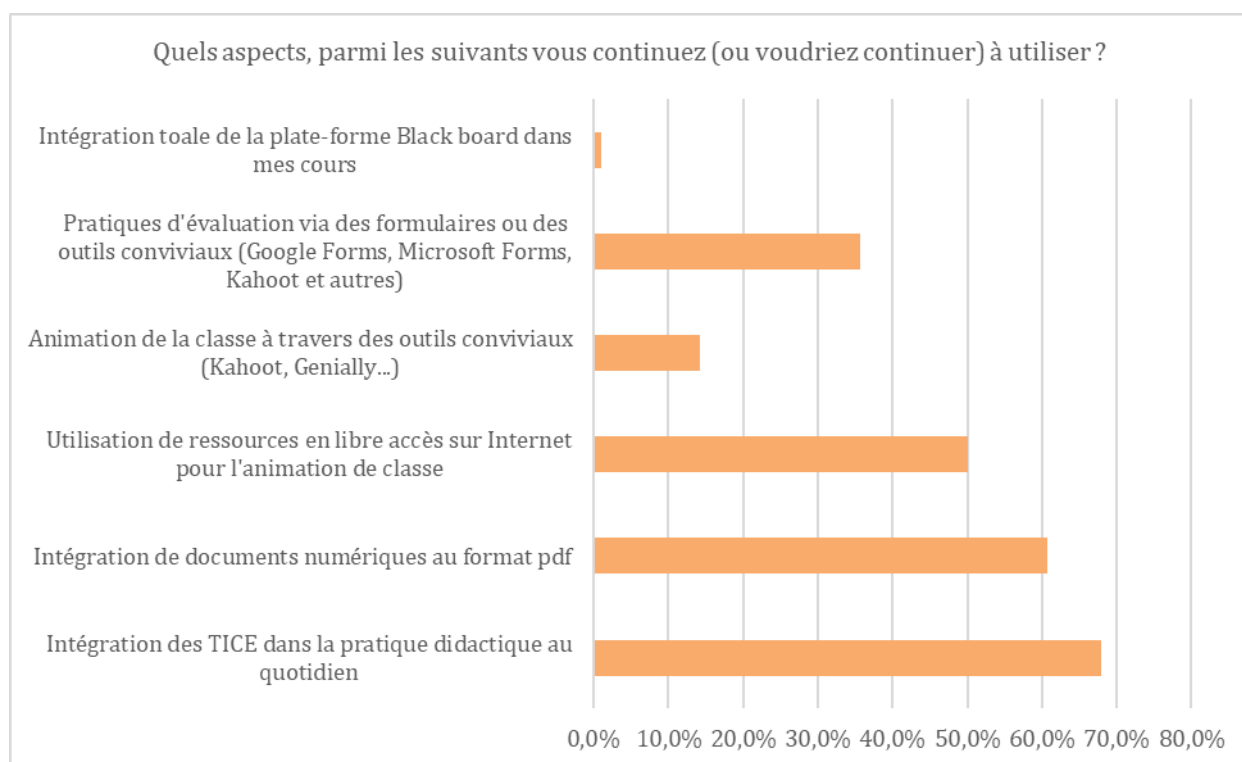


Fig. 10 Usages didactiques réinvestis après la pandémie

Il ressort des réponses que la mobilisation des outils numériques intéresse surtout l'intégration des TICE dans les pratiques courantes de classe (64,3%) ainsi que l'appui de ressources numériques pour dynamiser la pédagogie en présentiel (42,9 %) et *évaluer les étudiants in itinere* par le biais d'outils conviviaux tandis que ces derniers continuent à être marginalement mobilisés pour l'animation des cours de FLE en présentiel.

Afin de détailler davantage à quels niveaux opéraient principalement les apports méthodologiques acquis par le biais des pratiques introduites par l'enseignement à distance subi, nous avons formulé cette autre question: "D'après vous, quelles sont les modalités et les approches de travail en classe de FLE (Français langue étrangère) les plus efficaces? (plusieurs réponses possibles)".

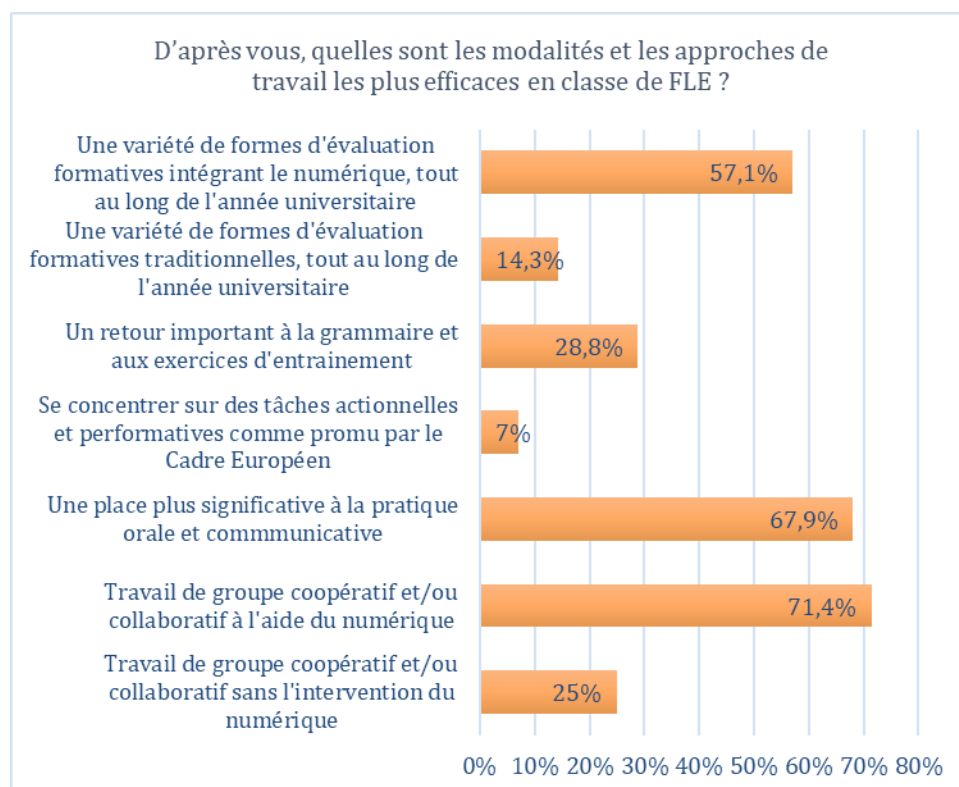


Fig. 11 Usages didactiques après la période de continuité pédagogique

Les réponses mettent en saillance un rôle prépondérant des outils numériques pour le travail collaboratif (71,4 % contre 25 % avec ou sans recours aux TICE) et une place plus importante accordée à l'oral, ce qui constitue une évolution majeure dans le champ universitaire, dans la mesure où les pratiques traditionnelles *pré covid* mettaient davantage l'accent sur les compétences écrites. Bien entendu, comme nous l'avons signalé auparavant, compte tenu de l'échantillon encore restreint dont nous disposons, nous ne pouvons encore envisager ces résultats que comme des tendances mais le rôle du numérique semble se confirmer après la phase de continuité pédagogique car nous observons pour l'évaluation ce qui est ressorti pour le travail collaboratif : les réponses obtenues soulignent que la variété des formes et modalités d'évaluation s'accroît avec le recours au numérique (57,1 %) par rapport aux formes d'évaluation plus traditionnelles (14,3 %).

### 2.3.2 Évolution des savoir-faire et des savoir-être

Pour clore ce tableau des changements opérés par l'expérience de continuité pédagogique et encore actuels (le questionnaire, nous le rappelons a été distribué très récemment, en juillet 2023), nous avons investigué respectivement les Savoir-Faire (SF) et les Savoir-Être (SE) perçus comme acquis ou renforcés après la pandémie de Covid-19.

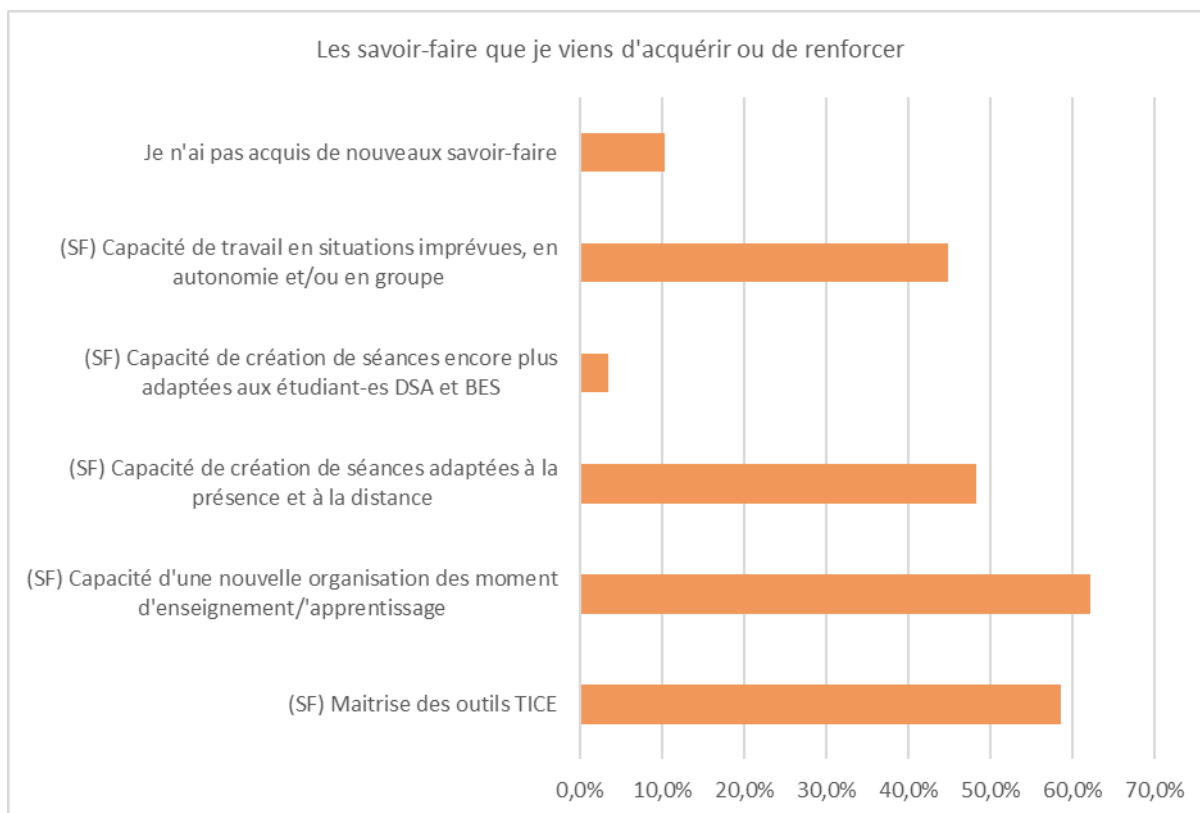


Fig. 12 Évolutions perçues par les praticien-nes des changements post-covid opérés sur leurs savoir-faire

Sur le plan des compétences ou Savoir-Faire qui sont considérées comme acquises par les répondant-es, nous observons que les collègues du supérieur observent surtout (62,1 % des réponses) une meilleure capacité à ajuster les pratiques organisationnelles qui intéresse donc la structuration même du cours, de même, en majorité, qu'une maîtrise accrue des outils numériques (outils TICE). En outre, la capacité à ajuster la création des ressources en lien avec les moments et les modalités d'enseignement (48,3 %) est assez largement signalée par les répondant-es. Or cette capacité d'adaptation tend à être confirmée par la perception de jongler avec l'imprévu (44,8 %). En revanche, les enseignant-es se disent moins nombreux à adapter leurs propositions pédagogiques aux étudiant-es affectés par des troubles de l'apprentissage (3,4 %), ce qui peut probablement s'expliquer par une offre formative (formation de formateurs) moindre sur ces aspects. Toutefois, l'ensemble marque globalement une évolution des savoir-faire puisque seuls 3 répondant-es signalent ne pas avoir acquis de nouvelles compétences. Quant aux savoir-être perçus comme acquis ou renforcés, ils tendent à confirmer l'impression d'ensemble d'une réelle évolution.

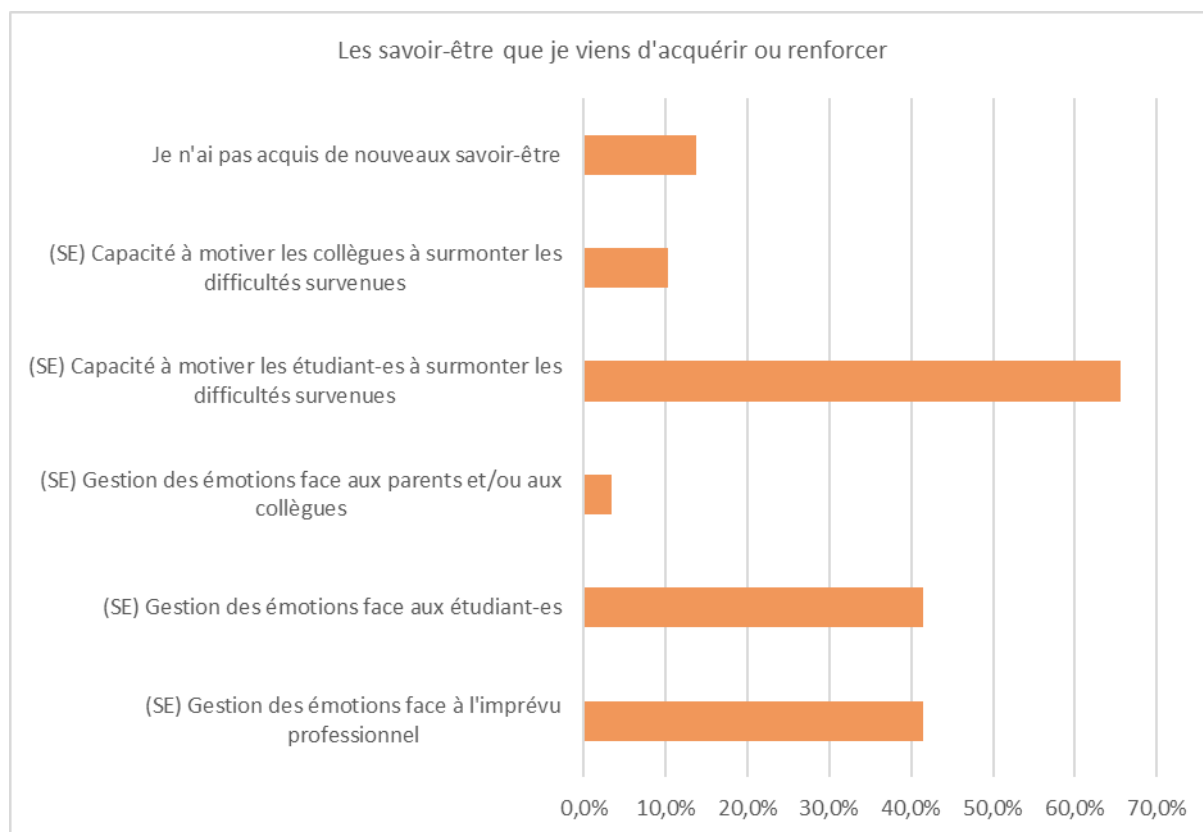


Fig. 13 Évolutions perçues par les praticien-nes des changements post-covid opérés sur leurs savoir-être

Comme pour les savoir-faire, seuls 4 répondants (13,8 %) affirment ne pas avoir acquis de nouveaux savoir-être tandis que les évolutions significatives concernent surtout pour notre échantillon une capacité perçue comme accrue à motiver les étudiant-es (65,5 %). Le fait que les collègues de l'enseignement supérieur disent commencer à mieux jouer sur ce levier constitue une donnée importante et presque inédite si l'on considère que tendanciellement, dans un contexte universitaire, cette motivation est conçue tenue pour acquise chez les étudiant-es qui choisissent d'entreprendre un cursus universitaire. Nous constatons également que la gestion des émotions, qu'elle intéresse les émotions perçues chez leurs étudiants ou les imprévus (41,4 %) est indiquée par les répondant-es comme un savoir-être acquis ou renforcé. De telles données sont-elles les premiers indicateurs significatifs d'une plus profonde attention aux facteurs émotionnels dans la relation pédagogique? Si cela reste encore à confirmer avec un échantillon plus large et une enquête à plus long terme, il ne fait nul doute que la période de continuité pédagogique a laissé des traces...

### 3. Observations et réflexions conclusives

La période de continuité pédagogique, assurée en marche forcée surtout pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020, a considérablement marqué les esprits et conduit les praticien-nes des universités italiennes à adopter, en plus des mesures prises par leurs universités, des initiatives personnelles de formation, d'auto-formation ou en tout cas d'adaptation pour faire face à une situation inédite, anxiogène et potentiellement néfaste, non seulement pour les apprentissages mais aussi pour le bien être des acteurs de la relation pédagogique. Toutefois, nous avons constaté, avec les premières données obtenues par notre questionnaire, que les émotions négatives (celles des praticien-es et celles qui ont été perçues

chez les étudiant-es), ont largement pris le pas sur les émotions positives, ce à quoi nous pouvions naturellement nous attendre. Toutefois, il ressort de l'enquête que nous avons menée (avec toutes les précautions nécessaires en cas de données intermédiaires sur un échantillon réduit) que l'ensemble du corps professoral a réagi à la situation de crise par une bonne capacité d'adaptation qui a permis, outre de continuer à enseigner malgré tout, de tenter de nouvelles approches, de nouveaux outils et une nouvelle organisation des enseignements. À cet égard, il semble à première vue que les outils numériques ont joué un rôle essentiel: c'est en effet grâce à la vidéoconférence que le lien a pu être maintenu et que les cours ont pu être assurés en dépit des fameux carrés noirs auxquels la plupart des enseignant-es ont dû faire face lors des vidéoconférences.

Dans la mesure où la distance a imposé d'augmenter la présence (au sens fort) des enseignant-es, ces derniers ont dû improviser et trouver des stratégies pour *animer* (toujours au sens fort, étymologique) les séances de travail à distance et s'auto-motiver de sorte à maintenir la motivation des étudiant-es, fortement affectée par le manque de contact physique avec leurs pairs. Or, nos premières données tendent à indiquer une persistance vertueuse de ces stratégies et l'acquisition de savoir-faire liés au numérique et à ses potentialités motivationnelles. À l'heure où l'on entend des raisonnements dans l'absolu sur les méfaits des écrans et sur le retour au "bon vieux papier", il convient de nuancer les positionnements: si les supports papiers sont effectivement nécessaires et gagnent à être réintroduits dans les pratiques de classe (pour l'enseignement/apprentissage des langues mais pas exclusivement), il n'en demeure pas moins que les supports numériques constituent un facteur d'élargissement des pratiques et peuvent indéniablement enrichir le présentiel, notamment en termes de meilleure prise en compte de la relation pédagogique. Reste à continuer l'effort de formation entrepris pour optimiser le dosage des supports et préparer les enseignant-es à des formes de multimodalité (comme par exemple des tutorats individualisés à distance pour les étudiant-es BES/DSA (Daloiso 2020), des projets collaboratifs entre établissements) qui non seulement permettent d'enrichir les pratiques mais garantissent potentiellement une meilleure inclusivité des pédagogies universitaires pour l'enseignement des langues vivantes à distance. C'est pourquoi, il nous paraît important d'inscrire notre enquête sur les pratiques incluant la distance et le présentiel enrichi dans une approche longitudinale. En effet, les données obtenues (bien que partielles pour l'instant) permettent non seulement de prendre la température des pédagogies en œuvre mais aussi de déterminer des besoins en formation initiale et continue.

## Références bibliographiques

- Amer-Medjani A., and Maarfia N., 2021, "Classe inversée et dynamique interactionnelle en cours de langue étrangère à l'université, in *Alsic* 24, 5019. En ligne: doi: 10.4000/alsic.5019
- Bange P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- Borro I., Conti S., & Fiorenza E. (2021), "Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), pp. 1-8. <https://doi.org/10.21283/2376905X.14.262>
- Cailliez J.C., 2017, *La classe renversée*, Paris, Editions Ellipse.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Division des politiques éducatives, Paris, Éditions Didier. En ligne: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

- Croze E., 2021, "Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue", in *Distances et médiations des savoirs*, 33, 2021, mis en ligne le 07 mars 2021, consulté le 13 mars 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dms/6134>; doi: <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- Celentin P., Daloso M., Fiorentino A., 2021, "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione", in *Italiano Lingua Due*, n.1, pp. 13-32.
- Daloso M. (2020), "Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19", in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 63-80.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973>
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020), "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972/13882>.
- Glikman V., 2014, "Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques", in *Distances et médiations des savoirs*, n. 8. En ligne: <http://journals.openedition.org/dms/902>
- Glikman V., 2002, "Des cours par correspondance au e-learning", in *Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kreijns K., Kirschner P., 2001, "The social affordances of computer-supported collaborative learning environments", in *31<sup>st</sup> Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education*, Conference Proceedings, pp. T1F-12. doi: 10.1109/FIE.2001.963856.
- Leblanc S. & Roublot F., 2007, "De la distance dans un dispositif de formation en «présentiel enrichi» analyse de configuration", in *Distances et Savoirs*, vol. 5, n° 1, pp. 29-52. doi: 10.3166/ds.5.
- Linard M., 2003, "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie", in B. ALBERO, Brigitte (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès/Lavoisier, pp. 241-263.
- Poellhuber B., Chomienne M., Karsenti T., 2008, "Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial?", in *DistanceS*, 10 (3), pp. 1-33.
- Sweller J., van Merriënboer J. J. G., & Paas, F. G. W. C., 1998, "Cognitive Architecture and Instructional Design", in *Educational Psychology Review*, 10 (3), pp. 251-296. <http://www.jstor.org/stable/23359412>
- Hutchins E., 1983, "Understanding Micronesian navigation", in D. Gentner, A. Stevens (eds), *Mental Models*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, pp. 191-225.
- Koecher L., Gettliffe N., 2021, "Enseigner depuis la Covid-19: Défis et enjeux", pp. 3-6.
- Niedenthal P., Krauth-Gruber S., & Ric F., 2009, *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psycho-sociales*, Wavres, Belgique, Éditions Mardaga.
- Pireddu M., 2017, *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*, Guerini Scientifica, Milano.
- Tran V., 2019, "Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail", in Sander, D. & Scherer, K, *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, pp. 333-357.
- Weissberg J.-L., 2001, "Entre présence et absence", in *Outils de communication et présence humaine, Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, pp. 31-39. En ligne: <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429>
- Zhao Y., 2021, "Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique", in *Sciences de l'Homme et Société*. En ligne: [ffdumas-03611491f https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611491/document](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611491/document)



## La transcription automatique comme outil d'apprentissage du FLE: quelques réflexions à partir d'un corpus oral

Alida Maria Silletti,  
Università degli studi di Bari Aldo Moro  
(Dipartimento di Scienze politiche)  
[alida.silletti@uniba.it](mailto:alida.silletti@uniba.it)

### Abstract

This article deals with some results of a teaching experience with learners of French as a foreign language as far as the use of tools about artificial intelligence, namely automatic speech-to-text recognition, is concerned. Starting from the importance of working with ecological data, the study explores a little oral corpus dealing with Emmanuel Macron's institutional communication and its automatic transcriptions by YouTube in order to detect advantages and disadvantages of this tool. Attention has been paid to cases of phonetic identity and to omissions dealing with the results of this automatic intralinguistic translation about morphosyntax and syntactical problems linked with sentence. The last part of the article is dedicated to French oral grammar and to a particular phenomenon of syntactic interruption, namely "*parenthèses*" (Berrendonner 2008), for which in written grammar punctuation markers – which are lacking in the automatic transcriptions analysed – are essential.

Keywords: automatic speech-to-text recognition, artificial intelligence, *FLE*, syntax, teaching experience

### Introduction

Les corpus s'avèrent être une ressource essentielle pour l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et de spécificités du français comme langue étrangère (Auzéau, Abiad 2018) tant à l'écrit qu'à l'oral. Notre intérêt en tant qu'enseignante du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans des filières LANSAD consiste à présenter à nos élèves<sup>1</sup>, qui se servent de la langue française comme outil pour cerner des objectifs professionnels plutôt qu'en termes de réflexions métalangagières, une manière d'aborder des corpus oraux et surtout des phénomènes langagiers du point de vue de leur possible utilité pratique. À cet effet, nous leur proposons l'analyse de corpus oraux issus de la communication politico-institutionnelle du Président de la République française, à partir de vidéos de discours, de messages, de conférences de presse et d'entretiens qu'il a accordés à la presse nationale ou internationale depuis son élection en 2017.

La démarche d'analyse proposée à ce public inscrit en Master 1<sup>2</sup>, pour qui une maîtrise de la langue française niveau B1 est demandée comme prérequis pour suivre notre cours intensif de français avancé (niveau à atteindre: B2/B2+), sur un semestre, consiste à travailler, entres autres, sur les vidéos susmentionnées à l'appui et à partir d'outils de l'intelligence

---

<sup>1</sup> L'emploi d'"élèves" au lieu d'"étudiants" ou "apprenants" s'inscrit dans notre intention d'utiliser des stratégies et des outils permettant une "neutralité discursive" (Charaudeau 2021) dans ce cas ainsi que dans tous ceux qui pourraient comporter du "masculin neutre" au sein de la présente recherche.

<sup>2</sup> Il s'agit du Master 1 en Relations internationales et études européennes et du Master 1 en Sciences des Administrations du Département de Sciences politiques de l'Université Aldo Moro de Bari.

artificielle (IA) exploités à des fins didactiques. Il s'agit de l'exercice d'observation, d'analyse et de correction en post-édition de transcriptions automatiques et de traductions automatiques du français à l'italien. Si pour cette dernière activité de traduction interlinguistique<sup>3</sup> l'attention est focalisée sur les traductions automatiques issues des logiciels Google traducteur et DeepL, et de Reverso contexte, les transcriptions automatiques font l'objet d'un exercice de traduction intralinguistique. C'est notamment de l'observation et de la correction en post-édition de transcriptions automatiques brutes à partir des vidéos disponibles sur YouTube (en activant le sous-titrage automatique) qu'il sera question dans cette étude. Le but est de souligner la manière dont cette activité pédagogique, mobilisant l'utilisation d'outils déjà connus et employés au quotidien par les élèves, permet de travailler sur des compétences qui ne seraient pas détectées dans un cours de français langue étrangère (FLE) traditionnel. C'est en outre également pour permettre aux élèves de réfléchir sur des outils de l'IA et sur un emploi raisonné de ceux-ci que nous avons imaginé nos ateliers de transcriptions et de traductions automatiques depuis l'année universitaire 2020-2021.

Cette étude s'ouvre par l'appui sur des corpus authentiques et sur des données écologiques en classe de langue, et sur l'utilisation d'outils issus de l'IA à des fins didactiques au niveau universitaire. Nous présenterons ainsi nos ateliers pour mettre en évidence les compétences qu'une transcription automatique peut déceler en termes d'apprentissage du français. Nous montrerons des cas pratiques à partir d'un petit corpus, qui se veut un modèle pour souligner les avantages et les désavantages de l'emploi de l'IA, notamment d'une transcription automatique, en termes d'apprentissage. Notre attention portera sur des aspects généraux et sur des aspects plus ponctuels liés à l'analyse de la morphosyntaxe, de la macrosyntaxe de la phrase et de l'oral à partir des résultats issus des transcriptions automatiques. Nous proposerons une catégorisation des erreurs à partir d'une grille construite selon le degré de précision et de correction de reproduction, à l'écrit, des mots et expressions faisant l'objet de la transcription automatique. Pour ce faire, nous reviendrons sur le choix du corpus, sur les caractéristiques de cet oral non entièrement spontané et sur la manière dont il peut représenter un point de départ pour intégrer l'oral au sein d'une grammaire traditionnelle du français, basée sur l'écrit. Bien que notre étude soit surtout pratique, notre cadre théorique de référence s'appuie sur les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pour aborder les compétences activées par l'étude de corpus oraux (Ravazzolo, Étienne 2019) en termes surtout morphosyntaxiques et de syntaxe de la phrase complexe (Blanche-Benveniste 1990; Martin 2011; Berrendonner 2008). Quant à l'emploi de l'IA à des fins didactiques, nous appuyons nos réflexions sur Raus *et al.* (2023), ainsi que sur nos recherches sur le sujet (Silletti 2022; soumis), tandis que pour l'analyse de l'outil de transcription automatique de YouTube nous nous référerons, entre autres, à un Rapport de recherche publié en 2020 (Tancoigne *et al.* 2020) comparant des outils de transcription automatique pour le français. Même si l'angle d'analyse adopté dans cette dernière étude relève surtout de l'évaluation des fonctionnalités des plateformes examinées, elle permet de mieux encadrer le logiciel de YouTube et d'en détailler les traits spécifiques.

## 1. Les corpus oraux comme outils didactiques d'apprentissage

Parmi les compétences pour l'apprentissage d'une langue prévues par le Cadre européen commun de référence pour les langues de 2001, actualisées par le volume complémentaire de 2020 (CECR 2021), un rôle majeur est attribué à la compétence

---

<sup>3</sup> Celle-ci ne fera pas l'objet de cette étude.



interactionnelle. Le CECR précise que la compréhension orale au niveau B1 est restreinte à une langue standard ou familière et aux seules situations dans lesquelles les personnes s'expriment clairement (CECR 2021: 50), alors que le niveau B2 permet d'aboutir à une compréhension même en présence de bruits, à condition que ceux-ci ne soient pas très forts, que la structure du discours ne soit pas inadaptée ou qu'il n'y ait pas d'expressions idiomatiques (CECR 2021: 50). Plus en détail, dans le cadre des mises à jour du CECR de 2020, une section est consacrée à la compréhension audiovisuelle, à partir de documents vidéo en direct ou enregistrés, et de films. Dans le cas des niveaux B1 et B2 et de documents vidéo tels qu'une interview ou un débat télévisé, le niveau B2 permet de "repérer les points principaux d'un argumentaire ou de débats dans des programmes d'actualités et d'affaires publiques [...] en langue standard ou [dans] une variété familière" (CECR 2021: 55). C'est entre autres cette dernière compétence qui est mobilisée en classe de langue par notre atelier d'observation de transcriptions automatiques issues de documents vidéo authentiques.

L'intérêt des spécialistes à l'égard de l'emploi de documents authentiques pour l'apprentissage linguistique remonte aux années 1980 et 1990, lorsque l'attention a porté sur des enregistrements spontanés permettant d'avoir accès à des pratiques réelles de production de la parole. Il en est ainsi de l'approche du *data driven-language* combinant l'oral avec les ressources offertes par la linguistique de corpus, surtout en contexte anglophone (Aston 2001), en termes de collocations et de récurrences par le biais d'un concordancier, à partir de l'analyse des corpus oraux, donc des données de terrain transcrites automatiquement. L'observation de ces corpus révèle, comme Ravazzolo et Étienne (2019) le remarquent à partir des corpus d'interactions développés par le laboratoire ICAR de l'Université Lyon 2, de l'usage de marqueurs spécifiques de l'oral, dont la prosodie et les dislocations, et des caractéristiques qui sont liées à la langue des conversations (la superposition de parole), en plus de la présence du non verbal avec les bruits-sons. C'est également en partie ce qui émerge des travaux pionniers sur le français parlé de Claire Blanche-Benveniste (1990, entre autres) datant des années 1990 et 2000, montrant que la transcription de l'oral permet de cerner des aspects, des approches et des observables différents, négligés par la tradition grammaticale fondée sur la langue écrite, qui sont à la base de la construction d'une grammaire de l'oral. Nous reviendrons sur cet aspect au paragraphe 5.2, lorsque nous nous intéresserons au phénomène morphosyntaxique des "parenthèses" (Berrendonner 2008).

## 2. Le corpus: critères de sélection et d'analyse

Si, en didactique des langues, l'emploi de larges collections d'exemples<sup>4</sup> tirés de données écologiques et sans aucune intervention exogène vise surtout à faire familiariser les élèves au français parlé en interaction dans des situations sociales variées, l'oral sur lequel nous appuyons cette recherche est partiellement contrôlé tant en termes de sujets locuteurs que de thèmes abordés. Il s'agit de documents audiovisuels dont la transcription automatique sert de modèle représentatif de corpus oraux plus vastes disponibles sur YouTube. Ces vidéos relèvent de la communication politico-institutionnelle du Président de la République française, Emmanuel Macron, au mois d'août 2023, et de leur transcription générée automatiquement à partir du sous-titrage automatique, gratuit, de YouTube pour le français. Pour cette étude, nous nous intéresserons à des cas de communication à une seule voix. Cet oral monogéré, non entièrement spontané, est encadré au sein d'un discours institutionnel (Oger 2005), où il est possible de retrouver "des fonctionnements institutionnels, des activités

---

<sup>4</sup> Rappelons, à ce propos, les travaux de C. Blanche-Benveniste (1990) et de M. Avanzi (2011).

routinisées ou ritualisées où [les discours institutionnels] prennent sens” (Oger 2005: 113). Cet oral, qu’E. Macron a préparé au préalable et qu’il peut même lire, est encadré au sein d’un “discours d’autorité” (Krieg-Planque 2015: 115). Il est linéaire et apte à receler des traits de stabilité, et il est accompagné d’une transcription automatique.

La situation d’énonciation (Maingueneau 2004) voit ainsi un système abstrait composé d’un sujet énonciateur et locuteur face à des sujets *in absentia* – dans le cas des messages envoyés devant une caméra et à l’Élysée – ou *in praesentia*, comme il arrive aux discours du Président de la République. Ces derniers sont produits face à un public réel et à dans un lieu qui acquiert un caractère institutionnel. La “scénographie” (Maingueneau 2004) y est donc “canonique” et relève du genre de la déclaration du Président de la République tant dans le cas des messages que des discours présidentiels.

Notre intérêt pour ces vidéos porte sur la manière dont le logiciel de transcription automatique de YouTube reproduit, à l’écrit, ce qui est énoncé, que nous essaierons de détailler au paragraphe suivant.

### 3. L’IA à des fins didactiques: le logiciel de transcription automatique de YouTube

Depuis les années 1980 et 1990, lorsque les outils d’enregistrement de la parole se démocratisent, le recueil de la parole acquiert un rôle de plus en plus central au sein de domaines différents des sciences humaines et sociales. Des difficultés sont pourtant liées surtout à des temps de production étendus et à des résultats parfois insatisfaisants en termes qualitatifs, mais l’intégration de modules d’IA aux algorithmes de reconnaissance automatique de la parole permet à ces outils d’améliorer leur performance, d’où une activité automatique de transcription beaucoup plus satisfaisante (Tancoigne *et al.* 2020).

Les outils d’enregistrement de la parole transformée en texte par le biais de sous-titres, monolingues ou traduits, ont débuté par la traduction automatique interlinguistique pour ensuite concerner également la traduction intralinguistique ou monolingue. Le résultat en est que la production automatique de sous-titres monolingues ou traduits *via* des modèles neuronaux d’apprentissage profond est devenue un champ d’application fécond du traitement automatique des langues (Buet, Yvon 2021).

Un rapport de recherche novateur, publié en 2020 dans le cadre d’un vaste partenariat scientifique (Tancoigne *et al.* 2020), s’intéresse à la comparaison entre huit outils de transcription automatique<sup>5</sup> à partir de tests conduits sur des extraits de fichiers audio en langue française produits dans des situations différenciées, tant monologiques que dialogales. Parmi les outils testés, il y a également celui de YouTube, qui est examiné, de même que les autres plateformes, en termes de fonctionnalités et d’évaluation des transcriptions obtenues. Les résultats de ce rapport – auquel nous renvoyons pour plus de précisions également sur la méthodologie utilisée – montrent que le logiciel utilisé par YouTube ne figure pas parmi les plus performants mais que ses coûts sont modérés (Tancoigne *et al.* 2020).

Ce sont surtout la disponibilité gratuite en ligne et la possibilité d’effectuer des transcriptions automatiques à partir de vidéos dont la durée est étendue qui nous ont fait pencher, en 2020, à peu près lorsque ce rapport est publié, pour l’outil de transcription automatique de YouTube dans le cadre de l’atelier de notre cours de français avancé<sup>6</sup>. Il

<sup>5</sup> Il s’agit de Go Transcribe, Happy Scribe, Headliner, Sonix, Video Indexer, Vocalmatic, Vocapia et YouTube.

<sup>6</sup> L’idée de créer ces ateliers nous a été inspirée par notre participation au volet didactique du projet européen *Artificial Intelligence for European Integration* (AI4EI), dirigé par Rachele Raus, financé par le Centre d’excellence Jean Monnet de l’Université de Turin, <https://www.jmcoe.unito.it/content/kick-conference-ai4ei>.

s'agissait en outre d'un outil que nos élèves connaissaient déjà, qu'il nous semblait intéressant de leur faire utiliser pour un emploi plus réfléchi. Le troisième critère de choix du logiciel de YouTube a concerné les résultats des transcriptions automatiques produites. Bien que les performances de cet outil s'améliorent sous certaines conditions, des problèmes importants – qui représentent, à l'inverse, le point de force de nos activités en classe de langue – sont toujours présents, lesquels feront l'objet de notre analyse du corpus.

#### **4. Le projet didactique pilote sur les transcriptions automatiques: premières applications**

L'atelier d'observation et de correction des transcriptions automatiques est adressé à des élèves ayant obtenu leur licence tant en Sciences politiques ou administratives qu'en Sciences de la communication, en Histoire, en Travail social, voire en LEA, en Traduction spécialisée ou en Langues et littératures étrangères. D'où des compétences très différenciées en FLE, du B1 au B2, voire au C1. De surcroît, le M1 en Relations internationales et études européennes voit également la présence de quelques élèves provenant d'un contexte international lié aux migrations internationales et à l'asile, dont des pays d'Afrique noire francophone. Or, malgré l'hétérogénéité de ce public, il lui est demandé de posséder un niveau de départ de connaissance de la langue française correspondant au moins à B1 (pour aboutir à un niveau B2/B2+). En outre, rappelons qu'aucun cours de lectorat avec du personnel enseignant de langue maternelle ne lui est dispensé. Ces élèves ne suivent ainsi que le cours magistral intensif de 64 heures (sur un semestre) réparti sur douze semaines, au sein duquel diverses compétences et divers objectifs doivent être mobilisés. Il s'agit de connaissances tant grammaticales, appliquées aux documents audiovisuels, y compris des aspects relevant du français parlé et d'une grammaire du français oral, que centrées sur des objectifs spécifiques des Masters concernés, notamment la géopolitique et la diplomatie internationale. Les ateliers sur l'IA correspondent à environ 30 heures de cours au total.

Plutôt qu'un travail sur des extraits de documents audiovisuels, nous proposons une réflexion sur des documents authentiques considérés dans leur intégralité. Diverses raisons sont à la base de ce choix: l'appui sur le contexte situationnel; la compréhension globale du thème abordé; la possibilité, pour l'élève, d'avoir une première compréhension générale de tout le document à exploiter. C'est pourquoi les documents audiovisuels retenus portent sur des sujets déjà connus par les élèves en raison des thèmes de politique internationale traités dans d'autres cours de leur Master ou des connaissances préalables acquises à partir du cours magistral de français avancé.

La première étape de l'atelier de transcription automatique concerne l'écoute globale de la vidéo, sans sous-titres mais après en avoir examiné, dans les grandes lignes, le titre et la date de réalisation et parution. Ces informations sont disponibles sur YouTube avant d'activer la vidéo. Cette phase d'entrée dans les données est suivie par une deuxième visualisation de la vidéo avec les sous-titres générés automatiquement depuis YouTube en activant la fonction "sous-titres", en bas de l'encadré de la vidéo, ou "transcription". Par cette dernière option, un encadré s'ouvre à droite de la vidéo avec la transcription, pourvue de l'édition des balises de temps – ce qui est le cas pour toute transcription automatique depuis YouTube –, qui s'étend au fur et à mesure que la vidéo se poursuit en colorant en gris ou en bleu clair la partie qui est prononcée (Fig. 1).

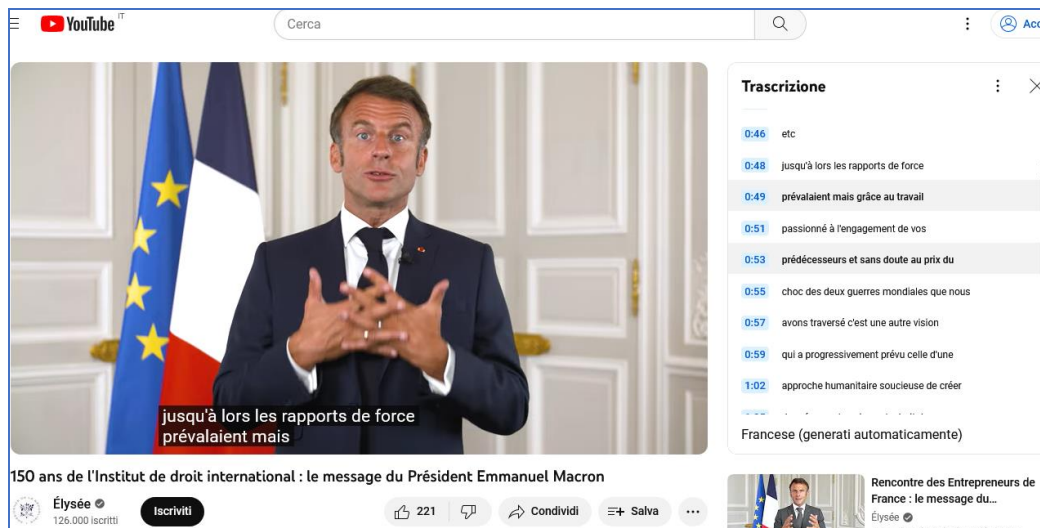


Figure 1. Exemple de transcription automatique de YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=K3DBYafYpHo>).

Dans la troisième phase, les élèves se trouvent confrontés à l'exercice de réflexion et de correction de la transcription automatique. Celui-ci est réalisé à partir d'un fichier word préalablement préparé par nous-même, comportant un tableau à deux colonnes: celle de gauche contient la transcription automatique brute, tandis que celle de droite devra contenir la transcription révisée à partir de la version automatique fournie par l'outil de transcription automatique de YouTube. L'exercice demandé relève donc d'une traduction intralinguistique en parallèle, avec la transcription automatique à gauche et la colonne de droite à remplir avec la transcription révisée effectuée par chaque élève en post-édition.

Il est évident que le degré de précision d'une transcription automatique brute est meilleur si le document audiovisuel est dépourvu de bruits de fond et qu'il est doté d'une qualité de captation optimale (Tancoigne *et al.* 2020), mais aussi s'il s'agit d'une communication gérée par un seul sujet et avec une seule voix, autrement dit dépourvue de tout ce qui relève d'une communication polygérée, comme une interview ou une conférence de presse.

En tout état de cause, même si une précision absolue du discours dans les transcriptions automatiques de YouTube n'a pas lieu, il est possible de relever une reconnaissance globale du sens sous les conditions de production que nous avons annoncées. Cependant, pour ce faire, il faut que les règles orthographiques, de syntaxe et d'accord soient respectées – ce qui n'est pas toujours le cas, comme nous le montrerons au paragraphe suivant.

## 5. La détection et la catégorisation des erreurs

Le petit corpus que nous exploitons pour la présente recherche est composé d'un message du Président de la République prononcé à l'occasion du 150<sup>ème</sup> anniversaire de l'Institut de droit international, à Angers, le 27 août 2023 (transcription automatique TA1), et du discours du Président de la République lors de la Conférence annuelle des Ambassadrices et des Ambassadeurs, à Paris, le 28 août 2023 (TA2). Ces deux documents audiovisuels sont similaires à divers égards, même si leur longueur et le nombre de mots y diffèrent – 1h54 minutes d'enregistrement pour le discours, 5min36 secondes pour le message. Nous avons traité à des genres de discours monologiques issus de la communication politico-institutionnelle

du Président de la République, dont les mots sont bien scandés et le débit est lent. Si l'on mesurait le degré de complexité de ces documents audiovisuels par rapport aux conférences de presse et aux interviews du Président de la République, ils figureraient sur un niveau de difficulté bas. Enfin, la connaissance, en amont, de la date et heure, et du lieu de prononciation de ces déclarations contribuent à rendre ces contenus "stables" en termes d'exploitation et de traitement automatique – d'où une bonne qualité audio. Cela confirme l'intérêt de nous y appuyer en tant qu'entraînement pour nos élèves, à savoir avant d'aborder des documents audiovisuels plus complexes.

Afin de proposer ces activités d'observation et de correction collectives de transcriptions automatiques, il faut des vérifications préalables. Notre évaluation des transcriptions est basée sur les transcriptions automatiques proposées par YouTube et non pas sur une retranscription manuelle. Cela permet non seulement de mesurer, en amont, la complexité du document transcrit automatiquement et les problèmes orthographiques et morphosyntaxiques figurant dans la transcription automatique, mais surtout d'effectuer la même activité et les mêmes démarches qui sont par la suite proposées à nos élèves.

Le degré de correction des deux vidéos et leurs transcriptions automatiques sont assez bons en raison des genres de discours choisis, de la qualité des vidéos – qui ne comportent ni bruits de fond ni (d'importants) problèmes de captation des mots –, du débit du sujet locuteur – qui est entre autres à relier à son rôle et à sa posture. C'est à partir d'un classement des problèmes relevés en termes d'abord de perception auditive que nous avons créé une grille des erreurs relevées<sup>7</sup> en distinguant des erreurs morphosyntaxiques et syntactico-phrastiques comportant une substitution avec identité phonétique de ceux qui portent sur une omission – inscrite, encore une fois, dans la morphosyntaxe ou dans la syntaxe de la phrase<sup>8</sup>.

### 5.1 Substitution avec identité phonétique

En termes morphosyntaxiques et syntactico-phrastiques, nous avons relevé des erreurs récurrentes correspondant à des types divers, liées à des coïncidences phonétiques avec substitution d'un mot plein – un verbe conjugué ou un participe passé – par un autre mot plein appartenant à la catégorie du verbe. Ces cas s'avèrent être nombreux et dépendent, à notre avis, de deux situations phrastiques principales.

La première, illustrée par l'ex. 1, est caractérisée par un accord erroné entre le participe passé d'un temps verbal composé – voix active ou passive – et le sujet syntaxique de la phrase, auquel le participe passé doit se référer, en particulier si ce sujet est représenté par le pronom relatif "qui". Ces problèmes s'accroissent surtout si le sujet syntaxique est séparé du verbe par des mots, quelle que soit leur catégorisation morphologique: il peut s'agir d'adverbes, de locutions adverbiales ou prépositionnelles. Tel est également le cas du participe passé non ou mal accordé, ou bien du participe passé référé au pronom relatif complément d'objet direct "que" (ex. 2):

<sup>7</sup> Puisque notre recherche se veut qualitative, nous n'allons pas présenter des chiffres comportant la fréquence de telle ou telle erreur – dont le calcul statistique serait *a priori* biaisé en raison de la taille du corpus.

<sup>8</sup> Des cas de substitution avec et sans proximité phonétique sont également présents dans le corpus mais ceux-ci relèvent d'aspects sémantiques, morphologiques et lexicaux, qui ne font pas l'objet de la présente étude.

Ex. 1 (TA1)<sup>9</sup>

[...] internationale cette 2:42 réponse nous l'avons porté au nom du 2:43 droit international et de ses valeurs et 2:45 ce avec détermination et je le redis ici 2:46 avec beaucoup de clarté nous avons pris 2:48 plusieurs résolutions très claires qui 2:51 ont été votés par l'Assemblée générale 2:52 des Nations unies à une [...]	[...] internationale. Cette 2:42 réponse, nous l'avons portée au nom du 2:43 droit international et de ses valeurs, et 2:45 ce avec détermination et – je le redis ici 2:46 avec beaucoup de clarté – nous avons pris 2:48 plusieurs résolutions très claires qui 2:51 ont été <u>votées</u> par l'Assemblée générale 2:52 des Nations unies à une [...]
--	--

Ex. 2 (TA1)

mais grâce au travail 0:51 passionné à l'  engagement de vos 0:53 prédécesseurs et sans doute au prix du 0:55 choc des deux guerres mondiales que nous 0:57 avons traversé c'est une autre vision 0:59 qui a progressivement prévu celle d'une 1:02 approche humanitaire	[...] mais grâce au travail 0:51 passionné, à l'engagement de vos 0:53 prédécesseurs et sans doute au prix du 0:55 choc des deux guerres mondiales que nous 0:57 avons <u>traversées</u> , c'est une autre vision 0:59 qui a progressivement prévalu, celle d'une 1:02 approche humanitaire [...]
--	---

Ces problèmes d'accord du participe passé dépendant de pronoms relatifs simples peuvent être dus au fait que le logiciel de transcription automatique n'est pas en mesure d'identifier l'antécédant du pronom relatif simple concerné. Ce dernier, qui est invariable, est épïcène mais aussi dépourvu de nombre.

La seconde situation d'identité phonétique engendrant un accord erroné du participe passé d'un temps verbal composé (ex. 3) montre un aspect intéressant, que nous avons relevé dans d'autres exemples du corpus: le logiciel ne réussit pas à associer le son [z] à une liaison entre un participe passé se terminant par “-s” et le mot qui suit se commençant par une voyelle, lui préférant un accord au féminin, non pertinent:

Ex. 3 (TA2)

zacharũlo chacun d'entre vous 1:00 s'est mise au service des Français je vous en remercie [...]	[...] Zacharopoulou. Chacun d'entre vous s'est <u>m̃is</u> au service des Français. Je vous en remercie. [...]
--	--

<sup>9</sup> Dans les exemples, la colonne de gauche présente la transcription automatique brute de YouTube, alors que la colonne de droite contient nos corrections en post-édition, identifiées par le soulignage, par rapport aux aspects analysés.

## 5.2 Omission

Pour ce qui concerne les omissions au niveau morphosyntaxique ou phrastique, celles-ci peuvent être réparties en deux sous-catégories. La première porte sur le manque de mots ou expressions comportant des retombées syntaxiques (ex. 4). Le logiciel de YouTube ne perçoit pas, dans cet extrait, deux monosyllabes réellement prononcés, générant également des problèmes sémantiques de compréhension de la phrase – il s’agit du présent de l’indicatif du verbe “avoir”, “a”, et du pronom adverbial “y” se combinant avec *compris*:

Ex. 4 (TA2)

<p>[...] il faut bien le dire l'Occident avait une place prépondérante et encore une 4:10 place prépondérante avec d'abord la montée de la guerre 4:15 compris sur le sol européen j'y reviendrai dans un instant la politique aussi de l'état de fête qui des confins [...]</p>	<p>Il faut bien le dire: l'Occident avait une place prépondérante et <u>a</u> encore une 4:10 place prépondérante, avec d'abord la montée de la guerre, 4:15 <u>y</u> compris sur le sol européen – j'y reviendrai dans un instant –, la politique aussi de l'état de fait qui, [...]</p>
--	---

Le résultat du logiciel, comme les autres qui comportent la non reproduction de monosyllabes, est à rapporter à la situation d’énonciation, puisque le locuteur augmente son débit et diminue le ton de la voix dans le cas de “y” dans *y compris*. En revanche, l’occurrence qui suit immédiatement après est détectée par le logiciel en raison d’une énonciation plus nette.

C’est pourtant la seconde sous-catégorie d’omissions syntaxiques qui est la plus répandue étant donné sa fréquence élevée. Il s’agit de l’absence de signes graphiques et surtout de la ponctuation, laquelle fait totalement défaut dans les transcriptions automatiques de YouTube. Ces omissions sont par ailleurs aussi bien les plus visibles même de prime abord que celles qui affectent davantage la compréhension d’un segment, voire du document dans son intégralité. Les cas de signes graphiques omis les plus évidents portent sur l’emploi des majuscules dans les termes d’adresse – que nous n’étudions pas dans cet article – ainsi que, surtout en début de phrase, pour signaler la convention graphique de commencer une phrase écrite par une initiale majuscule après un signe de ponctuation fort (le point final, le point d’exclamation, le point d’interrogation). D’où l’absence tant de ces signes que d’une ponctuation faible (virgules) ou d’une ponctuation d’encadrement (Le Goffic 2005), permettant d’isoler un segment phrastique par des virgules doubles, de tirets, voire des parenthèses. L’exercice de révision des transcriptions automatiques est ainsi essentiel pour souligner l’importance de la ponctuation et, donc, de la syntaxe de la phrase complexe, ce qui demande, entre autres, de tenir compte d’une grammaire associant l’écrit et l’oral au niveau de la phrase. C’est pourquoi la définition même de phrase doit intégrer une dimension énonciative par rapport à sa conception, traditionnelle, dans le cadre de l’écrit.

À cet égard, nous nous inscrivons dans l’approche de P. Le Goffic (2005: 57), qui définit la phrase une totalité structurante mais aussi un acte en tant qu’énoncé unique inséparable de son énonciation, parce qu’elle permet d’étudier, entre autres, la ponctuation et, à son intérieur, des aspects tant micro- que macrosyntaxiques. Tel est le cas des éléments non régis qui ne relèvent pas strictement de la rection par rapport à un prédicat, mais surtout, en termes de ponctuation, du rôle de la rection dans l’intrication de phrases. À cet égard, deux phrases peuvent porter sur deux niveaux énonciatifs différents sans cependant s’y confondre, ce qui est marqué par l’intonation à l’oral et par la ponctuation à l’écrit. Pour étudier l’un de

ces phénomènes syntaxiques<sup>10</sup>, nous nous pencherons sur ce qu’A. Berrendonner (2008) qualifie de “parenthèses” – illustrées à partir de l’ex. 1 (“je le redis ici avec beaucoup de clarté”) et de l’ex. 4 ci-dessus (“j’y reviendrai dans un instant”). Cet auteur les considère des routines macrosyntaxiques par lesquelles le sujet locuteur interrompt de façon momentanée une unité communicative pour qu’une autre unité communicative soit entre-temps accomplie. En effet, dans les exemples, E. Macron suspend son énonciation principale le temps d’en accomplir une autre, secondaire et dépourvue de liens syntaxiques avec la première, laquelle est reprise immédiatement après. Ces deux “parenthèses” sont “canoniques” tant en termes de configuration textuelle médiane – les “parenthèses” sont mobiles dans la phrase, pouvant occuper une position même initiale ou finale (Berrendonner 2008) –, que de paramètres constitutifs de celles-ci. À ce propos, A. Berrendonner (2008: 7) rappelle qu’elles doivent comporter une unité communicative inachevée (A1); un achèvement, par la suite, de la première unité (A2); entre les deux, une “insertion parenthétique” comme séquence intercalaire exogène. Comme A. Berrendonner (2008: 8) le signale, en termes de processus discursif, une “interruption parenthétique” est une “conduite communicativement marquée”. Par exemple, E. Macron s’en sert pour renforcer son dire et son action, comme en témoigne, entre autres, l’emploi de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier. Or, si une insertion, telle qu’une “parenthèse” au sein d’une unité communicative, est tout naturellement marquée par la prosodie à l’oral, tel n’est pas le cas à l’écrit, lorsque des signes de ponctuation doivent mettre en évidence, même en termes graphiques, cette interruption. Dans une “parenthèse” médiane, ceux-ci apparaissent sous forme double *via* des virgules doubles, des tirets doubles, voire des parenthèses graphiques. À notre avis<sup>11</sup>, les tirets doubles sont souvent les signes les plus aptes à indiquer des “parenthèses” du fait de leur séparation, même spatiale, plus forte que des virgules mais plus faible que des parenthèses graphiques. Ces dernières tendent à signaler des informations sémantiquement accessoires – ce qui n’est pas le cas pour les “parenthèses” syntaxiques dans le discours d’un orateur.

D’autres aspects syntaxiques et relevant d’une grammaire de l’oral mériteraient d’être explorés, parmi lesquels des dislocations à droite ou à gauche<sup>12</sup>. Ces aspects, qui n’ont pas pu faire l’objet de la présente étude, montrent quand même que les transcriptions automatiques représentent un champ d’analyse fécond pour détecter des phénomènes syntaxiques, entre autres, de la grammaire de l’oral.

## 6. Conclusions

Deux aspects essentiels émergent du travail mené à l’égard des transcriptions automatiques examinées dans la présente étude, qu’il est possible de généraliser à l’IA utilisée à des fins didactiques<sup>13</sup>. D’une part, l’appui sur une transcription automatique permet, en soi, une épargne de temps considérable en termes de reproduction, à l’écrit, de l’oral relevant d’une vidéo – bien que le résultat soit à vérifier et à corriger; de l’autre, les transcriptions automatiques de YouTube ne sont pas optimales. Le problème principal qui est apparu à partir des vidéos et des extraits examinés, c’est la non prise en compte du contexte phrastique et du

<sup>10</sup> L’intrication de phrases devrait prendre en compte également la prosodie. En raison de contraintes d’espace, nous renvoyons à Martin (2011) ainsi qu’à Silletti (soumis) pour l’identification des “parenthèses” à l’appui, entre autres, de la prosodie.

<sup>11</sup> Nous tenons à préciser que nos transcriptions révisées ne constituent qu’une version parmi des solutions de transcription possibles.

<sup>12</sup> Tel est le cas, entre autres, de “Cette réponse, nous l’avons portée [...]” (ex. 1).

<sup>13</sup> Nous renvoyons, à ce propos, à Raus *et al.* (2023).



contexte situationnel de la part du logiciel de transcription automatique. Cela est prouvé par la non identification des liaisons et des accords de participes passés dépendant de pronoms relatifs simples, ainsi que, sous un autre aspect, par les noms communs de fonction dépourvus d'initiales majuscules. En outre, si le degré de précision le plus élevé est atteint par rapport au lexique, les cas d'homophonie interviennent parfois sur le sens de la phrase, même en le détournant. C'est pour autant aux niveaux morphosyntaxique et surtout syntactico-phrastique que la transcription automatique se révèle plus déficitaire à cause de l'absence de signes de ponctuation et en partie de signes graphiques. D'où l'intérêt de nous pencher sur ce dernier aspect pour réfléchir sur l'importance de la ponctuation et, en amont, sur la nécessité d'intégrer une grammaire de l'oral à la tendance grammaticale traditionnelle, fondée sur l'écrit. Cela permettrait, entre autres, de faire référence à la prosodie et de cerner des phénomènes macro- et microsyntaxiques tels que les "parenthèses" ou les dislocations. Il s'avère, en effet, que ces structures sont fréquemment utilisées par les sujets locuteurs et orateurs pour adapter leurs discours à l'auditoire en vue de le persuader, en insistant sur les aspects qu'ils considèrent plus saillants.

En dépit des remarques liées à l'outil de transcription automatique de YouTube, l'appui sur la transcription automatique et les logiciels qui cherchent de plus en plus à la perfectionner soulignent que des frontières restent encore à franchir. Parmi celles-ci, rappelons la possibilité d'avoir affaire à de bonnes transcriptions en termes qualitatifs au-delà du type de fichier soumis en entrée. Sous cet aspect, tant le rapport de Tancoigne *et al.* (2020) que notre étude montrent que tel n'est pas le cas à l'heure actuelle. D'où l'impératif d'une vérification humaine, en post-édition, qui n'excède quand même pas le temps qu'un sujet humain prendrait s'il effectuait une transcription entièrement manuelle (Tancoigne *et al.* 2020). Cela souligne donc que le gain de temps continue à rester une variable importante lorsqu'il s'agit de mesurer les avantages et les désavantages de l'IA, même à des fins didactiques.

Enfin, l'intérêt de notre public étudiant pour les ateliers d'IA que nous avons conduits et, de notre côté, les résultats intéressants qui émergent de leurs réflexions sur les transcriptions et traductions automatiques – deux épreuves leur sont à ce propos soumises en fin de cours – nous ont amenée à poursuivre cet atelier même pendant l'année universitaire 2023-2024.

## Références bibliographiques<sup>14</sup>

- Aston G. (dir.), 2001, *Learning with Corpora*, Bologne, Clueb editrice.
- Auzéau F., Abad L., 2018, "Le corpus: un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire", in *Synergies France*, 12, pp. 175-187.
- Avanzi M., 2011, "La dislocation à gauche avec reprise anaphorique en français parlé. Étude prosodique", Actes de IDP09, [http://unine.ch/files/live/sites/structuration\\_periodes/files/shared/new\\_am/35\\_.pdf](http://unine.ch/files/live/sites/structuration_periodes/files/shared/new_am/35_.pdf)
- Berrendonner A., 2008, "Pour une praxéologie des parenthèses", in *Verbum*, XXX/1, pp. 5-23.
- Blanche-Benveniste C., 1989, "Constructions verbales « en incisives » et rection faible des verbes", in *Recherches sur le français parlé*, 9, pp. 53-73.
- Blanche-Benveniste C., 1990, *Le français parlé – études grammaticales*, Parigi, Éditions du CNRS.

<sup>14</sup> Les liens hypertexte ont été vérifiés à la date du 7 septembre 2023.

- Buet F., Yvon F., 2021, “Vers la production automatique de sous-titres adaptés à l’affichage”, in *Actes de la 28<sup>e</sup> Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles*, vol. 1, conférence principale, Lille, ATALA, pp. 91-104.
- Conseil de l’Europe, 2021, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, Enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l’Europe, Strasbourg, [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Charaudeau P., 2021, *La langue n’est pas sexiste. D’une intelligence du discours de féminisation*, Lormont, Le Bord de l’eau.
- Krieg-Planque A., 2015, “Construire et déconstruire l’autorité en discours. Le figement discursif et sa subversion”, in *Mots. Les langages du politique*, 107, pp. 115-132.
- Le Goffic P., 2005, “La phrase revisitée”, in *Le français aujourd’hui*, 148/1, pp. 55-64.
- Maingueneau D., 2004, *Le discours littéraire: Paratopie et scène d’énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Martin P., 2011, “Ponctuation et structure prosodique”, in *Langue française*, 172, 4, pp. 99-114.
- Oger C., 2005, “L’analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques”, in *Langage et société*, 114/4, pp. 113-128.
- Raus R., Humbley J., Silletti A.M., Zollo S.D. (dir.), 2023, “Multilingualism and Language Varieties in Europe in the Age of Artificial Intelligence”, numéro special, *De Europa*.
- Ravazzolo E., Étienne C., 2019, “Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction”, in *Linx* [En ligne], 79, document 2, mis en ligne le 30 décembre 2019, <http://journals.openedition.org/linx/3454>
- Silletti A.M., 2022, “La transcription automatique, outil pédagogique pour les étudiant(e)s en sciences politiques: quelques réflexions sur la syntaxe”, in Concetta Cavallini, Marco Santipolo (dir.), *Educare alle lingue straniere: Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*, Bari, Cacucci Editore, Collana Sguardi sulla Modernità, n. 2, pp. 101-118.
- Silletti A.M. (soumis), “Les «parenthèses» à l’épreuve de la transcription générée automatiquement: une analyse syntactico-prosodique et argumentative”.
- Tancoigne E., Corbellini J.-P., Deletraz G., Gayraud L., Ollinger S., *et al.*, 2020, “La transcription automatique: un rêve enfin accessible? Analyse et comparaison d’outils pour les SHS. Nouvelle méthodologie et résultats”, *Rapport de recherche, MATE-SHS*, halshs-02917916v2

## **A scuola, in piattaforma: lo sviluppo delle competenze in lingua straniera durante il Covid**

Elisa Lupetti  
Università di Pisa  
[elisa.lupetti@gmail.com](mailto:elisa.lupetti@gmail.com)

### Abstract

In the last few years, teaching has been the focus of many debates. In March 2020, the arrival of the pandemic has further affected the learning path: students and teachers had to create new spaces, new methodologies and new relationships. A new school was born with the aim of ensuring pedagogical continuity. The difficulties were not lacking, the adaptation to digital tools was not easy for everyone. Now, three years later, thanks to scientific publications, we can identify the limits and the strengths of the teaching strategies used in that period; we can also assess the effectiveness of new technologies, still in use in Italian and foreign schools. Often, when we talk about the new technologies, such as the digital tools, the workspaces, the devices, which are part of the life of students and teachers, we consider them as the only functional tool for learning. However, the textbooks or the notebooks, that would seem to be no longer useful, are highly appreciated by students. Obviously, they have changed, but they still accompany learning and support it, to allow a better development of the “digital competence”: tradition and innovation coexist, they complete one another. That’s the reason why teaching French as a foreign language must meet new needs, new learning styles. In order to develop speaking and writing language skills, as required by the CEFR, it is very important to identify inclusive teaching strategies, to encourage the motivation of students, to create an innovative lesson in both the tools and the content. Thus, in the first part of the article, we will analyze the use of digital tools and resources in the classroom; then we will introduce the most frequent methodologies during the quarantine and finally we will present two activities for adolescent students (11-14 years old).

Keywords: French teaching, distance learning, flipped classroom, digital tools, competence.

### **1. Introduzione**

Marzo 2020: il cambiamento è improvviso, l’adattamento è conseguente. Niente più corse verso i banchi, grida al suono della campanella, pacche sulle spalle dei compagni: la scuola resta, ma diventa virtuale. La pandemia ci ha fisicamente allontanati e le reazioni per conservare parte della normalità non tardano ad arrivare. Così, studenti e professori si trovano alle prese con una nuova didattica, divertente e al contempo faticosa, tutti immersi nella DaD<sup>1</sup>, la “didattica a distanza” che ormai, da tre anni ad oggi, è entrata a far parte del sistema scolastico, dapprima come unica modalità, poi come accompagnamento alla didattica tradizionale. L’abbiamo definita “nuova” didattica, anche se la novità è solo apparente<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ferrari e Fabbri (2022), Li, Wong e Chang (2023) indagano in maniera interessante e dettagliata sulla didattica a distanza e sull’insegnamento innovativo.

<sup>2</sup> Già nel 2010, Collins e Halverson parlavano di “second educational revolution”, proponendo una riflessione sull’educazione, intesa come formazione, nell’era tecnologica.

Come ricorda Rosa Bottino (2015), le TIC (tecnologie digitali) fanno il loro ingresso nel panorama scolastico già dalla fine degli anni Settanta, con l'obiettivo di creare un ponte tra scuola e società: la speranza, ben presto disattesa, era quella di sviluppare competenze digitali per affrontare una società sempre più tecnologica. Qualcosa, però, non ha funzionato e stando a ricerche successive, l'introduzione dei computer a scuola risulta efficace solo se accompagnata da un adeguamento didattico. Cosa è cambiato allora? Sicuramente il fatto che i computer o gli altri *devices* siano entrati in via definitiva nella quotidianità: la maggior parte delle persone possiede un pc, utilizza un tablet o un cellulare ed è capace di navigare su Internet; un terreno fertile, quindi, che nel periodo pandemico ha consentito di stabilire e mantenere connessioni virtuali e pedagogiche, seppur con qualche difficoltà, come evidenzieremo più avanti.

Sul versante francese, Rebecca Dahm, Nathalie Huet et Alexa Craïš (2020) riflettono ampiamente sull'insegnamento durante il Covid-19 ed individuano uno stretto legame tra continuità pedagogica e ordine di scuola e università; il loro studio evidenzia infatti che, pur perseguendo un obiettivo comune – la continuità pedagogica, appunto – i docenti dei diversi ordini si sono dovuti confrontare rapidamente con classi virtuali, piattaforme di condivisione, libri digitali e applicazioni, sperimentando strategie didattiche diversificate, in funzione del loro pubblico. Il successo dei nuovi strumenti è dipeso tanto dall'utilità percepita quanto dalla facilità d'uso degli stessi, cui si aggiungono senza alcun dubbio le capacità tecnologiche di ciascuno. Nemmeno sul versante italiano sono mancate indagini valutative sull'efficacia didattica durante il Covid-19. Davide Di Palma e Patrizia Belfiore (2020) danno voce a studenti della secondaria di II grado per mettere in luce punti di forza e criticità rilevati durante la DaD e procedere verso una reale innovazione didattica. A tal proposito, Monica Cuzzolin scrive:

Il pericolo che corriamo è tuttavia quello di riempire le nostre aule di dispositivi tecnologici (più o meno sofisticati) ma di servircene per replicare la didattica di sempre. Ciò che deve mutare è la prospettiva di fondo, che deve condurre la scuola a mettere in pratica non una didattica *delle* tecnologie, dove queste rappresentano solo un fine (usate perché ci sono, perché rappresentano il nuovo, perché possono aiutare a presentare un argomento in modo più accattivante), ma una didattica *con* le tecnologie, dove queste diventano strumenti per ottenere qualcosa d'altro, per potenziare l'esperienza della conoscenza, non per sostituirsi ad essa (Cuzzolin 2019: 37).

Di fatto, uno dei vantaggi che Di Palma e Belfiore riconoscono alle tecnologie digitali è quello di affiancare gradualmente lo sviluppo cognitivo degli studenti, eliminando il divario tra attività scolastiche e lavoro svolto a casa: i 'nativi digitali' sembrano riuscire ad esprimersi meglio se si adotta il loro linguaggio, che passa inevitabilmente attraverso la dimensione virtuale. Tuttavia, proprio questo nuovo linguaggio e gli strumenti ad esso legati hanno rappresentato, talvolta, un muro tra studente e insegnante nel periodo pandemico. Le cause, riconducibili a fattori di diversa natura, sono alla base delle difficoltà nella trasmissione del sapere cui accennavamo sopra: non tutte le famiglie disponevano di computer, tablet o cellulare per consentire la partecipazione alle lezioni a distanza; la connessione non era in grado di supportare più *devices* contemporaneamente; l'ambiente familiare non sempre favoriva la concentrazione; infine, le competenze digitali non erano sufficientemente sviluppate. Ma se da un lato è vero che la lista delle criticità potrebbe essere più lunga, dall'altro è indubbio l'operato delle istituzioni scolastiche e universitarie, entrambe fortemente impegnate per garantire a tutti il diritto all'istruzione: videolezioni in modalità sincrona e asincrona, spazi interattivi di messaggistica istantanea, digitalizzazione di documenti cartacei, diffusione di tutorial esplicativi, massimo sfruttamento del materiale

presente in rete. Lo stimolo per avviare lo studente allo sviluppo dell'ormai nota 'competenza digitale' è stato dato, soprattutto se si considera che gli adolescenti 'nativi digitali' hanno in realtà grande dimestichezza con i *social*, con le applicazioni musicali, con i videogiochi on line, quindi con cellulari e console, ma poca con il computer inteso come strumento di studio e lavoro<sup>3</sup>. La 'competenza digitale', invece, introdotta nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, poi rivista il 22 maggio 2018,

presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 4.6.2018: C 189/9).

È quindi opportuno che alunni e professori agiscano di concerto: i primi imparando ad interagire con le nuove tecnologie in maniera autonoma e responsabile, andando al di là del mero uso ludico e sfruttandole per sviluppare abilità e conoscenze; gli altri accettando definitivamente quello che alcuni studiosi (Bottino 2015, Lazzari 2018, Rivoltella, Rossi 2019) hanno definito un "mutamento di paradigmi comunicativi e cognitivi". La didattica tradizionale deve socializzare maggiormente con un linguaggio che lasci più spazio all'immagine e meno al testo, che renda lo studente protagonista del proprio apprendimento. Ancora una volta, però, risulta evidente il legame tra centralità dello studente, uso consapevole delle nuove tecnologie e ordine di scuola: quanto più si avvanzerà nel percorso di formazione, tanto più si sfrutteranno adeguatamente gli strumenti digitali.

## 2. Le lingue straniere durante il Covid: due esempi per il francese

Un'altra competenza introdotta dalla Raccomandazione del Parlamento di cui sopra è la 'competenza multilinguistica', ossia la

capacità di comprendere messaggi orali, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e redigere testi, a livelli diversi di padronanza in diverse lingue, a seconda delle esigenze individuali. Le persone dovrebbero saper usare gli strumenti in modo opportuno e imparare le lingue in modo formale, non formale e informale tutta la vita (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018: C 189/8).

Emerge così la necessità di approcciarsi alla lingua in maniera comunicativa<sup>4</sup>. Già da tempo, infatti, nei manuali per l'apprendimento delle lingue straniere, l'aspetto comunicativo rappresenta il cuore pulsante delle unità; seguono analisi e riflessioni su lessico e grammatica e, a conclusione, un approfondimento culturale, interculturale o di educazione civica. Tutto ruota attorno allo sviluppo di capacità comunicative, aspetto non poco importante dal momento che il sopracitato mutamento di paradigma cognitivo e comunicativo entra spesso

<sup>3</sup> Segnaliamo al riguardo un'interessante ricerca condotta da Baroni F. e Lazzari M. (2015) volta ad individuare frequenza e modalità d'uso delle tecnologie telematiche a scuola e a casa da parte di studenti preadolescenti.

<sup>4</sup> Le attuali metodologie di insegnamento della lingua straniera affondano le proprie radici nell'approccio comunicativo che si sviluppa partendo dagli anni Sessanta del Novecento e che prende avvio dal concetto di competenza comunicativa di Hymes (1972).

in conflitto con le capacità espressive scritte e orali. L'immediato accesso ai contenuti, il grande spazio dato all'immagine, l'abitudine di comunicare via chat, la semplicità del click hanno limitato sensibilmente lo sviluppo dell'immaginazione, la capacità di concentrazione, l'esplorazione di strategie alternative, l'ormai essenziale *problem solving*. Una riflessione si impone: la teoria esplicitata all'interno del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, o nella già citata Raccomandazione del 2018, riesce a concretizzarsi nel percorso formativo dello studente? In che modo può intervenire il docente per aiutare i propri allievi a potenziare la comunicazione interculturale? La pandemia e il periodo di quarantena obbligatoria hanno reso più arduo questo compito?

Nelle righe che seguono rifletteremo sulla didattica della lingua francese, prendendo in esame le strategie adottate durante la DaD per sviluppare sia l'espressione scritta sia la produzione orale. Ci riferiamo in dettaglio al lavoro svolto in quel periodo con studenti adolescenti, appartenenti a diverse classi di una scuola secondaria di I grado. Ci troviamo, quindi, di fronte a due tipologie di pubblico: da un lato, studenti di età compresa tra gli 11 e i 12 anni che si confrontano per la prima volta con la lingua francese, entusiasti e al contempo spaventati perché comunemente – ed erroneamente – ritenuta una lingua difficile; dall'altro, studenti di 13-14 anni che hanno già maturato una prima esperienza con il francese, ma appaiono totalmente inghiottiti dall'imbarazzo nel parlare una lingua altra, diversa dalla lingua materna. In entrambi i casi, l'obiettivo è mantenere alta la motivazione e incoraggiare i giovani a parlare, ricordando che l'eventuale errore non ostacola l'apprendimento ma lo favorisce<sup>5</sup>. Non è un proposito semplice da perseguire, soprattutto se si riflette sulla situazione del francese all'interno del panorama scolastico attuale: si tratta di una lingua che, a differenza dell'inglese, viene insegnata nella maggior parte dei casi solo nella secondaria di I grado, per poi essere proposta in poche scuole secondarie di II grado e in ambito universitario. Ancora non è chiaro quale sia il motivo alla base del tramonto della lingua d'Oltralpe, attualmente unica lingua ufficiale dell'Unione europea e sempre più scavalcata in tempi recenti, nella cornice scolastica, dallo spagnolo o dall'inglese potenziato. Resta comunque il fatto che al docente spetta veramente l'arduo compito di colpire nel segno per catturare l'attenzione e suscitare l'interesse dei suoi studenti. Nel nostro caso, la sperimentazione digitale durante la quarantena è stata il punto di avvio per una nuova didattica *con* le tecnologie.

Per maggiore chiarezza, riteniamo opportuno presentare separatamente le attività svolte, concentrandoci dapprima sul lavoro svolto con gli studenti del primo anno, poi con i più grandi, che frequentano il terzo anno. In tutte le classi, la piattaforma di scambio è stata *Google Classroom*<sup>6</sup>, tuttora in uso, dal momento che l'istituzione scolastica ha attivato un'iscrizione a *G Suite for Education*: questo spazio virtuale è utilizzato dagli insegnanti per inserire il materiale della lezione, un documento di testo o un video, creare compiti da assegnare e comunicare in forma scritta con gli studenti. La lezione partecipata, ma a distanza, si svolgeva invece attraverso *Google Meet*: dopo aver creato un invito e condiviso il link sulla piattaforma, tutti gli alunni (o quasi) facevano il loro accesso alla classe virtuale. Dal punto di vista metodologico, abbiamo adottato la *flipped classroom*<sup>7</sup>, che preferiamo definire 'classe capovolta': è una metodologia fortemente inclusiva, poiché consente a tutti i discenti di dare un contributo, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento e delle proprie

---

<sup>5</sup> La bibliografia sulla *Error analysis* è molto ampia. Ci limitiamo pertanto a citare i fondamentali: Corder S. P., 1981 e Dabène M., 1996.

<sup>6</sup> Per un approfondimento sull'uso di Google Classroom e altre piattaforme digitali, si consulti il manuale a cura di Barbuto E. (2020).

<sup>7</sup> A Bergmann e Sams (2012), Maglioni e Biscaro (2014), Cecchinato e Papa (2016), Pieri e Laici (2017) dobbiamo interessanti studi sulla *flipped classroom*.

capacità; risulta altresì particolarmente stimolante per lo studente, che diventa «un feu à allumer, pas un vase à remplir»<sup>8</sup>. L'apprendimento, infatti, parte dallo studente stesso che analizza e si concentra sul materiale proposto per porsi delle domande, da condividere con il gruppo classe e con l'insegnante, che accompagnerà il suo pubblico nell'elaborazione attiva e nello sviluppo delle competenze. Cambia così il modo di apprendere, non più mnemonico e passivo, ma autonomo, significativo e cooperativo<sup>9</sup>.

### 2.1. *Selfie didattico*

L'attività che segue ha come nucleo il “parlare di sé”: gli studenti della classe prima scoprono le strutture linguistiche in uso per presentarsi, le acquisiscono e concludono il loro percorso attraverso la realizzazione di un prodotto digitale. Così, competenza linguistica e digitale si intrecciano ancora una volta per favorire lo sviluppo dell'espressione scritta e orale. Inoltre, in linea con i principi della classe capovolta, a casa lo studente analizza, riflette, si pone domande, studia in modo autonomo; a scuola condivide e produce. In altre parole, a casa attiva le competenze cognitive basilari, quali ascoltare e memorizzare; a scuola – virtuale, in questo caso –, sviluppa le competenze alte: comprendere, rielaborare e realizzare.

*Destinatari:* alunni di una classe prima della secondaria di I grado

*Prerequisiti digitali:* accedere a una videolezione tramite *Google Meet*, consultare il materiale proposto su *Google Classroom*

*Strumenti:* libro cartaceo e digitale, quaderno, piattaforma *Google Classroom* e smartphone

*Durata:* 4 ore

*Obiettivo comunicativo:* presentare se stessi

*Fase 1: Esplorazione del materiale* (a casa, in autonomia).

Dopo aver condiviso sulla *Classroom* il materiale di lavoro che comprende un video di presentazione di adolescenti francesi e, in un secondo momento, la trascrizione dello stesso video, invitiamo i nostri studenti a prendere visione del materiale con la dovuta attenzione, concentrandosi sulle strutture linguistiche ricorrenti, chiediamo loro di ascoltare la pronuncia delle frasi, riportandola sul documento trascritto, di isolare le forme verbali utili per presentare se stessi, nonché di prendere nota di eventuali elementi di interesse. Il video di presentazione è stato selezionato dal libro digitale, in adozione per la classe, e si caratterizza per l'uso di un francese autentico, poco didattizzato<sup>10</sup>; la conversazione tra gli attori adolescenti simula la realtà, senza che vi sia bisogno di introdurre un eloquio rallentato. Questa peculiarità suscita l'interesse degli alunni: incuriositi, sembrano aver ascoltato più volte il dialogo e lo ripropongono in maniera soddisfacente. Si evidenziano così due strategie necessarie per l'apprendimento linguistico: la scelta di materiale adatto al pubblico e l'importanza di non applicare i filtri. Nel primo caso, infatti, riconoscere sullo schermo studenti coetanei, appartenenti a un Paese e a una cultura che sembrano esistere solo sul libro, è motivo di forte interesse: l'attenzione ricade sull'abbigliamento, sulla velocità con cui parlano, sulle espressioni facciali e sulla gestualità; nel secondo, la limitata didattizzazione del

<sup>8</sup> La citazione di Rabelais è conosciuta in varie forme e attribuita a numerosi autori, tra i quali ricordiamo Aristofane, Comenio e Montaigne.

<sup>9</sup> Meglio noto come *cooperative learning*, questo tipo di apprendimento, che affonda le proprie radici nel Settecento, trova un reale accoglimento nei percorsi formativi solo a partire dagli anni Sessanta del Novecento e favorisce la cooperazione tra pari, il lavoro di gruppo e l'interazione.

<sup>10</sup> Per una riflessione molto accurata sull'autenticità nelle attività didattiche, si consulti il terzo capitolo del volume di Scalfani M.-D. (2019) relativo all'apprendimento della lingua francese.

materiale rende il prodotto fruibile, poiché lo studente percepisce la presentazione come tutt'altro che artificiosa, la considera stimolante proprio perché difficoltosa. A tal proposito, risulterebbe indubbiamente utile soffermarsi su un aspetto pedagogico dell'apprendimento, legato alla tendenza sempre più diffusa di abbassare il livello dei contenuti per ottenere risultati. Non è questo lo spazio opportuno, ma una breve riflessione si impone: nel caso di studenti neurotipici, la semplificazione del materiale è poco pertinente, talvolta scoraggiante. L'alunno stesso, vedendosi consegnare materiale poco complesso, potrebbe perdere l'interesse verso la disciplina, ritenendola semplice ed inutile, sicuramente poco stimolante. È fondamentale, pertanto, raccogliere e accogliere le osservazioni degli studenti, invitarli a valutare i contenuti proposti, così da rafforzare la loro centralità nell'apprendimento.

### *Fase 2: Condivisione delle osservazioni (aula virtuale)*

In videolezione, gli studenti commentano il video proposto dall'insegnante e condividono le strutture linguistiche ritenute fondamentali per organizzare una presentazione: il saluto iniziale, la costruzione di frasi brevi introdotte da *Je m'appelle, J'habite, Je parle, J'aime*. Insieme all'insegnante si riflette sul significato delle espressioni, si osservano le forme verbali, tutte appartenenti allo stesso gruppo e si passa alla formulazione di domande rivolte all'interlocutore: *Et toi, comment tu t'appelles? Tu habites où?* Poste le basi per un breve scambio conversazionale, l'insegnante crea piccoli gruppi di lavoro che, in una videochiamata collettiva, si esercitano sulla presentazione attraverso il *role playing*. Risulta forse essere questa la fase più delicata poiché, complice un po' di timidezza, i ragazzi mostrano sempre qualche timore a dialogare in lingua straniera. Si tratta, tuttavia, dell'attività più importante nell'apprendimento di una lingua: infatti, è solo attraverso l'imitazione e la frequente simulazione di conversazioni reali che si acquisiscono sicurezza e fluidità nella produzione orale. Al termine dell'attività, l'insegnante, che non è intervenuta di proposito durante i dialoghi, stimola gli studenti affinché rivelino le difficoltà riscontrate e fornisce consigli ai singoli gruppi per migliorare il dialogo e renderlo efficace. In un secondo momento, condivide con loro le sue osservazioni, invitandoli ad annotarle sul quaderno, per preparare il terreno della fase successiva. Si tratta, infatti, di un'ulteriore strategia didattica, in questo caso appartenente alla tradizione, secondo la quale gli studenti ricopiano dallo schermo condiviso – sostitutivo della lavagna in ardesia o interattiva – le strutture linguistiche da memorizzare. L'attività di copiatura è, a nostro avviso, molto importante poiché abitua gli studenti ad osservare, li aiuta a registrare visivamente informazioni rilevanti, avviandoli al processo di scrittura. La schematizzazione deve essere adeguata e somigliare preferibilmente a una mappa, all'interno della quale si evidenziano parole chiave. Così, tutti gli studenti, siano essi neurotipici, con disturbi d'attenzione o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), possono trarre vantaggio dall'attività di copiatura e focalizzare l'attenzione su elementi linguistici precisi.

### *Fase 3: Produzione scritta (a casa, in autonomia)*

Ad ogni studente si affida il compito di redigere un documento di testo, da inserire e condividere sulla *Classroom*, contenente un dialogo di presentazione e conoscenza tra tre adolescenti. L'obiettivo è esercitare la produzione scritta, trascrivendo quanto esposto oralmente nella fase precedente. Il lavoro concluso sarà corretto dall'insegnante e restituito ai singoli alunni. Un'osservazione generale degli elaborati rivela l'alta frequenza d'uso di strutture corrette, ma simili a quelle prodotte nella lingua italiana: nella maggior parte dei casi, infatti, alla forma ampiamente utilizzata *Tu t'appelles comment?* viene preferita la struttura standard *Comment tu t'appelles?*, fedele traduzione dell'italiano *Come ti chiami?*. Ancora, *Où habites-tu?*, nonostante l'inversione verbo-soggetto, sembra essere ricordata più



facilmente rispetto a *Tu habites où?*, chiara manifestazione della necessità derivante dall'italiano di inserire l'avverbio interrogativo in posizione iniziale.

#### *Fase 4: Prodotto digitale (a casa, in autonomia)*

Una volta apprese le strutture linguistiche da utilizzare per presentare se stessi e interagire con gli altri non resta che creare un prodotto digitale. E perché non un “selfie didattico”? Come accennavamo prima, l'uso dello smartphone fa parte della quotidianità degli adolescenti, abituati a scattare foto, registrare video e pubblicarli su Tik Tok o Instagram. Da qui, l'idea di proporre la creazione di un selfie didattico del tutto spontaneo, inteso come un brevissimo video di presentazione, corredato da eventuali emoji, emoticon, adesivi o commenti virtuali da pubblicare sulla nostra *Classroom*. L'idea, accolta molto positivamente, ha prodotto risultati interessanti e – obiettivo principale del *selfie* – corretti dal punto di vista linguistico: i ragazzi hanno dimostrato di aver acquisito la competenza per espletare la funzione comunicativa “presentare qualcuno e presentare se stessi”, cui hanno aggiunto competenze digitali (interazioni su *Classroom*, su *Google Meet*, produzione di un documento di testo e uso di varie applicazioni per la registrazione e la condivisione del selfie conclusivo).

## *2.2. Passeggiando per Parigi*

Diverso è stato il lavoro portato avanti con gli studenti più grandi, con i quali abbiamo cercato di stimolare l'interesse per gli aspetti linguistici e soprattutto culturali. Nel corso del terzo anno della scuola secondaria di I grado, infatti, lo studente dovrebbe essere in grado di sostenere semplici conversazioni in lingua relative ad argomenti di interesse e, sul piano della comprensione, secondo il QCER:

È in grado di comprendere testi che descrivono persone, luoghi, aspetti della vita quotidiana e della cultura ecc., purché siano scritti in una lingua semplice. È in grado di comprendere l'informazione fornita in opuscoli e dépliant illustrati e mappe, ad es. riguardo alle principali attrazioni di una città o di un territorio. È in grado di comprendere i punti principali di notizie brevi su argomenti di interesse personale (ad es. sullo sport, su celebrità ecc.). È in grado di comprendere una breve descrizione fattuale o un resoconto all'interno del suo ambito di interesse, purché siano scritti in una lingua semplice e non contengano dettagli inattesi. È in grado di comprendere la maggior parte di ciò che le persone dicono di sé stesse o di ciò che piace loro di altre in un annuncio o in un post (Volume complementare QCER, 2020: 61).

Sulla base di quanto sin qui illustrato, abbiamo deciso di esplorare a distanza la città di Parigi e di organizzare il lavoro nelle quattro fasi che presentiamo di seguito. Ancora una volta, abbiamo ritenuto fondamentale rendere lo studente consapevole del proprio apprendimento e fornirgli gli strumenti per cooperare virtualmente con i compagni. L'applicazione scelta per la realizzazione del prodotto finale è *Thinglink*, spesso utilizzata da coloro che intendono insegnare attraverso la metodologia della ‘classe capovolta’, poiché come ricorda Masseroni:

La centralità dello studente non si esaurisce solo con il suo coinvolgimento nella fase di comprensione, esercitazione, assimilazione di contenuti, ma si concretizza nella co-produzione di “artefatti culturali” suscettibili, se opportunamente verificati, di essere condivisi e utilizzati anche da altri studenti, altri docenti in altri contesti e in altri anni (Masseroni 2014: 11).

*Destinatari:* studenti di una classe terza della secondaria di I grado

*Prerequisiti digitali:* accedere a una videolezione tramite *Google Meet*, consultare il materiale proposto su *Google Classroom*, esplorare siti Internet e saper identificare le informazioni importanti

*Strumenti:* libro cartaceo e digitale, quaderno, piattaforma *Google Classroom*, applicazioni *Thinglink* e *Google Maps*

*Durata:* 4 ore

*Obiettivo comunicativo:* Esporre un argomento (presentare Parigi) con il supporto di una carta interattiva.

#### *Fase 1: Introduzione*

Con l'aiuto del libro digitale e attraverso la condivisione dello schermo, l'insegnante introduce agli alunni la città di Parigi, parlandone in lingua francese e focalizzando l'attenzione sulla forma a chiocciola, sulla presenza di *arrondissements*, sulla divisione in riva destra e riva sinistra, dovuta al passaggio della Senna e sulla semplice citazione dei monumenti più rilevanti. Le informazioni date ai ragazzi sono poche, ma chiare e costituiscono il punto di partenza per lo svolgimento delle ricerche, finalizzate ad approfondire e completare la presentazione della capitale francese.

#### *Fase 2: Esplorazione delle risorse*

Ogni studente individua un monumento di interesse e, utilizzando fonti cartacee e risorse digitali in lingua italiana e francese, costruisce un discorso semplice ma completo con l'intento di presentare il monumento scelto alla classe. La possibilità di impiegare materiale in entrambe le lingue è dettata dalle competenze linguistiche finora sviluppate: non risulta semplice, infatti, per studenti al terzo anno della secondaria di I grado orientarsi unicamente tra siti in lingua francese, poiché, forse per la prima volta si trovano immersi nella comprensione di un testo che esula da quelli proposti dai manuali didattici quali, ad esempio, le attività del tempo libero, feste e tradizioni in Francia o l'alimentazione. Esplorare un sito web richiede l'attivazione simultanea di competenze linguistiche, digitali e logiche, non semplici da stimolare quando l'argomento risulta poco noto.

#### *Fase 3: Costruzione e messa a profitto dell'artefatto*

Dopo la raccolta delle informazioni, lo studente elabora un testo in lingua francese da sottoporre alla revisione dell'insegnante. Accertata la correttezza di forma e contenuto, il documento corredato di link che rinviano ad immagini e video scelti dai ragazzi entra a far parte della mappa precedentemente inserita su *Thinglink* dall'insegnante, trasformandola in un documento interattivo. L'approfondimento culturale digitalizzato viene in realtà utilizzato anche per ripassare funzioni comunicative precedentemente acquisite. Con l'aiuto di *Google Maps*, lo studente crea un percorso per spostarsi da una parte all'altra nel centro di Parigi e, in accordo con un compagno, simula un dialogo finalizzato all'indicazione di un itinerario.

#### *Fase 4: Esposizione*

Nella fase conclusiva, dopo un momento di studio e di esercitazione preventiva, gli alunni si cimentano nella presentazione della città di Parigi, utilizzando la mappa interattiva creata dal gruppo classe. In via generale, l'esposizione risulta semplice e comprensibile. Lo studente è in grado di rispondere, seppur in maniera breve, a domande sull'argomento, richiedendo talvolta un aiuto nella formulazione della risposta. È riuscito, così, a raggiungere

gli obiettivi previsti dal QCER per la produzione orale e l'interazione e, al contempo, sviluppare una conoscenza relativa a un aspetto culturale della Francia.

Quali sono state, quindi, in questa seconda attività le strategie didattiche adottate dall'insegnante per favorire lo sviluppo della produzione scritta e orale in lingua straniera? In primo luogo l'esplorazione di risorse digitali, siano esse suggerite dall'insegnante o scelte in maniera autonoma dallo studente, ha posto quest'ultimo di fronte alla necessità di scegliere, valutare e selezionare; lo ha reso così protagonista dell'apprendimento e lo ha responsabilizzato nei confronti del gruppo: il prodotto definitivo, da lui realizzato, entra a far parte di una catena di informazioni da memorizzare ed esporre. Inoltre, la necessità di tradurre in francese concetti e strutture linguistiche ha potenziato le sue capacità di mediazione: lo studente si è trovato ad attivare strategie di mediazione quali la semplificazione del testo e l'adattamento della lingua. Non possedendo un'ampia padronanza lessicale, ha saputo far fronte alla necessità di sintetizzare concetti, sinonimizzare espressioni per rendere fluido e accessibile il testo scritto.

Le attività presentate rivelano uno stretto legame tra scelta delle strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza. Alla luce di quanto descritto fin qui, infatti, possiamo affermare che ha preso avvio un percorso durante il quale lo studente ha mostrato di saper progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare le informazioni. Il suo successo formativo dipende anche dall'agire dell'insegnante, la cui autorevolezza

non risiede più, oggi, nella conoscenza, pur enciclopedica, della propria disciplina, ma nella capacità che ha, attraverso la propria disciplina, di fornire strumenti e materiali utili alla vita quotidiana e futura dei ragazzi, a incidervi, a far sì che gli apprendimenti che conquistano i propri allievi siano loro utili per diventare maggiormente in grado di scegliere, di controllare attivamente la propria vita e nel renderli consapevoli di ciò che stanno apprendendo (Batini 2013: 21).

A nostro avviso, l'introduzione obbligata della Didattica a Distanza ha rappresentato una grande opportunità, favorendo definitivamente il dialogo tra innovazione e tradizione e spostando la centralità dell'azione educativa dall'insegnamento all'apprendimento: il docente che, in presenza, è fisicamente al centro della scena (sta in piedi, cammina tra i banchi) riesce a farsi notare meno quando si trova dietro lo schermo; qui, incarna appieno il ruolo di tutor, di guida, di ausilio, favorisce l'apprendimento cooperativo tra pari e lascia gli studenti liberi di esprimersi, in un'ottica di massima inclusione. Il *cooperative learning*, l'apprendimento cooperativo, risulta essere un approccio altamente motivante, che ben si sposa con la metodologia della 'classe capovolta', che risponde maggiormente alle necessità di alunni diversamente abili o con BES (Bisogni Educativi Speciali). In questo panorama, le nuove tecnologie si rivelano inequivocabilmente utili, ma non uno strumento esclusivo: la loro efficacia aumenta se supportate da strumenti tradizionali quali libro e quaderno. È un dato di fatto che questi due oggetti costituiscono un'ancora nella costruzione degli apprendimenti e, come rivela un'indagine condotta nel 2020 da un gruppo di ricerca di INDIRE, il ricorso al libro digitale è stato una scelta forzata, unicamente dettata dalla necessità, laddove invece il libro di testo cartaceo ha continuato ad essere il pilastro della didattica in tutti gli ordini di scuola, eccezion fatta – ovviamente – per la scuola dell'infanzia. A ciò si aggiunge lo studio condotto nel 2013 dalla ricercatrice norvegese Anne Mangen, che analizza gli effetti sulla comprensione del testo di una lettura fatta da giovani studenti su un supporto cartaceo o digitale. Ne risulta che la lettura di un libro cartaceo assicura una maggiore memorizzazione dei contenuti, poiché la sollecitazione simultanea di più sensi, quali vista, tatto e odorato, attiva specifiche aree del cervello, favorendo l'apprendimento dei contenuti. Che dire, quindi,

del quaderno, inteso come luogo in cui fissare, schematizzare, riassumere ed evidenziare i concetti fondamentali? I nostri studenti ne sono reale testimonianza: da loro parte la richiesta di prendere appunti sul quaderno, percepito come uno strumento sicuro, dove ritrovare informazioni e ristabilire la connessione tra il lavoro svolto a scuola e le attività da compiere a casa, in autonomia. Ed è proprio sul concetto di autonomia che la nostra analisi si avvia verso la fase conclusiva.

Nel 2022, Yannick Hamon pubblica uno studio in francese sulle problematiche che emergono dalla Didattica a Distanza adottando una prospettiva storica e, nella parte centrale, focalizza l'attenzione sulla questione dell'autonomia, considerata come una problematica trasversale della DaD, che accomuna docenti e studenti. Come lui stesso ricorda, nella didattica delle lingue l'obiettivo principale è garantire lo sviluppo dell'autonomia per comunicare in lingua straniera, autonomia che si acquisisce lungo il percorso di apprendimento attraverso strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive. Nel caso della distanza forzata, all'autonomia linguistica doveva necessariamente accompagnarsi quella tecnologica che ha visto gli utenti imparare rapidamente a sperimentare e mettere in pratica nuove tecnologie. Nonostante queste ultime fossero da tempo parte integrante del sistema scolastico, la maggior parte dei docenti ne faceva un uso del tutto sporadico fino al marzo 2020. Tuttavia, in accordo con quanto scritto da Denny (2020), gli studenti, privati dell'abituale guida, hanno dimostrato una grande capacità di adattamento, sviluppando autonomie metacognitive, psicoaffettive, metodologiche e tecnologiche. Alla base del successo resta, in ogni caso, la motivazione poiché, se da un lato la quarantena forzata e l'apprendimento a distanza hanno offerto molte possibilità a coloro che le hanno volute cogliere, dall'altro hanno rafforzato ulteriormente il fenomeno della dispersione scolastica.

### 3. Conclusioni

Nel presente studio abbiamo preso in esame le strategie didattiche adottate con i nostri studenti durante il periodo della pandemia e, dopo una rapida introduzione sull'uso delle tecnologie didattiche in classe, abbiamo portato l'esempio di due attività proposte a studenti adolescenti di una secondaria di I grado: selfie didattico e passeggiando per Parigi. La mancanza di un contatto diretto, in presenza, con il gruppo classe, ha richiesto all'insegnante di operare in maniera ancora più inclusiva, sollecitando frequentemente l'interesse del suo pubblico; da qui la scelta di sviluppare i due argomenti di cui sopra, che da sempre incuriosiscono i più giovani, poiché includono due progetti di vita: fare conoscenza con qualcuno, specialmente se appartiene al Paese di cui si studia la lingua, ed esplorare una città lontana da casa, considerata una tra le più belle del mondo. Così, il contenuto delle lezioni, che già si rivelava accattivante, è stato sviluppato facendo dialogare vecchie e nuove metodologie didattiche. Tra i punti di forza della Dad, si riconosce senza alcun dubbio la maggior centralità data allo studente che, con la collaborazione collaterale di insegnanti e compagni, si è orientato tra piattaforme, videolezioni, materiale digitale e applicazioni di ogni genere. In altre parole, è divenuto a tutti gli effetti più autonomo e responsabile, "imparando ad imparare", quindi dando avvio al processo di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza che ciascuno studente dovrebbe acquisire in via definitiva entro i 16 anni. Il rovescio della medaglia è stato la gestione dell'imprevisto: diversamente dalla didattica in presenza, la Dad non permette di improvvisare o quantomeno richiede al docente notevoli competenze digitali per risolvere in tempi brevi l'imprevisto informatico. Se in classe l'insegnante è sempre connesso e può sopperire al mancato funzionamento di una presentazione, di un file audio o di un video, assegnando un esercizio improvvisato ai suoi

studenti, da casa tutto risulta più complesso, compresa la gestione della classe. Viene meno, infatti, quella dimensione di intimità, quella relazione socioaffettiva importante che nella scuola dell'obbligo permette all'alunno di abbassare ciò che Krashen, nel 1981, ha definito "filtro affettivo", ovvero una barriera emotiva che inficia l'acquisizione dei contenuti e ostacola il lavoro di gruppo. Come ricorda Maugeri (2021: 76):

l'utilizzo di specifiche strategie potrebbe aiutare lo studente ad avere una comprensione più profonda del sapere che sta costruendo e delle finalità del suo apprendimento; parallelamente tali strategie potrebbero favorire uno sguardo critico su come è stata fatta l'attività, col risultato di attivare un dialogo col docente e sviluppare nello studente un profondo senso di autoefficacia, riuscendo così a gestire con più facilità situazioni di stress.

È inevitabile e imprescindibile, quindi, continuare a riflettere sull'importanza della dimensione dialogica tra docente e discente, sulla necessità di favorire un apprendimento attraverso l'uso di uno stesso linguaggio e sul bisogno di investire nella formazione continua. La pandemia ha preparato il terreno per l'ingresso definitivo delle nuove tecnologie nella didattica. A noi il compito di procedere adeguatamente con la sperimentazione e l'esplorazione responsabile.

### Riferimenti bibliografici

- Barbutto E., 2020, *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la Dad e l'e-learning*, Napoli, Edises.
- Baroni F., Lazzari M., 2015, "Studenti preadolescenti e uso degli strumenti telematici tra scuola edextrascuola: confronto a tre anni di distanza", in *EM&M Italia 2015: E-learning, Media Education and Moodlemoot- "Teach Different!"*, Genova, Genova University Press.
- Batini F., 2013, "Insegnare per competenze", in *I quaderni della ricerca*, Torino, Loescher.
- Bergmann J., Sams A., 2012, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE.
- Bottino, R., 2015, "Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche", in *La didattica nell'era digitale*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-38.
- Cecchinato G., Papa R., 2016, *Flipped Classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET.
- Collins A., Halverson R., "The second educational revolution: rethinking education in the age of technology", in *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 2010, n. 1, pp.18-27, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x> (12/12/23)
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Barsi M., Lugarini E. Cardinaletti A.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cuzzolin M., 2019, "La scuola davanti alla rivoluzione digitale" in Pizzato F. A. (a cura di), *Una nuova frontiera della didattica*, Torino, Carocci, pp. 33-43.
- Dabène M., 1996, "Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural" in Barré- De Miniac, *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-99.

- Dahm R., Huet N., Craïș A., 2020, “Enseigner en contexte de pandémie: quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l’université?” in *Formation et profession*, 28 (4), pp. 1–13, <https://id.erudit.org/iderudit/1080557ar> (30/09/23)
- Denny J.-L., 2020, “Le confinement pédagogique : de la pandémie à l’expérience d’apprentissage des étudiants”, in *Recherches et Éductions*, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252> (30/09/23)
- Di Palma D., Belfiore P., 2020, “Tecnologia e innovazione didattica a scuola ai tempi del Covid-19”, in *Rivista Internazionale di Scienze dell’educazione e della Formazione*, 18(2), pp. 169-179, [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_15) (30/09/23)
- Ferrari, L., Fabbri, M., 2022, “Distance Learning. Re-thinking learning design in higher education during the Covid-19 pandemic”, in *Research on Education and Media*, Vol. 14, n. 1, pp. 25-35. DOI: [10.2478/rem-2022-0004](https://doi.org/10.2478/rem-2022-0004) (12/12/23)
- Hamon Y., 2022, “Problématiques émergentes de la FAD dans son développement historique jusqu’à la didactique d’urgence en situation de pandémie”, in *Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches*, 3, <https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-problematiques-emergentes-de-la-fad-dans-sondeveloppement-historique-jusqua-la-didactique-durgence-en-situation-de-pandemie/> (30/09/23)
- INDIRE, 2020, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020-con-grafici-1.pdf> (30/09/23)
- Li K. C., Wong B. T. M., Chan H. T., 2023, “Teaching and learning innovations for distance learning in the digital era: a literature review”, in *Frontiers in Education*. Doi: [10.3389/feduc.2023.1198034](https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1198034) (13/12/23)
- Maglioni M., Biscaro F., 2014, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la Flipped Classroom*, Trento, Erickson.
- Mangen A., 2013, “Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension”, in *International Journal of Educational Research*, Volume 58, pp. 61-68.
- Masseroni M., 2014, “Prezi e ThingLink in percorsi di didattica per competenze, flipped classroom e EAS”, in Ravotto P. (a cura di) “Produzione e condivisione di risorse didattiche digitali”, *Bricks*, 4, 3, pp. 10-22.
- Maugeri G., 2021, *L’insegnamento dell’italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari. [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-524-7/978-88-6969-524-7\\_2cMkzsy.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-524-7/978-88-6969-524-7_2cMkzsy.pdf) (30/09/23)
- Pieri M., Laici C., 2017, “L’approccio Flipped Classroom nel Movimento Avanguardie Educative”, in *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 55-67. [doi: 10.17471/2499-4324/948](https://doi.org/10.17471/2499-4324/948) (13/12/23)
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (30/09/23)
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., 2019, “Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale”, in Rivoltella P., Rossi P. (ed.), *Tecnologie per l’educazione*, Milano, Pearson Italia, pp. 1-18.
- Sclafani M.-D., 2019, *L’apprendimento della lingua francese. Un’analisi delle proposte educative CLIL ed EsaBac*, Roma, Carocci Editore.

## **Didactique des langues et droits linguistiques de première catégorie. Enjeux et facteurs de l'intégration des immigrés en France**

Giovanni Agresti

UMR 5478 Iker (CNRS – Université Bordeaux Montaigne – UPPA)

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

[giovanni.agresti@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:giovanni.agresti@u-bordeaux-montaigne.fr), [giovanni.agresti@unina.it](mailto:giovanni.agresti@unina.it)

Diyé Mballo

Université Bordeaux Montaigne

[diyemballo95@gmail.com](mailto:diyemballo95@gmail.com)

### Abstract

Learning the language of the host country, in this case French in France, is a fundamental stage in the integration of immigrants, both linguistically and otherwise. This learning represents a ‘first category’ linguistic right because it enables immigrants, if they are sufficiently proficient in French, to really benefit from all the other fundamental rights (right to health, to education, to a fair trial, to freedom of expression, etc.). But this right to learn the official language, insofar as it determines the quality of life in society, and therefore also contributes to the security of that same society, is also a duty, an obligation imposed by the public authorities. Consequently, any language learning for immigrants can only be based on a sort of pact, or contract, between the immigrant and the State, which must provide the immigrant with the conditions to learn the language of the country effectively. In this contribution, we propose a three-stage approach: a) general considerations of a legal-linguistic nature; b) the presentation of essential elements that emerged from an exploratory field study recently carried out in France with two private organizations; c) methodological conclusions concerning, first and foremost, how to make the data speak, and how to analyse the (socio)linguistic and extralinguistic factors that are supposed to determine the quality or effectiveness of this learning.

Keywords: FLE/FLS Didactics – Linguistic Rights – Linguistic Policy – Linguistic Integration – Immigration in France

### **Introduction<sup>1</sup>**

Voici une idée consensuelle: l'une des clés pour réussir l'intégration de contingents d'immigrés est une didactique efficace de la langue (et éventuellement de la culture et de la civilisation) du pays d'accueil. Néanmoins, comme pour n'importe quelle politique linguistique, l'efficacité escomptée est conditionnée par plusieurs facteurs (pédagogiques, linguistiques, économiques, sociaux...) qui complexifient, et souvent fragilisent, le processus d'apprentissage. La présente contribution vise à éclaircir quelques nœuds de ce processus, à travers une réflexion en trois temps: tout d'abord, des considérations générales d'ordre

---

<sup>1</sup> L'article a été conçu par les deux auteurs. Néanmoins, on peut attribuer plus spécialement à Giovanni Agresti l'Introduction et le paragraphe 1; et à Diyé Mballo les paragraphes 2, 3 et 4. Les conclusions ont été rédigées conjointement.



juridico-linguistique, censées encadrer le dossier de l'intégration (linguistique) des migrants; ensuite, après un rapide focus sur la migration en France dans les dernières décennies, nous proposons la synthèse des résultats d'une enquête de terrain exploratoire réalisée tout récemment en France (auprès de deux organisations installées, l'une à Paris, l'autre à Bordeaux) et questionnant les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui peuvent influencer, parfois de manière décisive, l'apprentissage de la langue française chez deux groupes d'immigrés. Dans les conclusions nous tâchons de tirer un bilan (surtout méthodologique), de l'expérience, et de lire quelques trajectoires "bilinguistiques" à l'aune des données élicitées. Ce travail s'inscrit essentiellement dans le cadre de la linguistique du développement social<sup>2</sup>.

## 1. Les droits linguistiques de première catégorie

D'une manière très générale, dans les démocraties fondées sur le pluralisme (et non sur l'hégémonie des majorités), l'élaboration et la mise en œuvre des lois devraient répondre, en large mesure, à la nécessité de pallier, par l'intervention des pouvoirs publics, une vulnérabilité sociale. La perte parfois complète et abrupte de toute forme de "sécurité linguistique et mémorielle"<sup>3</sup> chez l'immigré (Agresti 2017: 108) est sans aucun doute l'une de ces vulnérabilités – alors que dans le discours public c'est plutôt le phénomène (im)migratoire qui est souvent présenté comme une menace pour le tissu socio-économique du pays.

En effet, le préalable pour la réussite de l'intégration (linguistique et sociale tout court) des immigrés consisterait à soustraire la question de l'immigration Sud-Nord et Est-Ouest aux idéologies politiques dominantes, distribuées en deux camps antithétiques et apparemment inconciliables<sup>4</sup>. Vaste programme... Quoiqu'il en soit, très concrètement il s'agit au premier chef, pour le décideur, de mettre sur pied des politiques linguistiques ambitieuses et cohérentes visant à protéger les droits linguistiques "de première catégorie" (Poggeschi 2015)<sup>5</sup>, à savoir le droit – et le devoir – d'apprendre la langue officielle<sup>6</sup> de l'État où le migrant vient s'installer. En effet, maîtriser<sup>7</sup> la langue nationale est la prémisses indispensable,

<sup>2</sup> Il s'agit d'un domaine émergent de la sociolinguistique d'intervention, aussi appelé "linguistique pour le développement". Le Réseau international POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement), fondé en 2018 au Ghana, se doit de promouvoir cette approche visant à améliorer les conditions d'existence de populations, souvent vulnérables, à partir de leurs langue, culture, mémoire. [www.poclande.fr](http://www.poclande.fr).

<sup>3</sup> Pour une taxinomie des vulnérabilités linguistiques, entre "insécurité" et "malaise linguistique", et la manière de les mesurer, cf. Gobbo et Alcalde (2022).

<sup>4</sup> D'un côté, les souverainistes qui agitent le fantasme d'une "invasion", voire d'un "(grand) remplacement (ethnique)" et la nécessité de repousser autant que faire se peut les immigrés "clandestins"; de l'autre, les tenants d'une éthique de l'accueil presque sans conditions. Ces deux visions, toutes les deux radicales au vu de la récupération électorale de la question migratoire qui les inspire, empêchent d'aborder de manière rationnelle ce dossier.

<sup>5</sup> La théorie du juriste Giovanni Poggeschi fait référence également aux droits linguistiques de "deuxième catégorie" (la protection, à caractère davantage patrimonial, des langues régionales ou des minorités linguistiques historiques), ainsi qu'aux droits linguistiques de "troisième catégorie", portant sur la prise en compte des langues d'origine des "nouvelles minorités", issues de l'immigration.

<sup>6</sup> Il faut faire la part des choses: une langue peut être officielle *de jure* et/ou *de facto*. Rappelons en effet que, jusqu'en 1992, le français n'était pas, formellement, la langue officielle de la République française, ne figurant pas dans la Constitution (Quillot 2023: 160); et que l'italien n'est toujours pas inscrit dans la charte constitutionnelle de la Repubblica. Rappelons par ailleurs qu'il existe des langues possédant le statut de langue (co)officielle uniquement sur le papier, comme c'est le cas, pour le moment et depuis 2016, du tamazight en Algérie (Agresti, Sous presse) ou – toute différence gardée – de l'irlandais en Irlande.

<sup>7</sup> Nous ne nous appesantirons pas, ici, sur le choix de ce verbe, qui fait l'objet de réflexions parfois très articulées en didactique. Dans l'économie de la présente contribution, par "maîtrise d'une langue" il faut comprendre la



pour ce dernier, pour exercer ses droits et devoirs fondamentaux, comme le droit à l’instruction, au travail, au procès équitable, à la santé, à la liberté d’expression; et, bien entendu, le devoir de comprendre et respecter les lois du pays où l’on vient s’établir. En bref, le passage “de l’immigration à la citoyenneté” (Deschamps 2001) dépend, aussi et en amont, de cette compétence fondamentale. “Cu ten la lengo, ten la clau”, écrivait Frédéric Mistral. Et cela est particulièrement vrai en contexte de vulnérabilité linguistique<sup>8</sup>.

Au vu de sa centralité dans la vie des immigrés, le droit/devoir linguistique de première catégorie doit reposer sur une sorte de pacte (tacite ou explicite, formel) entre l’individu et l’État. Ce dernier devrait, en principe, tout en l’incitant voire l’obligeant (devoir), mettre le premier dans les conditions d’apprendre (droit) la langue locale, suffisamment bien et suffisamment vite pour que cet apprentissage soit réellement utile et permette de sécuriser et normaliser, en quelque sorte, la permanence de ce même individu dans le pays d’accueil<sup>9</sup>.

Or, suivant les gouvernements en place et les différentes traditions nationales en matière d’intégration vs assimilation des immigrés, le curseur peut être placé plutôt du côté du droit ou alors – et c’est d’ailleurs le cas le plus fréquent – du devoir linguistique. À ce sujet, le juriste Cozzolino, dans une étude comparée (Italie, France, Allemagne) portant sur “la connaissance de la langue du pays d’accueil dans la discipline de l’intégration des immigrés”, observe que:

l’action de l’État pourra jouer un rôle en appuyant les efforts de l’immigré dans son apprentissage de la langue véhiculaire, et ce au travers des deux leviers que la pédagogie des langues considère décisifs : les conditions factuelles, par l’élimination des entraves d’ordre économique et autre qui peuvent rendre impossible l’apprentissage ; et les motivations de l’apprenant : soit par des mesures d’incitation, soit en rendant obligatoire cet apprentissage [...], soit, enfin, en aménageant une combinaison d’incitations positives et de sanctions pour pousser les immigrés à acquérir la compétence linguistique demandée.<sup>10</sup>

(Cozzolino 2016: 146)

En résumant, la politique est appelée à définir les termes d’une stratégie d’intégration dont l’efficacité n’est pas connue d’avance, en jouant tantôt sur l’incitation, tantôt sur la sanction. Si l’idée générale que l’État doit endosser la responsabilité de “mettre l’immigré dans les conditions d’apprendre la langue officielle” fait consensus, cette responsabilité peut

---

capacité de s’en servir, au quotidien et dans les différentes topologies relationnelles (v. *infra*), pour atteindre des objectifs de communication pratique.

<sup>8</sup> La présente contribution développe un volet du vaste champ d’études sur les “vulnérabilités linguistiques” qui représente l’orientation principale de l’axe “Éducation et plurilinguisme” du réseau de recherche néo-aquitain sur les francophonies – FrancophoNéA ([www.francophonea.fr](http://www.francophonea.fr)). Cet axe est animé par Carmen Avram (Université de Pau et des Pays de l’Adour), Mariella Causa (Université Bordeaux Montaigne), et Maryan Lemoine (Université de Limoges) et a coordonné l’organisation de plusieurs journées d’études et séminaires portant sur ce macro-thème – les vulnérabilités linguistiques aussi bien des migrants que des formateurs ayant à gérer le dossier de leur intégration linguistique. Une partie des considérations formulées dans le présent article sont issues des débats qui ont eu lieu pendant ces rencontres scientifiques. Nous tenons par ailleurs à souligner le travail mené en 2022-2023 au sein de la Maison des Sciences de l’Homme de Bordeaux, et notamment dans le cadre de l’Axe 2 (“Sociétés inclusives”), dont nous sommes l’un des co-animateurs, qui a promu des séminaires en particulier sur les “politiques linguistiques familiales” (Shahzaman Haque) ainsi que sur les droits linguistiques de “première, deuxième et troisième catégorie” (Giovanni Poggeschi). Ces séminaires ont en partie inspiré les considérations qui sont ici exposées.

<sup>9</sup> En l’occurrence, en contexte français, ce “pacte” relève d’un accord plus large, le Contrat d’intégration républicaine, ou CIR. Cf. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>. Dernière consultation: 8 octobre 2023.

<sup>10</sup> C’est nous qui traduisons de l’italien.

être interprétée de manière variable. A maxima, cela pourrait signifier que les pouvoirs publics doivent non seulement organiser ou à tout le moins financer des cours de langue spécialement dédiés au public immigré<sup>11</sup>, mais également veiller à ce que ce public puisse effectivement se mobiliser pour suivre et tirer profit de ces formations. Très concrètement, cela peut se traduire par un remboursement de titres de transport pour se rendre au centre de formation, ou bien par une subvention pour permettre à l'immigré de confier ses éventuels enfants à une baby-sitter pendant qu'il suit ses cours de langue, ou encore par une compensation économique pour le temps de travail perdu... et ainsi de suite.

Concernant la France, en novembre 2022, le Ministre de l'intérieur Gérald Darmanin et le Ministre du travail, Olivier Dussopt, ont annoncé le projet de loi "Pour contrôler l'immigration et améliorer l'intégration". Entre autres dispositifs, le texte prévoit de faciliter les expulsions des migrants sans papiers ayant des antécédents judiciaires liés au trouble à l'ordre public ou criminels. Il conditionne également l'obtention d'un titre de séjour par un test de niveau de langue. Ainsi, en plus des dispositions de contrôle de la régularité des migrants, ce projet définit les conditions de leur intégration à travers la maîtrise de la langue. Il y a là une évolution par rapport au CIR de 2016<sup>12</sup> car en lieu et place d'une attestation de formation linguistique, le projet de loi impose désormais un test censé vérifier les compétences linguistiques. Or, sur ce point les avis sont partagés et un débat se poursuit à l'heure actuelle<sup>13</sup>.

Cela dit, comme rappelé plus haut, en amont et en aval de ces dispositifs et de ces contraintes juridiques, la réussite de l'intégration (socio)linguistique des immigrés dépend de plusieurs facteurs, dont, en vrac : le type et le niveau de scolarisation, la durée du séjour ou de la permanence (passés et futurs) en France, le répertoire linguistique d'origine, la situation familiale en France, le type de profession exercée, etc. Notre enquête de terrain a précisément pour but de cerner de plus près ces facteurs et de tenter de comprendre de quelle manière ils se combinent pour faciliter, ou au contraire compliquer, l'apprentissage de la langue française.

## 2. Focus sur l'immigration en France<sup>14</sup>

Avant d'aborder notre terrain, un rapide focus sur l'immigration en France s'impose. Une perspective diachronique large fait ressortir trois vagues majeures (Noiriel 2010):

- 1) La première résulte de la révolution industrielle et est marquée par l'arrivée de travailleurs étrangers, une main-d'œuvre destinée à renforcer la croissance économique française;
- 2) La deuxième intervient dans l'entre-deux guerres et marque l'arrivée massive de réfugiés politiques (Russes, Arméniens et antifascistes italiens, entre autres). Elle

<sup>11</sup> Depuis 2011 on parle de FLI (Français Langue d'Intégration) à côté du FLE (Français Langue Étrangère). Cf. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000024659119>. Dernière consultation : 9 octobre 2023.

<sup>12</sup> V. *supra*, note 9.

<sup>13</sup> Sans pouvoir entrer dans les détails du dossier – qui, au moment de la rédaction de la présente note vient tout juste d'être approuvé à l'Assemblée nationale – nous nous bornons à souligner que "Dans le même objectif d'intégration, les obligations des employeurs en matière de formation au français langue étrangère (FLE) de leurs salariés étrangers sont renforcées". Cf. <https://www.vie-publique.fr/loi/287993-projet-de-loi-immigration-integration-asile-2023>. Dernière consultation: 20 décembre 2023.

<sup>14</sup> Les paragraphes 2 à 4 ont été rédigés en retravaillant une partie des contenus d'un mémoire de master en Sciences du langage, soutenu par Diyé Mballo en septembre 2023 à l'Université Bordeaux Montaigne ("Étude des facteurs de l'intégration (socio)linguistique: le cas des immigrés en France"), sous la direction de Giovanni Agresti. La version complète du mémoire sera bientôt accessible dans les archives de l'université bordelaise. Elle contient, aussi, de nombreuses annexes avec, entre autres documents, des interviews audios avec des responsables des formations en FLE qui font l'objet du présent travail de restitution.

inclut également une migration ouvrière de masse, en particulier en provenance d'Italie et de Pologne, notamment autour des années 1940.

- 3) Enfin, la troisième vague débute après la Seconde Guerre mondiale avec l'objectif de couvrir les besoins en main-d'œuvre pour la reconstruction de la France (Ledegen et Vetier 2015), qui devient un pays d'immigration.

Rea (2021) explique comment on est passé d'une "immigration de travail contrôlée" à une immigration incontrôlable, notamment entre 1945 et 1975. Pour cet auteur les migrants étaient surtout des ouvriers qui arrivaient pour travailler dans les usines industrielles. Mais, au fil du temps, le nombre d'étrangers a augmenté de façon considérable du fait des regroupements familiaux et de la migration clandestine. Ainsi, la nécessité de contrôler les vagues de migrants a conduit à l'adoption d'une politique d'immigration durable fondée sur le regroupement familial (Noiriel 2010: 33). À cela s'ajoute la "migration d'étude" qui a commencé à prendre de l'ampleur dès les années 2000 et qui s'est intensifiée au fil du temps.

En effet, bien que le nombre de migrants en France ait baissé entre 2010 (200 000) et 2019 (140 000) au profit d'autres destinations (Tableau 1), le nombre d'étudiants étrangers a augmenté de plus de 50%, passant de 262 000 à 407 000 pour la même période (Ledegen et Vetier 2015). Ainsi en 2021, malgré les restrictions de voyage dues à la pandémie de la Covid-19, la population étrangère en France est estimée à sept millions de personnes, soit environ 10,3% de la population totale française (INSEE 2021).

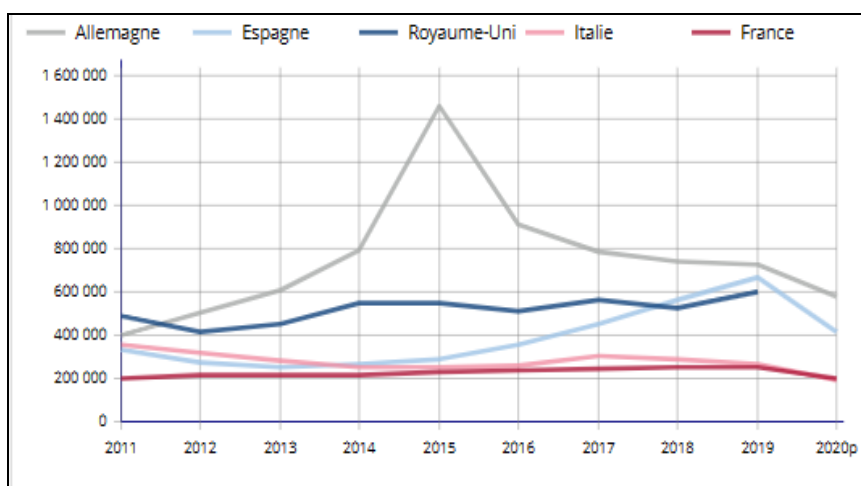


Tableau 1: Flux migratoires en France et dans les principaux pays européens (2011-2020)

Source: Eurostat, mars 2023

### 3. Notre enquête: les terrains

L'ampleur et le poids "politique" du phénomène migratoire s'explique aussi par les vagues de migrants clandestins de plus en plus importantes et l'augmentation de la part des réfugiés en raison de l'insécurité et des conflits dans plusieurs pays, en Afrique et en Europe. D'où la nécessité de mettre en œuvre, d'une part, des politiques restrictives et, d'autre part, des mécanismes d'accompagnement efficaces visant à faciliter l'intégration sociolinguistique (et l'intégration tout court) de ces populations.

L'État français a mis en place des centres de formation pour faciliter l'intégration sociale, linguistique et professionnelle des migrants. Toutefois, pour avoir accès à ces formations il est impératif de justifier d'un certain niveau de maîtrise de la langue française. Les formations sont assurées par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)

grâce à la signature du contrat d'accueil et d'intégration (CAI)<sup>15</sup>, aujourd'hui remplacé par le contrat d'intégration républicaine (CIR). Les offres de formation en langues sont gratuites pour les migrants et entièrement prises en charge par l'OFII<sup>16</sup>.

À côté de ces initiatives gouvernementales, on observe l'émergence de plusieurs autres centres de formation. Ces derniers sont progressivement devenus des points d'attraction des migrants demandeurs de formation en français langue étrangère et seconde (FLES). C'est dans ce contexte que nous proposons deux approfondissements quali-quantitatifs, correspondant à nos deux points d'enquête: la Croix-Rouge du 5<sup>ème</sup> arrondissement de Paris (désormais: CRP5) et l'association AIME de Bordeaux (désormais: AIME)<sup>17</sup>.

### 3.1 Organisation des cours de FLE de la CRP5

La CRP5 est engagée dans plusieurs missions humanitaires et sociales. Vers 2018 l'organisation a étendu son champ d'action en intégrant des cours de FLE destinés aux migrants. Depuis, elle enregistre chaque année plus de 150 participants. Au vu de la demande croissante en FLE, les enseignants ont mis en place une règle pour limiter les absences, l'un des facteurs qui conditionnent le plus l'efficacité de l'apprentissage linguistique: l'apprenant perd sa place dans le cours au profit d'un autre au bout de trois absences injustifiées. Les enseignants sont généralement des bénévoles retraités ayant occupé par le passé des fonctions différentes de celle de l'enseignement – un autre facteur à prendre en compte dans la perspective de l'efficacité pédagogique<sup>18</sup>.

Les enseignants choisissent le niveau qu'ils souhaitent enseigner selon leurs disponibilités. En 2022-2023, ils ont formé des binômes pour administrer les cours de A1 et A2. La stratégie des binômes consiste à avoir deux enseignants pour le même niveau ou groupe d'apprenants. Elle vise à faciliter le suivi des enseignements et à surveiller régulièrement les absences.

Pour ce qui est de la logistique, la Mairie du 5<sup>e</sup> arrondissement de Paris a mis plusieurs salles (Place du Panthéon) à la disposition de la CRP5. Toutefois, cette dernière est tenue de respecter le nombre maximal de 8 apprenants par salle, ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, cette contrainte réduit de façon significative les effectifs malgré la disponibilité des enseignants – bien entendu, l'apprentissage gagne en efficacité. La CRP5 dispose de deux autres salles de cours à l'Église Saint-Jacques du Haut-Pas (rue Saint-Jacques) de Paris 5<sup>ème</sup> et au siège de rue Laplace, en principe sans limite stricte de participants. Cependant, les enseignants préfèrent conserver la jauge de 8 apprenants par cours afin de garder les mêmes effectifs et le même rythme d'enseignement que quand ils sont à la Mairie. Enfin, concernant le matériel pédagogique (livres, romans, etc.), les responsables de la CRP5 comptent sur les dons. Ils se rapprochent ainsi de maisons d'édition telles que Hachette ou L'Harmattan, entre

<sup>15</sup> Rendu obligatoire par l'article L311-9 de la loi du 24 juillet 2006.

<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006163227/2006-07-25>. Dernière consultation: 14 octobre 2023.

<sup>16</sup> Concernant l'apport de la recherche scientifique à la problématique de la formation linguistique à destination des sujets immigrés adultes, cf. au moins, en contexte francophone, la thèse d'Éric Mercier (2020) et, entre autres contributions de l'auteur, l'article long d'Adami (2012).

<sup>17</sup> AIME = Accueil et Intégration des Migrants et Exilés.

<sup>18</sup> Il y a là en effet une autre forme de vulnérabilité (parfois très grave suivant les circonstances): celle des formateurs en manque de formation adaptée à la diversité des publics – en termes d'âge, de niveaux de connaissance de la langue étudiée, de motivations, de nécessité professionnelle, de disponibilité horaire, économique, de répertoires linguistiques individuels, de distance typologique entre langue maternelle et langue du pays d'accueil, etc.

autres. Ils ont mis à la disposition des enseignants une petite bibliothèque comprenant des livres et des outils d'apprentissage.

Malgré ce, les enseignants se voient contraints d'acheter eux-mêmes leurs matériaux pédagogiques, notamment les manuels. Ils déclarent avoir également recours à des sites internet pour mieux préparer leurs cours et pour intégrer les usuels, qui souvent font défaut. Bien entendu, ces difficultés sont aggravées chez les apprenants, qui se trouvent souvent en situation de difficulté financière. Voilà une autre source de vulnérabilité linguistique pour les deux populations concernées, dont la didactique doit nécessairement tenir compte.

### 3.2 Organisation des cours chez AIME

Créée en 2017, l'association sans but lucratif AIME de Bordeaux se définit comme une "initiative d'un collectif de personnels, actifs ou retraités, et d'étudiants d'universités, de grandes écoles et d'organismes de recherche du site bordelais ayant pour objectif de mener des missions citoyennes au sein de la ville de Bordeaux"<sup>19</sup>. Plus spécifiquement, elle a pour finalité d'informer les migrants ou exilés désirant faire des études supérieures à Bordeaux et d'offrir des formations en langue pour ces populations, toutes catégories et niveaux des compétences linguistiques en français confondus. Il s'agit par ailleurs de les accompagner dans leur processus d'insertion sociale et professionnelle et de sensibiliser la communauté bordelaise aux situations des migrants à travers des ateliers ouverts au public.

Depuis sa création, AIME organise des cours de FLE. L'association dispose d'une salle principale, place de la Victoire, mise à sa disposition par l'Université de Bordeaux. Malheureusement, durant l'année universitaire il est fréquent que la salle soit occupée, ce qui oblige les personnels de l'organisation à trouver d'autres espaces et complique de manière considérable le déroulement de l'apprentissage.

Les enseignements de AIME sont assurés par un effectif de 35 bénévoles pour environ 100 apprenants par année, aux origines très hétérogènes. Ces derniers sont répartis en fonction de leurs niveaux de français à l'oral et à l'écrit (A1 à B2). Toutefois, les cours sont organisés en fonction de la disponibilité des enseignants, dont certains sont encore actifs dans le milieu professionnel (enseignants, experts en marketing, etc.). L'association offre 36 heures de cours par semaine pour tous les niveaux. Le niveau d'enseignement est laissé au libre choix des enseignants avec des effectifs allant de 3 à 18 apprenants par cours, ce qui explique que certains cours sont administrés en rassemblant des groupes de niveaux différents (notamment les A1 et A2), avec des besoins d'apprentissage également distincts. En termes de matériels pédagogiques, l'association met à la disposition des enseignants et des apprenants quelques manuels d'apprentissage (*Alter Ego*, *Le DELF 100% réussite*, etc.) et des ordinateurs fixes, mais sans accès à internet.

---

<sup>19</sup> [https://reseau-aime.fr/?page\\_id=1299](https://reseau-aime.fr/?page_id=1299). Dernière consultation: 12 décembre 2023.

#### 4. Notre enquête: la méthodologie

Notre étude repose sur une méthodologie mixte, quali-quantitative. Classiquement, cette démarche consiste à associer l'enquête ethnographique à l'exploitation statistique de bases de données issues de la passation de questionnaires auprès d'un échantillon d'enquête (Dietrich, Loison et Roupnel 2012: 208-209).

##### 4.1 Enquête qualitative

Pour ce qui est du volet qualitatif, il s'est agi pour nous de réaliser à la fois des observations et des entretiens focalisés sur les éléments observés. Cela nous a permis de diversifier nos sources d'information et les données collectées dans chacune des deux structures.

##### 4.1.1 Les observations de terrain

Nous avons adopté une posture active située à cheval entre l'observation participante et l'observation directe. Si cette posture ne permet pas une immersion totale et prolongée du chercheur au sein du groupe observé, elle permet tout de même d'intervenir à travers des tâches spécifiques, des contributions ou des interpellations sur des aspects précis, didactiques ou autres. La dimension active de nos séances d'observation incluait, par exemple, l'aménagement des salles, le suivi personnalisé des apprenants jusqu'à la garde d'enfants pour permettre à certains parents de participer aux cours.

Grâce à cette démarche nous avons été progressivement acceptée par les différents acteurs (enseignants, apprenants, personnels administratifs, etc.) des deux structures. Par ailleurs, le positionnement adopté a favorisé le développement d'une perspective "endogène", c'est-à-dire depuis le point de vue des apprenants, tout en assurant le recul nécessaire. L'étape de l'observation nous a permis d'introduire notre projet de recherche, de mieux connaître nos terrains d'enquête, d'affiner nos outils de collecte (notamment le questionnaire et le guide d'entretien en fonction des besoins constatés et des difficultés rencontrées) et, surtout, d'établir des relations de confiance avec les personnels et les apprenants.

Nous avons utilisé une grille d'observation axée principalement sur quatre points: 1) les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage; 2) les modalités et les outils utilisés dans les cours; 3) les contenus des enseignements; et 4) les interactions sociales entre apprenants et enseignants. Cette grille a été utilisée aussi bien à la CRP5 qu'à AIME.

##### 4.1.2 L'entretien

On considère en littérature qu'il existe trois types d'entretien: libre ou exploratoire, semi-directif et directif. Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté la technique de l'entretien semi-directif ou semi-structuré: le chercheur se sert d'un guide d'entretien qui dresse la liste des sujets que l'interviewé est amené à aborder. Ainsi, lorsque ce dernier n'évoque pas spontanément un thème figurant dans le guide d'entretien, le chercheur l'invite à en parler à travers des relances (Fenneteau 2015).

Ce choix nous a paru judicieux pour approfondir plusieurs questions qui avaient pris forme pendant la phase d'observation et pour interroger les enseignants. Nous avons ainsi élaboré un guide d'entretien semi-directif organisé autour des thèmes suivants:



## Présentation de l'enquêté:

- Prénom, nom, âge, sexe, situation matrimoniale, niveau d'étude, parcours professionnel.

## Expériences en enseignement du FLE:

- Formation en lien avec l'enseignement du FLE; lien entre la formation reçue et les enseignements administrés ;
- Durée/nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE;
- Expériences marquantes au cours de l'expérience d'enseignement du FLE.

## Déroulement des enseignements en FLE à la CRP5/AIME:

- Organisation des cours: équipement des salles de cours, durée des enseignements, lieux, évaluations, examens;
- Méthodes d'enseignement: mode d'enseignement (en présentiel, à distance, multi-modal), utilisation et type de support;
- Prise en compte éventuelle des langues d'origine des apprenants lors des enseignements;
- Recours à la communication non verbale lors des cours;
- Résultats : taux de réussite, taux d'abandon, taux d'échec;
- Difficultés dans le déroulement des enseignements, faits marquants.

## Perceptions et appréciations des enseignements en FLE à la CRP5/AIME:

- Appréciations de la qualité des enseignements;
- Appréciations de la qualité du personnel enseignant;
- Appréciation du dispositif et des conditions d'enseignement/d'apprentissage;
- Appréciation de l'adéquation entre les enseignements administrés et les besoins des apprenants.

## Enseignement du FLE et intégration sociolinguistique des étudiants:

- Perceptions sur les liens entre la maîtrise de la langue et la capacité d'intégration des étudiants;
- Perceptions de l'impact des enseignements du FLE à la CRP5/AIME sur l'intégration sociolinguistique des étudiants;
- Perceptions sur le projet de loi proposé par le ministre de l'Intérieur et d'Outre-mer Gérald Darmanin et tout particulièrement sur l'obligation de passer un test de maîtrise de la langue française pour obtenir un titre de séjour;
- Difficultés majeures rencontrées;

## Recommandations:

- Recommandations à l'endroit des autorités nationales et des décideurs;
- Recommandations à l'endroit de la CRP5/AIME;
- Recommandations pour l'amélioration des enseignements à la CRP5/AIME;
- Recommandations aux autres organismes d'enseignement en FLE;
- Recommandations à l'endroit des apprenants.

Au total, nous avons réalisé trois entretiens avec les enseignants dont deux à l'association AIME de Bordeaux et un à la CRP5<sup>20</sup>.

#### 4.2 L'enquête quantitative

Pour le volet quantitatif nous avons élaboré un questionnaire et l'avons administré à une sous-population définie sur la base d'un échantillonnage raisonné, une méthode non probabiliste, donc à visée non représentative.

---

<sup>20</sup> Le choix des enquêtés a été fait selon leur disponibilité et leur volonté de participer librement à l'étude. Pour chaque entretien, nous avons débuté en présentant brièvement l'objet de la recherche et les objectifs de l'étude. Les entretiens ont été enregistrés. Pour ce faire, nous avons sollicité le consentement verbal des interviewés. La durée des entretiens a varié en fonction des réponses et des arguments fournis. Le premier a eu lieu à la Mairie de Paris 5<sup>ème</sup> Arrondissement avec une enseignante de la CRP5 et a duré 30 minutes. Les deux autres ont été réalisés à Bordeaux (avec deux enseignantes) pour une durée respective de 42 et 10 minutes. Ils ont été réalisés dans la salle de cours de l'AIME et les bureaux de l'Université de Bordeaux (site Victoire).

#### 4.2.1 L'échantillon

L'échantillonnage raisonné consiste à définir des critères de sélection objectifs à partir des caractéristiques saillantes de la population enquêtée. Nous avons d'abord défini le critère "langue", en sélectionnant uniquement les apprenants de niveau A1, A2 et B1. Ensuite, nous avons défini le critère "lieu d'origine". Toutes les origines de la population enquêtée sont ainsi représentées dans notre échantillon. Le troisième critère a été la participation libre et volontaire des apprenants sur la base de leurs disponibilité et intérêt.

Quant à la représentativité en termes numériques, nous avons décidé d'appliquer le taux de sondage de 15%, soit un total de 45 individus à enquêter<sup>21</sup>. Toutefois, nous n'avons pu atteindre que 22 enquêtés à la CRP5 en raison principalement des refus de participation de certains apprenants et de la non disponibilité d'autres. Nous avons dès lors réalisé 7 questionnaires supplémentaires à AIME. Ce qui a permis d'arrêter notre échantillon d'enquêtés à 44 individus, dont 27 femmes et 17 hommes.

#### 4.2.2 Le questionnaire

Le questionnaire a été le principal outil de collecte des données quantitatives de notre étude. Un volet qualitatif n'y est pas totalement absent pour autant: à côté des questions fermées, le questionnaire est constitué également de quelques questions ouvertes afin de permettre aux répondants de donner leurs avis sur certains sujets et de fournir des explications pour compléter leurs réponses. Après son élaboration, il a été testé auprès d'une population, notamment des étudiants migrants, comparable à la population-cible de l'étude. Cela a permis d'améliorer la lisibilité des questions et d'en reformuler quelques-unes. Au final, nous avons administré un questionnaire comprenant 33 questions.

Élaboré et testé sur Google Forms, le questionnaire final a été importé puis imprimé en quantité suffisante pour l'enquête de terrain. Nous avons en effet opté pour des enquêtes en présentiel au lieu d'utiliser la méthode CAPI (Computer Assisted Personal Interview). Les questions fermées portent sur des informations personnelles et sur l'évaluation de la formation.

La combinaison de questions fermées et ouvertes visait à simplifier les réponses des participants tout en les encourageant à développer leurs arguments. C'était également un moyen pour nous d'apprécier leurs capacités rédactionnelles. Il en ressort que beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés à formuler des phrases correctes ("Je commence à parler français mais je veux qu'on aide à écrire à la préfecture"; "je apprend grammaire et je peux pratiquer oralement"; "je améliore mon français"), ou à orthographier correctement des mots.

---

<sup>21</sup> Ce taux est approximatif, car nous n'avons pas pu déterminer le nombre exact d'apprenants dans les niveaux ciblés en raison, d'une part, de la variation constante des effectifs et, d'autre part, de la réticence des responsables des deux structures à fournir ces informations. Ainsi, en nous appuyant sur les observations et les entretiens avec les enseignants, nous avons pu estimer à près de 200 le nombre d'apprenants des niveaux A1, A2 et B1 à la CRP5 et à environ 100 apprenants à AIME.



### 4.3 Chronogramme

Dans le Tableau 2 nous synthétisons le chronogramme de toutes les activités menées dans le cadre de notre recherche. Les actions communes sont surlignées en vert clair; les actions menées plus spécialement à la CRP5 sont surlignées en gris clair, alors que celles menées au sein d'AIME sont colorées en bleu clair.

	sept 22	oct 22	nov 22	déc 22	jan 23	fév 23	mars 23	avr 23	mai 23	juin 23	juil 23	sept 23
Recherche et prise de contact												
Préparation et organisation des enquêtes de terrain												
Réalisation des enquêtes de terrain												
Observations de terrain à la CRP5												
Administration questionnaire à la CRP5												
Entretien semi-directif à CRP5												
Observations de terrain à AIME												
Administration questionnaire à AIME												
Entretiens semi-directifs à AIME												
Traitement des données												
Restitution des résultats (soutenance)												

Tableau 2: Chronogramme de l'enquête: de la prise de contact à la restitution des résultats

### 4.4 Échantillon et répertoires linguistiques

Dans le Tableau 3, qui contient plusieurs informations sociodémographiques, nous avons agrégé les populations d'apprenants formées à la CRP5 (en haut) et à AIME (en bas). Dans le Tableau 4, en aval de l'administration du questionnaire, nous présentons en revanche les répertoires linguistiques individuels à l'aune des pratiques (déclarées, faut-il le souligner?) dans les différentes topologies relationnelles (espace intime/privé; espace professionnel; espace public). Sous l'anonymat, l'encodage permet de suivre chaque répondant aussi bien dans l'un que dans l'autre tableau, et de croiser les informations qui y sont contenues.

Répondants	Niveau d'étude	Niveau en français	Sexe H/F	Age	Nationalité	Langue maternelle
<b>CRP5</b>						
R1	Supérieur	A2	H	38	Espagnole	Espagnol
R2	Supérieur	A1	H	28	Egyptienne	Arabe
R3	Supérieur	A2	H	32	Iranienne	Kurde et farsi
R4	Moyen	A1	H	37	Soudanaise	Arabe
R5	Supérieur	A2	H	33	Birmane	Bangla
R6	-	A	H	29	Malienne	Soninké
R7	-	A	H	31	Malienne	Soninké
R8	Elémentaire	A2	H	35	Vietnamienne	Vietnamien
R9	Supérieur	A2	F	46	Chinoise	Chinois
R10	Secondaire	A2	H	34	Malienne	Bambara
R11	Supérieur	A2	F	40	Colombienne	Espagnol
R12	Supérieur	A2	F	47	Géorgienne	Géorgien
R13	Supérieur	A2	F	40	Chinoise	Chinois
R14	Supérieur	A2	F	42	Russe	Russe
R15	-	A1	F	25	Soudanaise	Arabe
R16	Supérieur	A2	F	26	Colombienne	Espagnol
R17	Secondaire	A2	F	20	Mexicaine	Espagnol
R18	Supérieur	B1	F	28	Espagnole	Espagnol
R19	Supérieur	B1	F	25	Mexicaine	Espagnol
R20	Supérieur	A2	F	23	Mexicaine	Espagnol
R21	Supérieur	A1	F	62	Equatorienne	Espagnol
R22	Moyen	B1	F	56	Marocaine	Arabe
R23	Supérieur	A2	F	55	Chinoise	Mandarin
R24	Supérieur	A2	F	27	Chilienne	Espagnol
R25	Supérieur	A2	F	32	Russe	Russe
<b>AIME</b>						
R26	Secondaire	A2	H	28	Erythréenne	Tigrigna
R27	Secondaire	A1	F	47	Azéris	Azerbaïdjanais
R28	Secondaire	B1	F	38	Chinoise	Chinois
R29	Secondaire	A1	F	31	Ukrainienne	Ukrainien
R30	Supérieur	A2	F	34	Marocaine	Arabe
R31	Supérieur	B1	F	34	Ukrainienne	Ukrainien
R32	Supérieur	B1	F	35	Brésilienne	Portugais
R33	Supérieur	B1	F	50	Bulgare	Bulgare
R34	Supérieur	A2	H	30	Égyptienne	Arabe
R35	Supérieur	B1	H	35	Russe	Russe
R36	Supérieur	A1	H	25	Géorgienne	Géorgien
R37	Supérieur	A1	H	26	Soudanaise	Arabe
R38	Supérieur	A1	H	22	Géorgienne	Géorgien
R39	Supérieur	B1	H	18	Espagnole marocaine	Espagnol
R40	-	A1	F	49	Ukrainienne	Russe
R41	-	A1	F	49	Ukrainienne	Russe
R42	Supérieur	A2	F	42	Russe	Russe
R43	Supérieur	B1	F	40	Bangladaise	Bengali
R44	Supérieur	A2	H	42	Chinoise	Chinois

Tableau 3: Synthèse des caractéristiques sociodémographiques des répondants  
Source: Mballo (2023)

Code des Répondants	Espace intime							Espace professionnel							Espace public							
	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	
R1					+			+							+							
R2	+					+		+					+		+							
R3							+	+	+						+							
R4						+		+							+							
R5							+	+							+							
R6							+	+							+							
R7	+						+	+							+							
R8							+								+							
R9				+							+				+			+				
R10							+	+							+							
R11					+			+							+							
R12							+	+		+					+							
R13				+											+							
R14	+		+												+		+					
R15						+									+							
R16	+				+			+	+			+			+	+			+			
R17					+			+	+			+			+							
R18					+										+				+			
R19					+			+							+							
R20	+				+			+							+							
R21					+			+							+							
R22						+		+							+							
R23				+				+							+							
R24						+		+							+							
R25	+		+												+							
R26		+					+	+							+							
R27			+				++	+							+		+					+
R28	+							+	+						+							
R29							+								+							
R30	+	+													+							
R31							+	+							+							
R32							+								+							
R33							+	+							+							
R34		+				+		+							+							
R35	+	+	+					+		+					+							
R36							+		+	+				+		+						+
R37						+							+		+					+		
R38							+							+		+						+
R39					+			+							+							
R40			+					+							+							
R41			+					+							+							
R42	+		+					+							+							
R43	+						+								+							
R44				+											+							
Total	11	4	7	4	9	7	17	28	5	3	1	2	2	2	41	3	2	1	2	1	3	

Tableau 4: Langue pratiquée par les répondants dans les différentes topologies relationnelles.  
 Légende: FR = français, EN = anglais, RU = russe, CH = chinois, ES = espagnol, AR = arabe  
 Source: Mballo (2023)

## Quelques résultats en guise de conclusion

Même si nous n'avons pas l'espace, ici, pour restituer tous les résultats de nos deux enquêtes, l'analyse des pratiques langagières dans les différents contextes d'interaction (Tableau 4), croisée avec les données sociodémographiques (Tableau 3) et les réponses données aux questionnaires et lors des entretiens semi-directifs nous permettent d'obtenir des informations assez intéressantes et rigoureuses notamment en termes de: a) comportements linguistiques des apprenants; b) vulnérabilités linguistiques des apprenants et des enseignants. Sachant que les secondes (b) sont souvent responsables des premiers (a).

Quelques exemples nous permettent de préciser notre démarche d'analyse. Dans la réflexion que nous avons développée, ailleurs, autour de la notion de "perte de souveraineté [/sécurité] linguistique" (Agresti 2015, 2016 et 2017), le sujet qui ne peut utiliser au quotidien sa langue maternelle dans toutes les "topologies relationnelles" se trouve dans une situation de potentielle vulnérabilité linguistique. Seule une très bonne compétence dans la langue du pays où il vit et travaille, et son utilisation dans les différents contextes d'interaction, peut limiter, pallier voire annuler cette fragilité.

Dans la perspective de notre échantillon, nous pouvons observer qu'il y a trois répondants qui déclarent ne jamais se servir, au quotidien, du français, que ce soit dans l'espace intime (EIN), l'espace professionnel (EPR) ou l'espace public (EPU): il s'agit de R15, R36 et R38. Suivons les trajectoires biolinguistiques de ces participants qui, du moins potentiellement, semblent être des sujets particulièrement vulnérables du point de vue (socio)linguistique.

R15 est une femme de nationalité soudanaise de 25 ans, célibataire, sans enfants, au chômage, depuis deux ans en France, dont la langue maternelle est l'arabe, seule langue paraît-il de son répertoire. Elle ne déclare pas de niveau d'études. Elle a été insérée à la CRP5 dans le groupe des A1. Quant aux motivations qui la poussent à suivre la formation, elle déclare que c'est "pour trouver un emploi", motivation couplée à l'exigence d'obtenir un titre de séjour. Pour ce qui est des raisons qui ont déterminé le choix de la CRP5, elle répond que c'est parce que "la formation est gratuite; je ne possède pas de titre de séjour. Donc, je ne peux pas bénéficier des formations en FLE proposées par l'État". Cette observation nous permet de revenir sur la question des droits/devoirs linguistiques de première catégorie: comment exiger de l'immigré la maîtrise même basique de la langue du pays d'accueil sans dans le même temps veiller à le mettre dans les conditions de se former? Concernant l'impact des formations reçues, R15 se déclare satisfaite, car "j'arrive à exprimer mes besoins et mes idées sans l'aide de quelqu'un; c'est un soutien pour moi. Je parle de mes problèmes et on aide". Du côté des difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage, elle indique: "manque de matériels/manuels didactiques; complexité du français (règles grammaticales, vocabulaire, etc.); le quantum horaire est insuffisant". Le peu de maîtrise du français n'est pas à l'origine, semble-t-il, de sentiments particulièrement négatifs: "rien avec moi parce que je suis étrangère donc rien de mal". Le français est d'ailleurs associé à "la paix". Pour conclure, R15 indique, comme recommandation pour améliorer la formation suivie, "plus de cours A1 avec devoir". En résumant, la faible maîtrise de la langue française, malgré deux ans déjà de séjour en France, est vraisemblablement conditionnée par une situation personnelle qui semble refléter un certain isolement (sujet monolingue, célibataire, sans enfants ni travail). Malgré cette condition, c'est une représentation positive de la langue française ("la paix"), associée à la pleine acceptation du statut d'étrangère qui semble motiver l'apprenante à aller de l'avant.

R36 est un homme géorgien de 25 ans, demandeur d'asile, célibataire, sans enfants, depuis moins d'un an en France, déclarant une scolarisation supérieure en langue géorgienne et un niveau A1 de connaissance du français. Il déclare utiliser la langue géorgienne dans

EIN, l'anglais, le russe et le géorgien dans l'EPR et l'anglais et le géorgien dans l'EPU. Concernant les raisons qui le poussent à apprendre le français à AIME, il déclare simplement que c'est "parce que j'en ai besoin", sans détailler davantage. Il déclare par ailleurs que la formation est adéquate par rapport aux attentes, notamment "parce que le professeur parle en anglais, il est très important pour moi de tout comprendre clairement", ce qui le rend "très satisfait" d'un enseignement qui produit ses effets: "Je me sens mieux intégré par les autres; je ne me sens plus comme un étranger du fait de la barrière linguistique; j'interagis et/ou je communique plus facilement avec les autres". Parmi les difficultés liées à l'apprentissage, comme pour R15 elles sont d'ordre à la fois linguistique et logistique: "Complexité du français (règles grammaticales, vocabulaire, etc.); la distance entre le centre et mon domicile est très importante"; néanmoins, le sentiment face à une certaine incapacité de mener une discussion en français est mitigé et le répondant ne manque pas d'optimisme: "Je peux parler très bientôt". Il recommande "plus de salles de cours". Enfin, du côté des représentations de la langue française, il associe cette dernière à la "seule" opportunité "pour s'intégrer en France". Par rapport à R15, qui a le même âge, R36 semble voyager à une vitesse supérieure, on dirait que la temporalité de l'apprentissage et la possibilité de communiquer notamment à l'oral avec plus de monde est un objectif ardemment poursuivi par ce participant, qui n'hésite pas à mobiliser la notion d'intégration et l'ambition, aussi, de dépasser son statut d'étranger. D'après les réponses fournies au questionnaire, la grande plus-value didactique est pour R36 la compétence linguistique de l'enseignant, qui est d'évidence à l'aise en langue anglaise, langue-passerelle décisive dans le processus d'apprentissage. Ce qui veut dire aussi que le manque de compétences linguistiques plurielles peut représenter une source de vulnérabilité linguistique grave, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Pour conclure, R38 est un homme géorgien de 22 ans, célibataire, qui n'utilise au quotidien que la langue géorgienne, sauf dans l'espace public où il déclare pratiquer également l'anglais. Il a été scolarisé jusqu'au niveau supérieur et se trouve en France depuis moins d'un an. Niveau déclaré en français: A1. Ses motivations concernant l'apprentissage du français: "Par ce que j'ai pu utiliser le français dans ma vie quotidienne et pour poursuivre mes études universitaires dans le futur". Au sujet du choix de la structure de formation (AIME), il précise les éléments suivants: "La formation est gratuite; l'offre de formation répond plus à mes besoins/attentes; le centre est plus proche/accessible pour moi; je ne connais pas d'autres organismes ou associations qui offrent une formation en FLE". Vis-à-vis de la formation, R38 se dit satisfait "parce que les cours ont de bons professeurs et que les cours sont bons pour les débutants", tout en reconnaissant que les heures de cours sont insuffisantes, notamment au vu de la "complexité du français". Quant aux sentiments suscités par l'incapacité de maîtriser une discussion en français, le répondant affirme se sentir "little bit shy" ("un peu timide"). Du côté des représentations linguistiques, elles sont largement positives ["the french language represents beauty to me" ("le français représente la beauté pour moi")] et, chose intéressante, elles montrent que, au-delà de la finalité d'ordre pratique, même en contexte d'urgence l'apprentissage ne peut que profiter de représentations positives, y compris du point de vue esthétique, de la langue étrangère ou seconde.

\*\*\*

Bien entendu, l'analyse pourrait se prolonger et porter, entre autres, sur des individus qui, sur le papier, semblent présenter moins de facteurs de vulnérabilité linguistique. Six répondants déclarent utiliser le français dans toutes les topologies relationnelles: R2, R7, R20, R28, R35 et R42. Il s'agit de trois hommes et trois femmes, aux origines diverses, respectivement: Egypte, Mali, Mexique, Chine, Russie (x2). Si ni le genre, ni l'origine, ni la

typologie linguistique de la langue maternelle de ces individus, ni la durée de leur séjour (variant de moins d'un an à plus de cinq ans) ne semblent déterminer de manière décisive leur niveau de maîtrise du français, on peut observer que dans cinq cas sur six ces répondants sont en couple (par rapport au ratio global de 52,3% de participants en couple), et que seulement dans la moitié des cas ces couples ont des enfants. Une analyse plus approfondie permettrait de comprendre s'il s'agit de couples mixtes (avec conjoint francophone), ce qui expliquerait notamment l'utilisation du français dans l'EIN malgré un faible niveau de maîtrise de la langue – c'est le cas de R2 (A1), R20 (A2), R42 (A2). Ou bien, si c'est la présence d'un foyer qui "sécurise" le quotidien de l'immigré et qui facilite, par conséquence, son intégration tout court, y compris linguistique.

Même si nous ne pouvons aller plus loin, faute d'espace, nous soulignerons, en conclusion et une fois de plus, le poids des facteurs extralinguistiques dans l'efficacité déclarée de l'apprentissage du FLE ou FLS, tels que remontés de nos enquêtes de terrain. Ces facteurs, qui contribuent à dessiner des profils, des trajectoires très singuliers, justifient pleinement, à notre sens, la nécessité de travailler avec de modestes effectifs afin d'adapter au mieux la pédagogie non seulement aux "besoins" des apprenants, mais plus largement aux contraintes qui conditionnent ces derniers et même à leurs "désirs" ou "exigences". Pour conclure, dans les Tableaux 5 et 6 nous synthétisons, respectivement: a) les points critiques de l'apprentissage; b) les facteurs qui justifient le choix de se former dans ces deux structures associatives.

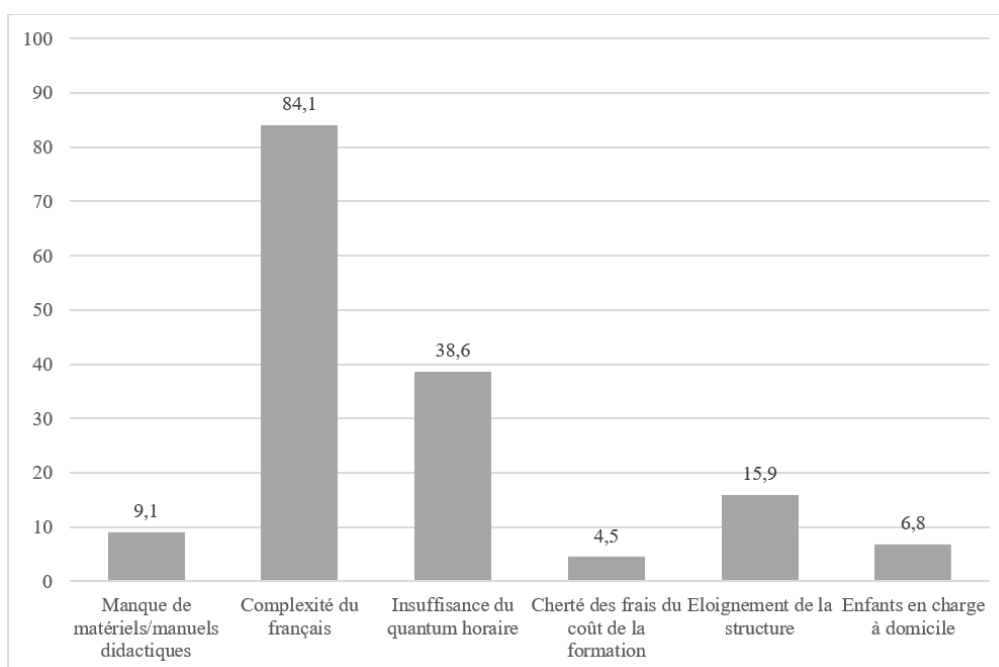


Tableau 5: Synthèse (en %) des points critiques de l'apprentissage  
Source: Mballo (2023)

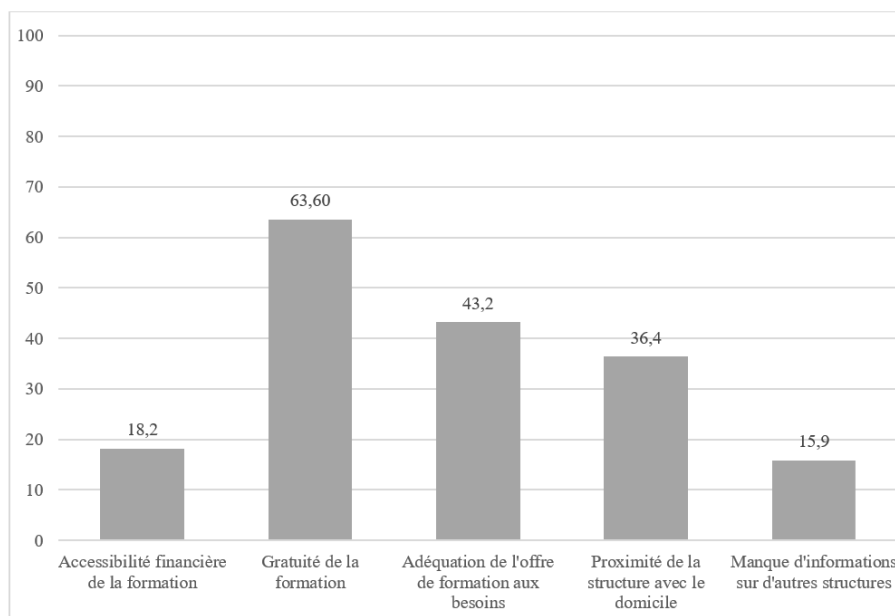


Tableau 6: Synthèse (en %) des facteurs qui ont déterminé le choix de la structure de formation  
Source: Mballo (2023)

## Références bibliographiques

Adami H., 2012, “La formation linguistique des migrants adultes”, in *Savoirs*, 2012/2 (n° 29), pp. 9-44. Disponible en ligne: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>. Dernière consultation: 20 décembre 2023.

Agresti G., Sous presse, “La catégorisation des langues au carrefour de sociolinguistique et droit. La notion de “langue de France” à l’épreuve du changement de statut du tamazight (berbère)”, communication présentée à la 17<sup>e</sup> Conférence internationale de l’Académie internationale de droit linguistique (Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 17-19 octobre 2022). Actes en préparation.

Agresti G., 2017, “La médiation socio-linguistique: une réponse à la crise des réfugiés”, in Philippe Gréciano (Sous la direction de), *La médiation dans un monde sans frontières*, Paris, Mare & Martin (“Sciences cognitives & Droit”), pp. 91-123

Agresti G., 2016, “Nous sommes tous minoritaires! Besoins de médiation et malaise linguistique”, in Giovanni Agresti et Michele De Gioia (Dir.), avec la coll. de Mario Marcon, *Médiation et droits linguistiques*, Numéro thématique de *ELA. Études de linguistique appliquée*. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, 181 (janvier-mars 2016), Paris, Didier Érudition-Klincksieck, pp. 79-92.

Agresti G., 2015, “Misurare il disagio linguistico e la territorialità dei repertori. La comunità senegalese in provincia di Teramo”, in Giovanni Agresti et Silvia Pallini (Sous la direction de), *Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali / Les migrations. Entre malaise linguistique et patrimoines culturels*. Actes des Sixièmes Journées des Droits Linguistiques (Teramo-Giulianova-Fano Adriano-Pescara, 6-8 novembre 2012), Rome, Aracne, pp. 165-190.

Cozzolino L., 2016, “La conoscenza della lingua del paese di accoglienza nella disciplina dell’integrazione degli immigrati”, in Giovanni Di Cosimo (a cura di), *Il fattore linguistico nel settore giustizia. Profili costituzionali*, Torino, Giappichelli, pp. 145-185.

- Deschamps I., 2001, “De l’Immigration à la Citoyenneté”, in *Pensée plurielle*, vol. n° 3, 1, pp. 9-22.
- Dietrich P., Loison M. et Roupnel M., 2012, “Articuler les approches quantitative et qualitative”, in *L’enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 207-222.
- Fenneteau H., 2015, *Enquête: entretien et questionnaire*, Paris, Dunod.
- Gobbo F., Alcalde J., 2022, “Multiculturalismo e giustizia sociolinguistica: parametri essenziali”, in Giovanni Agresti et Francesc Feliu Torrent (Sous la direction de), *Penser et évaluer les politiques linguistiques. Terrains, critères, indicateurs*, Rome, Aracne, pp. 71-85.
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), 2021, “Flux migratoires: un nombre d’entrées en France encore en retrait en 2021 par rapport à 2019”, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7454727>. Dernière consultation: 5 octobre 2023.
- Ledegen G., Vetier Th., 2015, “Histoire de l’immigration en France”, article en ligne, [https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Me%CC%81mos-histoire-des-migrations\\_FR\\_final-1.pdf](https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Me%CC%81mos-histoire-des-migrations_FR_final-1.pdf). Dernière consultation : 12 octobre 2023.
- Mballo D., 2023, *Étude des facteurs de l’intégration (socio)linguistique: le cas des immigrés en France*, mémoire de Master 2 en Sciences du langage, dirigé par Giovanni Agresti, soutenu à l’Université Bordeaux Montaigne le 29 septembre 2023.
- Mercier É., 2020, *Formations linguistiques contractuelles et intégration d’adultes migrants: quelle pertinence à l’obligation de formation?* Thèse en Sciences du langage soutenue le 16 décembre 2020 à l’Université de Tours, dirigée par Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver. Volume 1<sup>er</sup> disponible en libre accès en ligne: [https://www.applis.univ-tours.fr/theses/2020/105669\\_MERCIER\\_2020\\_archivage.pdf](https://www.applis.univ-tours.fr/theses/2020/105669_MERCIER_2020_archivage.pdf). Dernière consultation: 20 décembre 2023.
- Noiriel G., 2010, “Une histoire du modèle français d’immigration”, in *Regards croisés sur l’économie*, 8, pp. 32-38.
- Poggeschi G., 2015, “La mediazione linguistica e culturale come strumento esemplare per la vigenza dei diritti linguistici di prima specie”, in *Lingue e linguaggi*, 16, pp. 435-443.
- Quillot É., 2023, “La politique linguistique”, in Maria Teresa Zanola (sous la direction de), *Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Rome, Carocci, pp. 157-181.
- Rea A., 2021, “II/Sociologie historique des migrations en Europe”, in Andrea Rea (éd.), *Sociologie de l’immigration*, Paris, La Découverte, pp. 19-28.



## Les adultes et l'apprentissage multimodal d'une L2: le cas du projet *3LGames4Prevention*

Concetta CAVALLINI – Emanuela CARLONE

Università di Bari Aldo Moro

[concetta.cavallini@uniba.it](mailto:concetta.cavallini@uniba.it) – [emanuela.carlone@uniba.it](mailto:emanuela.carlone@uniba.it)

### Abstract

This article focuses on the *3Lgames4Prevention* project, funded by the Horizon Europe program. It aims to prevent neurodegenerative disorders related to the gut microbiota by using serious games for foreign language learning. The experimental model involves adults aged 45 to 55, compared to a control group, to assess linguistic and social integration in a European context.

The project is based on immersive serious games, proven effective for language learning, using Linguistic Landscape and Digital Storytelling as didactic methodologies. The scenario exploits cooking as a lever for adult foreign language learning. The interactive and multimodal virtual reality environment, created by participating professors and researchers, allows learners to prepare Canadian Christmas cake recipes in English.

Furthermore, this article proposes a working hypothesis for FLE using two recipes as pedagogical support, exploited through digital applications and platforms to enhance learners' linguistic, intercultural, and communicative skills. The use of these digital tools stimulates learning, reduces anxiety, and offers an effective and enjoyable educational experience.

Keywords: foreign language learning; neurodegenerative disorders; serious games; virtual reality; digital tools.

### 1. Le projet Horizon Seeds *3LGames4Prevention*<sup>1</sup>

Le projet *3Lgames4Prevention* (Serious Games for Lifelong Language Learning to Prevent Neurodegenerative Disorders: From Gut Microbiota to Brain Networking) a été conçu en réponse à un appel de l'Université de Bari Aldo Moro pour financer des projets de recherche interdisciplinaires, visant à favoriser la créativité et la collaboration des chercheurs à l'intérieur des axes déterminés par le Pillier 2 du programme Horizon Europe. En priorité, le projet s'insère dans le cluster "Santé", puis aussi dans le cluster "Culture, créativité et société inclusive". L'objectif principal du projet est la mise en œuvre d'un modèle expérimental visant la prévention de pathologies neurologiques secondaires au déclin cognitif à travers le parcours innovatif d'apprentissage d'une L2 par des jeux immersifs.

L'apprentissage est associé à un parcours de validation des résultats obtenus par l'application de méthodologies standardisées pour l'identification de marqueurs d'effet finalisés à comprendre des signatures possibles du microbiote intestinal liées aux prestations cognitives, pour identifier des activités appropriées censées supporter un fonctionnement cognitif optimal<sup>2</sup>. Le parcours d'apprentissage est conçu pour être testé sur un échantillon

<sup>1</sup> Concetta Cavallini est l'auteur des paragraphes 1 et 2; Emanuela Carlone des paragraphes 3 et 4.

<sup>2</sup> Dans sa version initiale, le projet a prévu un moment de test des résultats ainsi qu'on vient de le décrire. Cependant, la phase de l'établissement d'une *literature review*, celle de la conception d'un scénario pour le jeu sérieux et la phase de constitution et d'essai d'un prototype a porté à un décalage des temps prévus. Par conséquent, les phases qui n'ont pas pu être mises en œuvre seront insérées dans un prolongement ultérieur du

d'adultes (45-55 ans), comparé à un groupe de contrôle, afin d'évaluer l'intégration linguistique et sociale, en contexte européen. Les thématiques sont celles de la santé psychophysique et du bien-être, fondamentales dans les processus d'amélioration de la qualité de vie à travers des stimuli culturels.

Les facteurs de risque modifiables, comme l'inactivité cognitive, la dépression et l'isolement social représentent 40% environ du risque de démence au cours de l'existence (Livingston *et al.* 2020). Des révisions récentes ont prouvé l'efficacité de l'entraînement cognitif auprès des adultes avec finalité de prévention (Gavelin *et al.* 2020).

Les travaux du projet ont commencé en février 2022 pour durer 18 mois; les domaines scientifiques concernés sont celui des langues étrangères (anglais en priorité, puis français, allemand, portugais, espagnol), de la didactique des langues, de la pédagogie, de la psychologie, de l'informatique, de la médecine, en particulier la neurologie et la gastroentérologie. Le groupe de recherche comprend plus de trente chercheurs italiens (professeurs, maîtres de conférence, doctorants) et des partenaires italiens et étrangers de différentes typologies, des institutions aux universités, des entreprises aux consortium.

L'activité du projet est partie d'une *literature review* sur les thématiques du projet, réalisée pour chacun des domaines scientifiques concernés. Des workshops et séminaires, ainsi qu'un colloque international ont été aussi réalisés pour partager les idées, les réflexions et les doutes. Les sections informatique et linguistico-pédagogique ont réalisé un prototype de jeu sérieux, en anglais, qui prévoit un parcours d'apprentissage partiel; cela pour vérifier, à un stade expérimental, les potentialités offertes par le système informatique et leur utilisation pour les finalités didactiques prévues par le projet. Pour les détails des collaborations et des activités réalisées, nous renvoyons au site du projet: [www.3lgames4prevention.eu](http://www.3lgames4prevention.eu).

Les raisons qui ont déterminé le projet ont des liens étroits avec le contexte dans lequel nous vivons. Notre société se configure comme nécessairement plurilingue et multiculturelle (Raus *et alii* 2023); le protagonisme démographique de la population adulte et âgée impose une réflexion sur les modèles et les procédures supportant la prévention du déclin neurocognitif. L'idée de *lifelong learning* ne représente donc pas seulement la possibilité pour l'adulte de rester cognitivement et socialement actif; elle joue aussi un rôle essentiel pour la santé, augmentant la réserve cognitive et contribuant à diminuer les risques de manifestation de pathologies neurologiques inflammatoires et dégénératives.

L'étude des langues étrangères est un training intellectif qui stimule la plasticité neuronale, à la base de l'apprentissage, et permet de réorganiser les circuits et les architectures neuronales pour que le cerveau s'adapte à l'interaction et aux nouveaux défis qui sont proposés.

L'approche ludique à travers les jeux sérieux contribue à accroître l'intérêt et la motivation et à déstructurer la rigidité des parcours d'apprentissage courants (Brophy 2010). Les tâches que les joueurs seront appelés à accomplir offrent des contenus culturels qui, informant les apprenants, leur permettent d'élargir leurs connaissances et de s'intégrer de manière efficace. En raison de ce contenu culturel, les réponses aux questions du jeu seront souvent bâties sur la base d'un "high order thinking" qui dépasse la linéarité binaire des contenus vrai/faux et prédilige le développement du "critical thinking" et "creative thinking", compétences dont l'importance a été plusieurs fois soulignée par la Communauté Européenne (voir en particulier *Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 18/12/2006).

---

projet de recherche à l'échelle européenne (un projet Erasmus+ avec six partenaires européens est en phase de rédaction, avec échéance mars 2024).

Un dernier volet, dont il ne sera pas question dans cet article, accompagne le projet, à savoir l'examen de l'axe cerveau-intestin et le rôle du microbiote intestinal dans la modulation de la plasticité neuronale. Si, à l'origine, on pensait que le processus cognitif soit réglé uniquement par le système nerveux central (SNC), aujourd'hui on sait que le système immunitaire et aussi le microbiote ont une influence sur l'apprentissage. La réaction du microbiote intestinal aux stimuli de l'apprentissage ludo-linguistique a fait déjà l'objet de plusieurs études concernant des pathologies spécifiques, comme la démence sénile, l'autisme ou l'Alzheimer. Des recherches dans le domaine du *lifelong learning* seraient novatrices et leurs résultats pourraient permettre de développer un modèle adaptable à d'autres cibles, comme les adolescents ou les adultes avec des troubles de l'apprentissage.

## 2. Les adultes et l'apprentissage multimodal d'une L2

Le choix d'une population d'adultes dérive de l'étude de données contextuelles qui sont très significatives au niveau global. Selon le Rapport 2019 du *Department of Economic and Social Affairs* des Nations Unies (Population Division), la population mondiale se prépare à un changement sans précédent, suite à l'allongement des perspectives de vie et au déclin de la fertilité. Désormais plus de 727 millions de personnes ont plus de 65 ans. Selon les prévisions, le chiffre devrait doubler d'ici 2050. Pour ce qui est de l'Italie, les données ISTAT (2020) prévoient qu'en 2060 entre 31 et 37% de la population aura plus de 65 ans. La prévention du vieillissement cognitif représente donc un domaine de grand intérêt; dans le passé, l'expérience d'apprentissage linguistique a mis en évidence un impact positif soit sur les adultes sains (Osterhout 2008; Rafeekh *et al.* 2021) soit sur les adultes avec des pathologies neurodégénératives (Ehling *et al.* 2019).

Selon Chen *et al.* (Chen *et al.* 2015), le déclin cognitif concerne ensemble les fonctions cognitives générales (mémoire de travail, contrôle exécutif) ou les fonctions spécifiques du domaine linguistique (appauvrissement de la fluidité verbale, ralentissement de la recherche lexicale). Les auteurs concluent que l'apprentissage d'une L2 puisse devenir une thérapie préférentielle pour prévenir le déclin cognitif. Cependant, les études disponibles jusqu'à aujourd'hui concernent surtout des adultes qui ont un passé de bilinguisme, tandis que les tests d'efficacité pour les autres typologies d'apprenants sont peu nombreux.

Au niveau didactique, la relation entre jeu et apprentissage, qui bénéficie de fonctions cognitives et métacognitives différentes, est depuis longtemps au centre des intérêts des chercheurs (Anolli 2011) et peut s'appuyer sur une vaste littérature. L'innovation technologique a favorisé le passage vers les jeux immersifs utilisés à visée éducative (Prensky 2003). Voilà les jeux sérieux, *Serious games*, qui promeuvent l'apprentissage en amusant les joueurs (Michael, Chen 2005). Sur la base d'études expérimentales, les spécialistes ont vérifié leur efficacité dans le domaine de l'apprentissage linguistique (Baier Schmidt 2014), car ils offrent aux joueurs des inputs linguistiques multisensoriels et impliquent différentes opérations cognitives.

Au niveau méthodologique, le parcours didactique d'apprentissage dans le contexte ludique choisi par le projet s'appuie sur la réflexion concernant les potentialités du *Linguistic Landscape* et du *Digital Storytelling* (Landry & Bourhis 1997; Snelson & Sheffield 2009; Ohler 2006). L'idée part de la prémisse que la pratique narrative est un élément qui caractérise les relations humaines dans leur forme écrite et orale (Londoño Monroy 2009). Par contre, la méthodologie du *Digital Storytelling* favorise l'acquisition des règles pour la construction du texte et donc aussi pour la gestion des procès et des activités cognitives (Petrucco, De Rossi 2009: 39).

En outre, sur la base de l'interdépendance désormais reconnue entre connaissance et corps, les études les plus récentes sur la neurodidactique révèlent des liens significatifs avec la dimension de l'alimentation; le microbiote humain joue un rôle fondamental sur la santé du cerveau (Watson 2020). Il y a désormais une évidence des interactions entre le microbiote et le système nerveux central, SNC (Tooley 2020). Les interactions multifactorielles microbiote-intestin-cerveau n'ont pas été complètement définies; ce qui est certain c'est que le système nerveux entérique (ENS) sert de canal de communication entre le microbiote gastrointestinal (GI) et le SNC (Gwak 2021). Le projet représente donc une occasion pour approfondir un versant innovant de la recherche et les mécanismes hypothétiques à travers lesquels le microbiote pourrait influencer le développement de maladies neurodégénératives. C'est ce côté expérimental de la recherche qui a déterminé le choix du sujet du jeu immersif.

Quand on parle d'apprentissage d'une langue étrangère pour un public d'adultes, la pensée va immédiatement à des exigences professionnelles ou à des exigences fonctionnelles (Springer 1996: 81 et 93). Les cas emblématiques sont ceux de la formation professionnelle, à savoir, pour le français, les domaines du FLS, français langue professionnelle (Raus, Froeliger 2019) ou du FOS, français sur objectifs spécifiques. Pour les exigences fonctionnelles, nous pourrions citer le cas de l'apprentissage linguistique des migrants qui se trouvent souvent dans un pays dont ils ne maîtrisent pas bien la langue (Delahaie, Canut 2018; Adami 2020).

Pour la formation professionnelle, déjà à partir des années 70 et 80, le système des unités capitalisables et des compétences opérationnelles mettait l'accent sur une typologie précise de formation linguistique, à visée professionnelle, à la demande de l'Europe (Springer 1996: 13).

Aujourd'hui considérer apprentissage et formation comme des synonymes constitue "une erreur pédagogique fondamentale" (Carré 2015).

Depuis la date symbolique de 1971 et l'institutionnalisation massive de la formation professionnelle continue (FPC) en France, plusieurs évolutions majeures amènent aujourd'hui à reconsidérer les rapports entre les notions de formation et d'apprentissage des adultes. Renouant avec les principes de l'éducation permanente, mais significativement rétrécie aux finalités du travail et de l'emploi, une culture de l'*apprentissage* tout au long de la vie (*lifelong learning*) vient peu à peu concurrencer la culture ancienne de la *formation* (*training*). (Carré 2015: 29)

L'apprentissage linguistique des adultes, dans un contexte non pédagogique, a besoin d'une forte motivation pour que l'apprenant adhère de manière efficace et volontaire à la proposition d'apprendre une L2; la suggéstopédie (Bufe 2001), la créativité (Weiss 2001) ont souvent été évoquées comme éléments fondamentaux pour renforcer cette motivation (Schmoll 2016).

L'adulte qui apprend une L2 est un individu qui le fait différemment par rapport à un enfant ou à un adolescent. Il a ses habitudes, ses connaissances, il croit aussi pouvoir appliquer une dose d'autonomie à son parcours pédagogique selon cette idée d'autonomie d'apprentissage théorisée par Holec: "la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue" (Holec 1991: 5). Dans le cas de notre projet, nous ne pouvons pas parler de manière explicite d'autoformation (Carré, Moisan, Poisson 2010), mais nous ne pouvons pas non plus ignorer la dimension d'autonomie dans le parcours d'apprentissage que l'apprenant demande et s'attend.

En plus, il faut ajouter que nous assistons aujourd'hui à ce qu'on a appelé un "décloisonnement pédagogique" (Garbarino, Degache 2017: 7) dans la formation en langues,

où les AIC (approches intercompréhensives) apportent une contribution importante. Dans le projet *3LGames4Prevention*, l'idée de localiser le jeu sérieux réalisé en plusieurs langues (les langues du projet sont l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand, le portugais, l'italien) naît en effet du constat que la communication, surtout pour l'apprentissage de la langue orale, n'a pas lieu seulement quand il y a une langue commune entre le locuteur ou quand on peut traduire le message, mais aussi en utilisant des langues différentes dès lors que les conditions de compréhension mutuelle sont réunies. Le prototype du jeu immersif qu'on a créé est, pour le moment, en anglais, mais à cause de la facilité des contacts multilingues générés par la révolution numérique et aussi par les instruments technologiques, une perspective multilingue pourra sans aucun doute aller renforcer la multimodalité à la base du parcours d'apprentissage.

Le projet *3LGames4Prevention* a fait du jeu sérieux la base du parcours d'apprentissage proposé. Les jeux sérieux peuvent s'inscrire dans l'ensemble des outils censés supporter la motivation. Le cadre théorique concernant leur utilisation s'est dessiné et précisé de plus en plus au cours de ces dernières années, touchant aussi des questions qui n'avaient pas fait l'objet de réflexion jusqu'à assez récemment, comme la pratique de l'intercompréhension par les jeux sérieux en contexte non pédagogique (Chazot 2017). L'aspect vidéo-ludique des jeux sérieux et le fait que l'apprentissage se déroule en contexte défini comme "informel" (Brougère et Bézille 2007) ne doit pas faire oublier la mobilisation des savoirs et des savoirs-faire, des connaissances et des pratiques dans le but de développer des compétences, toujours dans une perspective socio-interactionnelle (Ollivier 2018: 33). Car le jeu sérieux serait "un dispositif potentiellement activateur d'une attitude ludique mais porteur d'informations extérieures à la sphère du jeu en question" (Alvarez 2007: 249).

Dans notre cas d'apprentissage d'une L2 pour un public d'adultes, un élément intéressant a été la dimension liée à l'entraînement de comportement que le jeu sérieux implique (Roy 2017: 74) ainsi que l'attitude ludique développée vis-à-vis des contenus de l'apprentissage (Roy 2017: 32). Car dans l'apprentissage d'une langue il y a bien ce qu'on a appelé "le facteur temps" (Defays 2018: 158) qui comprend à la fois l'âge auquel l'apprentissage commence, le profil des participants et aussi le rythme et les temps du parcours didactique prévu. Sur la base de ces réflexions nous avons décidé de choisir un sujet qui pourrait intéresser des apprenants de l'âge choisi pour le projet (45-55 ans), à savoir la cuisine, sur le modèle de l'émission *Masterchef*. La nourriture permet des connexions linguistiques mais aussi culturelles et a un impact important dans le domaine littéraire, ce qui pourrait permettre, dans des expansions futures, d'utiliser des textes de nature différente (littéraires aussi) pour l'apprentissage (Boyce, Fitzpatrick 2017). Le nom choisi pour le jeu immersif, réalisé en anglais comme première langue, a été en effet *MasterEnglish*.

### **3. La cuisine dans un environnement interactif et multimodal**

Depuis toujours la cuisine représente un levier propice à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle fait partie du patrimoine culturel universel: tout le monde a un souvenir, une anecdote à raconter, ou un moment mémorable lié à un repas. De plus, parmi les scénarios qui peuvent faire partie des centres d'intérêt des adultes, les apprenants cibles de notre projet Horizon Seeds *3LGames4Prevention*, la cuisine et la gastronomie ont un aspect motivant, concret, authentique, ancré dans le réel, à même de solliciter les composantes interculturelles et collaboratives de la compétence de communication langagière, au-delà du travail, plus traditionnel, sur le vocabulaire, la compréhension et la production.

La “mise en récit” (Henriot, Molines 2019), pensée et réalisée par l’équipe de professeurs et chercheurs du projet, évolue dans un environnement interactif et multimodal en réalité virtuelle. La structuration du scénario se base sur la résolution d’un problème: la préparation de quelques recettes canadiennes de gâteaux de Noël (dont la source a été le livre de Victoria Sportelli, *The Twelve Days of Christmas Sweets Book for Learners of English*) dans une grande cuisine, conçue sur le modèle de celle de la célèbre émission de télévision *MasterChef*.

Pour préparer ces recettes les apprenants doivent repérer les ustensiles et les ingrédients, dont les noms en anglais (langue cible d’apprentissage de ce projet) s’affichent sur les casques de réalité virtuelle en les sélectionnant, les déplacer et les associer pour la préparation, à l’aide de pointeurs, véritables extensions des mains. Ils peuvent se déplacer virtuellement d’un espace à l’autre (de la cuisine au garde-manger par exemple) pour réaliser toutes les consignes proposées.

Le dispositif, qui est encore à un stade de prototype, fournit des indications “parsemées” dans le décor, expliquant la tâche à réaliser, sous forme de vidéos d’accroche sur lesquelles on peut revenir autant de fois qu’on le souhaite et qui entraînent dès le début “le basculement des apprenants dans un environnement multimodal” et multidimensionnel (Tretola 2021: 189). La manipulation, même si virtuelle, place l’apprenant en situation d’apprentissage par l’action, méthodologie préconisée par les théories constructivistes, sociocognitivistes, fonctionnalistes (*learning by doing*), par l’approche actionnelle, par compétences, et par les tâches.

Les objets “sémiotico-matériels” (Lemke 2004) scriptés dans le scénario font apparaître le nom de l’ingrédient ou de l’ustensile et parfois des informations au cours d’interactions acteur-objet. Comme le soulignent Blin, Nocchi et Fowley, “ces interactions sont d’autant plus propices à l’apprentissage qu’elles accompagnent des actions incarnées et orientées vers la réalisation d’une tâche [...] impliquant la construction et la manipulation d’objets, l’exploration de lieux simulés, réels ou imaginaires, passés ou futurs” (Blin-Nocchi-Fowley 2013: 97). L’apprenant-joueur vit une expérience holistique et multidimensionnelle qui sollicite les sphères perceptive, sensorielle, attentionnelle et émotionnelle (Brougère 2012), et le développement oculo-manuel en stimulant et en favorisant la motivation, la participation et l’autonomie.

Ce dispositif “vidéoludique” (Lavigne 2012), qui doit encore être implémenté, n’exclue pas la collaboration et la coopération entre les apprenants, qui aurait lieu à travers des négociations pour résoudre les problèmes et des interactions métalinguistiques.

La caractéristique saillante de ce jeu sérieux, et que l’on peut reconduire à la ludicisation en général (une notion qui se différencie de la ludification ou *gamification*, cf. Sanchez, Young, Jouneau-Sion 2015) est la capacité d’immersion de la trame narrative et de l’environnement numérique et virtuel. Ces deux éléments concourent à l’instauration et au maintien du *flow* (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, Nakamura 2005). Ce terme renvoie à un sentiment d’incarnation, à un état psychologique caractérisé par la perception d’être enveloppé, inclus et en interaction avec un environnement qui fournit un flot continu de stimuli et d’expériences. L’apprenant acquiert un rôle actif et central, et l’apprentissage devient un processus “agentique” (Carré 2015) émergeant des interactions entre les dispositions personnelles, les déterminants contextuels et les comportements effectifs (les décisions prises au cours du jeu sérieux) pour construire et modéliser des connaissances.

L’utilisation pédagogique des jeux sérieux permet ainsi de développer des compétences de résolution de problèmes “[...] dans un environnement sécuritaire, offrant différents niveaux de réalisme, tout en permettant de maintenir l’apprenant engagé dans les activités d’apprentissage” (Romero *et al.* 2017). L’apprentissage par ce jeu sérieux fait partie

d'une méthodologie active et l'apprenant devient l'acteur principal de son processus d'apprentissage expérientiel par l'intermédiaire des interactions avec l'univers du jeu au cours duquel on ne se limite pas à regarder, écouter et prendre des notes, mais on agit en accomplissant une tâche bien précise qui demande un haut degré d'engagement cognitif et permet, à travers une complexification graduelle, d'évoluer vers la zone proximale de développement, théorisée par Vygotsky, en évitant peut-être des blocages cognitifs.

Dans ce cadre, deux notions sont incontournables: les affordances et les aspects spatio-temporels de l'apprentissage. Les possibilités d'action offertes par cet environnement virtuel engendrent des interrelations et des interdépendances entre les apprenants/utilisateurs et les caractéristiques technologiques du jeu sérieux (casques VR, pointeurs, objets situés dans le scénario, etc.) et sont à l'origine des affordances (Gibson 1977; Blin 2016). Les affordances de ce jeu sérieux donnent l'impression aux apprenants d'être en présence d'une véritable cuisine, d'agir et de co-agir directement sur les objets virtuels qu'ils veulent manipuler. Avec l'essor des environnements enrichis par les ressources technologiques et numériques, l'évolution de savoirs et de communications distribués au sein de multiples réseaux physiques et numériques, on assiste, de plus en plus, à l'incursion des apprentissages informels dans le contexte institutionnel. Par conséquent, la salle de classe ne représente plus le lieu unique de l'apprentissage. Avec ce jeu sérieux en réalité virtuelle, les apprenants affrontent un défi, réalisent une tâche dans un "lieu autre", un entre-deux de la présence physique et dématérialisée, et une temporalité floue qui deviennent le chronotope du processus d'apprentissage.

Quant aux fonctionnalités du jeu sérieux dont il est question dans cet article, on ne demande pas aux apprenants un haut degré de littératie technologique (Soubrié 2020). Une fois que l'on comprend le fonctionnement des pointeurs, qui peuvent bouger avec les mains en direction des objets à toucher et manipuler, et qui permettent d'appuyer sur un bouton, tel la souris d'un ordinateur, l'environnement virtuel est très intuitif. Comme il y a une bonne ergonomie d'utilisation et une jouabilité pour un public jeune ou adulte, les apprenants peuvent se concentrer sur leurs tâches et objectifs d'apprentissage, cachés derrière le plaisir ludique. L'enseignant pourrait offrir un premier échafaudage aux apprenants pour les laisser, dans un deuxième temps, découvrir et explorer la cuisine virtuelle du jeu sérieux.

Le jeu est souvent perçu comme un passe-temps improductif par les personnes adultes. Cependant, ce type de jeu sérieux combine de manière équilibrée les ressorts vidéoludiques avec les aspects utilitaires en impliquant et motivant les apprenants adultes dans un cadre d'action et une trame narrative qui font partie de la culture anthropologique, de l'histoire des individus et de leur façon de vivre.

#### **4. Réaliser des tâches numériques à travers des recettes**

Les technologies de l'information et de la communication ont modifié nos manières de vivre, d'accéder au savoir, de le produire et de le diffuser. Avec l'avènement du web 2.0 (Ollivier, Puren 2011), les interactions se sont décuplées et les individus sont devenus des acteurs sociaux interconnectés, plongés dans un monde complexe. Dès lors, les compétences numériques deviennent des éléments clés pour faire face aux défis de la société à l'ère numérique et développer pleinement son activité citoyenne tant dans la sphère personnelle que sociale et professionnelle. L'usage d'un appareil technologique ou de supports numériques pour récupérer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, pour communiquer et participer à des réseaux collaboratifs sur Internet, semble incontournable.

De surcroît, la situation pandémique a contraint le monde de l'éducation (écoles, universités et centres de formation) à expérimenter et à utiliser de nombreuses technologies en très peu de temps, en découvrant des potentiels inexplorés et des enjeux critiques sur le terrain. Les langues étrangères représentent un domaine de recherche privilégié pour la conception et la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage interactifs, puisque le contenu linguistique et culturel est, par sa nature, multimodal et multidisciplinaire. Dans ce cadre, l'intégration des outils numériques a donné un nouvel élan au champ d'enseignement du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE).

Compte tenu de ces prémices, nous proposerons une hypothèse de travail pour le FLE, à partir de deux recettes du livre mentionné ci-dessus de Victoria Sportelli. En l'occurrence, nous présenterons des tâches numériques sur deux recettes sélectionnées: *Traditional gingerbread Men* et *Chocolate-topped snowball marshmallows*. Ces tâches numériques sont réalisables à l'aide d'applications et de plateformes conçues comme étape préparatoire ou prolongement dans un dispositif pédagogique, dont notre jeu sérieux constitue le pivot, pour s'entraîner, renforcer les compétences acquises ou pour remédier en cas d'échec.

Ces outils numériques peuvent être exploités de manière individuelle ou collective et collaborative, en présence ou à distance, en utilisant plusieurs supports et dispositifs (tablettes, smartphones, ordinateurs). Dans notre hypothèse de travail, chaque apprenant ou groupe d'apprenants travaille avec son dispositif "nomade" (Guichon 2015; Qotb 2019), selon l'approche du *mobile-learning* (Kukulka-Hulme, Morgana 2021) et BYOD/AVEP et en brisant les trois unités traditionnelles du processus d'apprentissage (espace, temps et contenu). Les enjeux de ces dispositifs nomades pour l'apprentissage se situent dans leurs attributs d'instantanéité, de mobilité, de multidirectionnalité et de partage de contenus et d'informations (Ollivier et Puren 2011), qui s'ajoutent aux propriétés du multimédia, classées et décrites par T. Lancien (Lancien 1998), d'hypertextualité, multicanalité, multiréférentialité et interactivité.

Si l'on prend en considération ce travail qui fait interagir une variété de plateformes, outils et modalités sémiotiques de partage et de productions de contenus (combinant vidéo, audio, image, texte, geste ou manipulation virtuelle), on peut interpellier le concept de translittératie (Le Deuff 2014, Wachs et Weber 2021). Les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle ont la capacité à mobiliser les ressources et les compétences multimodales les plus appropriées à la situation en passant par une panoplie de dispositifs et outils. Le recours à différentes modalités nourrit le processus de conceptualisation.

Ces situations fortement instrumentées (Soubrié 2020) entraînent un changement de posture de l'enseignant. Dans le projet décrit le guidage et l'étayage de l'enseignant est de type procédural pendant le jeu sérieux et conceptuel et linguistique pendant les étapes préparatoires et/ou de prolongement.

Les activités numériques médiées par les applications, en partant des quiz et des jeux jusqu'aux tâches plus complexes, s'avèrent de plus en plus être des expériences éducatives efficaces et agréables qui, grâce à l'interactivité et à la multimodalité, permettent une meilleure acquisition (*intake*). Elles entraînent une diminution de l'anxiété et peuvent générer la production d'endorphines grâce au plaisir du jeu et au rôle actif de l'apprenant.

La gastronomie, étant un thème universel et motivant, offre une multiplicité d'outils et de ressources numériques qui vont des sites, plateformes et applications détournées de leur usage habituel (à l'instar de *Dishcovery*, *Dizionario gastronomico* Hoepli en cinq langues, le site *Marmiton*, les podcasts *J'ai faim* ou *La vie en bleu*, etc.) aux ressources et outils mêlant de manière consciente langue française, pédagogie et recettes de cuisine (par ex. la plateforme et chaîne Youtube *Marmites francophones*, l'application *Cooking Mama Bon appétit*, le restaurant interactif créé grâce à l'application *Genial.ly* et disponible sur le site *Les Fées du*



FLE <https://urlz.fr/jYWv> ou les exercices autocorrectifs et interactifs réalisés à travers *Wordwall* ou *Learningapps*, etc.).

En ce qui concerne les activités envisageables à partir des deux recettes susmentionnées, nous proposerons notre traduction, en annexes, et quelques micro-tâches et activités numériques pour travailler sur des objectifs lexicaux, grammaticaux, interculturels et communicationnels/interactifs.

En partant de la recette *Traditional gingerbread Men*, on pourrait imaginer le développement d'objectifs interculturels et grammaticaux, tels que la comparaison avec *Les sablés de Noël*, typiques de la tradition de Noël en France et un travail sur les verbes à l'impératif. Pour le travail sur ces objectifs, on proposera l'utilisation de deux plateformes: *LearningApps* et *Wordwall*. Les deux plateformes peuvent être utilisées sur les dispositifs portables et personnels (smartphones et tablettes). Ces deux outils sont exploitables pour l'autoapprentissage aussi et le niveau de difficulté est facilement adaptable. Il est possible d'y créer des contenus *ex nihilo* ou d'exploiter des modèles déjà prêts et mis à la disposition des utilisateurs. L'aspect graphique est très soigné pour les deux. Sur *Wordwall* les modèles permettent d'élaborer des quiz, des exercices d'appariement, de remise en ordre, des anagrammes, des mots croisés, des diagrammes, la roue de la fortune, etc. (*Figure 1*). On peut enregistrer la prononciation et ajouter des images et des effets sonores, changer les thèmes des fonds d'écran. Ces exercices structuraux interactifs sont très efficaces pour systématiser ou réviser des notions de grammaire. Dans la recette prise en considération, on pourrait travailler sur l'impératif des verbes présents dans la préparation, à la deuxième personne du singulier et du pluriel (ex. mélange/ez, bats/battez, chauffe/chauffez, fais/faites cuire, etc.). Il y a une panoplie d'activités à concevoir: on part de la définition pour arriver au verbe à travers des mots croisés, on remet dans le bon ordre les verbes selon les phases de la préparation, on associe des images aux verbes selon les multiples modèles d'appariement (*Figure 2*), etc. Tous les contenus sont facilement modifiables et partageables, à travers le code QR, et le lien est insérable dans d'autres produits multimodaux.

En ce qui concerne *LearningApps*, cette plateforme permet, elle aussi, d'utiliser des modèles vides ou de modifier ceux qui sont publics et à la disposition des utilisateurs. La plateforme permet de créer à peu près les mêmes activités numériques de *WordWall*, mais en ajout il y a les textes à trous et la possibilité de travailler sur des documents audiovisuels, en version intégrale ou segmentée pour s'entraîner sur la compréhension orale de manière ponctuelle et sélective. Sur *LearningApps* on propose deux vidéos des recettes typiques canadienne et française, enrichies par des textes à trous (*Figure 4*), pour ensuite discuter des similarités et des différences entre les deux recettes. Ce travail, débouchant sur la compétence interculturelle, peut aboutir sur une comparaison plus ample (par ex. les traditions de Noël dans les deux pays en général).

À partir de la deuxième recette sélectionnée, *Chocolate-topped snowball marshmallows*, on imagine de travailler sur le vocabulaire gastronomique et sur la compétence communicationnelle et interactionnelle à travers des simulations globales/jeux de rôle guidés par les deux plateformes *Genial.ly* et *Canva*. Ces deux outils polyvalents, adaptables et intuitifs permettent de dynamiser les cours et de développer la créativité (l'une des compétences clés du XXI<sup>e</sup> siècle dans les pratiques de classe). Cela assure le passage, selon la classification de Romero, d'une consommation passive ou interactive des ressources à un usage créatif et co-créatif. "Dans les activités centrées sur les défis technocréatifs, les apprenants doivent résoudre une situation problématique qui implique une certaine complexité" (2017: 40), une visée fondamentale pour l'éducation et pour faire face aux besoins et aux problèmes de la société d'aujourd'hui et de demain qui nous interpellent. En ce qui concerne *Genial.ly*, cet outil offre la possibilité de réaliser des présentations

interactives et animées, des infographies, des images interactives (ex. frises chronologiques, cartes), des jeux d'évasion en intégrant images, podcasts, vidéos, textes, liens, exercices, jeux, objets et contenus numériques provenant d'autres applications et plateformes. L'environnement d'apprentissage devient immersif et motivant pour les apprenants. Sur *Genial.ly* on suggère de créer un restaurant ou un supermarché interactif (*Figure 3*), un canevas pour stimuler la communication et l'interaction dans un jeu de rôle où l'on demande aux apprenants d'acheter les ingrédients nécessaires pour la préparation des gâteaux ou de les commander au restaurant. Quant à *Canva*, il s'agit d'une plateforme pour la création de produits graphiques (affiches, billets, infographies, présentations et vidéos). C'est un outil très efficace pour résumer et mémoriser des mots et phrases, des notions, des concepts et qui capture l'attention des apprenants en les impliquant dans un processus créatif, encore une fois, au service d'objectifs précis et encouragé par une situation-problème. En partant des recettes on demande aux apprenants de rédiger un menu typique des fêtes, ou une infographie des ingrédients de base et pour la décoration, des ustensiles et des étapes de préparation des gâteaux pris en considération, ou bien un avis et des commentaires sur la recette à publier, éventuellement, sur de véritables sites ou blogs de cuisine.

La nature de ces micro-tâches peut être extrêmement variée et impliquer des activités créatives (dont le but n'est pas uniquement langagier), aboutissant à un produit matériel ou immatériel. Elles peuvent être douées d'une certaine complétude ou nécessiter d'un prolongement dans une macro-tâche bien définie. Elles s'inscrivent dans des interactions à l'intérieur du groupe des apprenants et avec l'enseignant, impliquent la réalisation par étapes et la mise en œuvre de processus cognitifs. Elles sont authentiques, ou au moins plausibles, parce qu'on les réalise par les dispositifs portables et en accomplissant des actions proches de ce que nous faisons tous les jours avec nos dispositifs personnels et leur "équipement" d'applications (pour la notion de tâche cf. Ellis 2003, Nunan 2004, Demaizière et Narcy-Combes 2005, CECRL 2001, Ollivier et Puren 2011).

Tous les dispositifs d'apprentissage présentés et décrits dans cet article peuvent contribuer à la construction d'une vision de l'éducation à l'ère numérique, liée aux défis auxquels la société est confrontée pour interpréter et soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les contextes (formels et informels), dans un monde complexe qui est en constante évolution et qui demande de plus en plus une souplesse mentale, des compétences transversales et le rôle actif des apprenants.

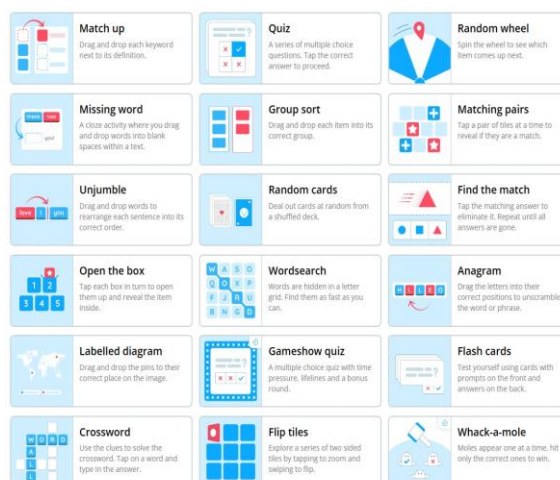


Figure 1. Page d'accueil de la plateforme Wordwall

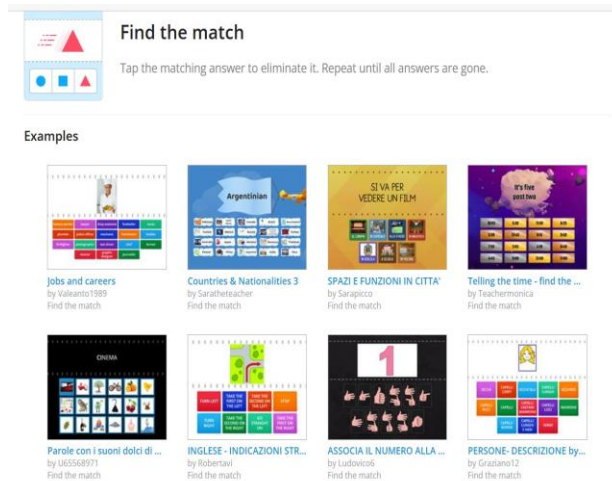


Figure 2. Exercices interactifs d'appariement sur la plateforme Wordwall



Figure 3. Restaurant virtuel et interactif créé par le biais de la plateforme Genially et disponible sur le site «Les Fées du FLE».



Figure 4. Exercice interactif 'texte à trous' concernant la vidéo «The Gingerbread man» sur la plateforme LearningApps

## Annexes

### Petits bonhommes traditionnels en pain d'épice



Le pain d'épice est une friandise qui peut prendre la forme d'un gâteau ou d'un biscuit. Les saveurs prédominantes sont le gingembre et la cassonade.

En tant que biscuit, le pain d'épices peut être découpé en biscuits fins et croustillants, souvent en forme de bonhommes en pain d'épices ou d'autres formes de Noël. Des bonbons, des paillettes, des pépites de chocolat, des raisins secs, des bonbons gélifiés et du glaçage coloré sont quelques-unes des décorations ajoutées sur les biscuits.

#### Ingrédients pour les biscuits

350 g de farine  
 1 cuillère à café de bicarbonate de soude  
 4 cuillères à café bien pleines de gingembre moulu  
 1 cuillère à soupe de cannelle  
 ½ cuillère à café de clous de girofle moulus  
 ½ cuillère à café de muscade moulue  
 125 g de beurre  
 175 g de cassonade  
 4 cuillères à soupe de sirop de sucre inversé ou de miel  
 1 œuf entier

#### Ingrédients pour le glaçage

1 blanc d'œuf  
 1 cuillère à café d'extrait de vanille  
 350 g (environ) de sucre glace tamisé  
 Colorant alimentaire (rouge, bleu, vert, jaune, orange, rose, violet...)

## Décorations

Bonbons, vermicelles, pépites de chocolat, raisins secs, bonbons gélifiés

## Préparation des biscuits

Mélangez tous les ingrédients secs ensemble dans le bol du mixeur: la cassonade, toutes les épices, le bicarbonate de soude et la farine.

Battez l'œuf à la fourchette et ajoutez-le au mélange sec.

Incorporez le beurre ramolli.

Chauffez légèrement le sirop ou le miel et versez-le dans le mélange.

Pétrissez le mélange jusqu'à ce qu'il devienne une pâte molle et lisse.

Enveloppez la pâte dans le film alimentaire et mettez-la au frais pendant 20 minutes.

Dégagez la pâte refroidie sur un plan de travail fariné et, à l'aide d'un rouleau à pâtisserie, étalez-la en une couche de 5 mm d'épaisseur.

À l'aide des emporte-pièces en forme de petits bonhommes, découpez les formes.

Percez un trou au sommet de chaque biscuit à l'aide de la paille.

Déposez les biscuits sur les plaques à pâtisserie antiadhésives ou tapissez-les de papier sulfurisé.

Cuisez les biscuits dans un four préchauffé à 190° C pendant environ 10 minutes ou jusqu'à ce qu'ils soient dorés.

Retirez les biscuits au pain d'épice du four et laissez-les refroidir et durcir.

## Préparation des décorations en glaçage

Battez le blanc d'œuf à la fourchette jusqu'à ce qu'il soit léger et mousseux.

Ajoutez le sucre glace tamisé au blanc d'œuf battu, petit à petit, jusqu'à ce que le glaçage soit suffisamment dur pour le dressage à la poche.

Répartissez le glaçage blanc dans 2-3-4 petits bols (selon le nombre de couleurs que vous souhaitez préparer) et incorporez quelques gouttes de colorant alimentaire à chacun.



## Guimauves en forme de boules de neige nappées au chocolat



Une guimauve est une confiserie très sucrée, légère, spongieuse, blanche et cylindrique, faite de sirop de maïs, de gélatine, de sucre et d'amidon. Elle est généralement saupoudrée de sucre glace.

## Ustensiles

Un bol en verre, en aluminium ou en plastique de taille moyenne

Une casserole en acier inoxydable

Une cuillère en bois

Une assiette en porcelaine

Des assiettes en papier ou en plastique

## Ingrédients

1 sachet (300 g) de grosses guimauves blanches

1 tasse de vermicelles de chocolat noir, au lait ou blanc

Smarties ou d'autres décorations comestibles

Eau bouillante

## Préparation

Passez les vermicelles ou d'autres décorations sur les assiettes en papier ou en plastique. Versez un peu d'eau dans la casserole, placez-la sur le feu vif et portez à ébullition. Retirez l'eau du feu. Mettez le chocolat dans le bol et placez-le sur l'eau chaude dans la casserole (il s'agit d'un bain-marie).

Faites fondre complètement le chocolat en remuant jusqu'à ce qu'il soit lisse. Trempez chaque guimauve, d'abord dans le chocolat fondu, puis dans les vermicelles ou dans d'autres décorations comestibles.

Laissez les décorations prendre.

Disposez les boules de neige au chocolat sur l'assiette en porcelaine.

## Références bibliographiques

- Adami H., 2020, *Enseigner le français aux adultes migrants*, Paris, Hachette.
- Alvarez J., 2007, *Du jeu video au serious game: Approches culturelle, pragmatique et formelle*, Université Toulouse, 2007. Français. NNT. tel-01240683 <https://hal.science/tel-01240683>
- Anolli L., Mantovani F., 2011, *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*, Bologna, Il Mulino.
- Baierschmidt J.R., 2014, "Teaching English through video gaming", in N. Sondra & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo, JALT, [https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013\\_067.pdf](https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013_067.pdf)
- Blin F., Nocchi S., Fowley C., 2013, "Mondes virtuels et apprentissage des langues: vers un cadre théorique émergent", in Ollivier C., Puren L. (coord. par), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, Recherche et application N°54, CLE International, pp. 94-107.
- Blin F., 2016, *The theory of affordances*, in C. Caws et M.-J. Hamel (eds.), *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 41-64.
- Boyce Ch., Fitzpatrick J. (eds.), 2017, *A History of Food in Literature: From the Fourteenth to the Present*, London, Routledge.
- Brophy J., 2010, *Motivating students to learn*, New York, Routledge.
- Brougère G., 2012, "Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de Serious Game", in *Australian Journal of French Studies*, n° 49(2), pp. 117-129.
- Brougère G., Bézille H., 2007, "De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation", in *Revue française de pédagogie*, 2007/1, n. 158, pp. 117-160.
- Bufe W., 2001, "La suggestopédie dans l'enseignement des langues aux adultes", in G.-D. de Salins éd, *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui. Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*, Saint-Étienne, Presses de l'Université de Saint-Étienne, pp. 99-108.
- Carré Ph., 2015, "De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes", in *Revue française de pédagogie*, 190, pp. 29-40.
- Carré Ph., Moisan A., Poisson D., 2010, *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris, Puf.
- Chazot D., 2017, "La pratique de l'intercompréhension par le jeu sérieux en contexte non pédagogique", in *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*, sous la direction de C. Degache – S. Garbarino, Grenoble, UGA éditions, pp. 305-317.
- Chen C.-M. et alii, 2015, "Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance", in *Computers & Education*, V. 80, January 2015, pp. 108-121.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- Csikszentmihalyi M., Abuhamedeh S., Nakamura J., 2005, "Flow", in A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, Guilford Publications, pp. 598-608.
- Defays J.-M., 2018, *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Bruxelles, Mardaga.

- Delahaie J., Canut E. (eds.), 2018, *Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec)*, numéro de *Le Langage et l'Homme*, 2.
- Demaizière F., Narcy-Combes J.-P., 2005, “Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC”, *Alsic*, vol.8, n° 1.
- Ehling R. et alii, 2019, “Second language learning induces grey matter volume increase in people with multiple sclerosis”, in *PLoS One*, 2019 Dec 23;14 (12): e0226525, doi: 10.1371/journal.pone.0226525. PMID: 31869402; PMCID: PMC6927643.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Garbarino S., Degache S., 2017, “Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives”, in *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompéhension*, sous la direction de C. Degache – S. Garbarino, Grenoble, UGA éditions, pp. 7-20.
- Gavelin H.M., Lampit A., Hallock, H. et al., 2020, “Cognition-Oriented Treatments for Older Adults: a Systematic Overview of Systematic Reviews”, in *Neuropsychological Review*, 30, p. 167–193, <https://doi.org/10.1007/s11065-020-09434-8>.
- Gibson J. J., 1977, “The theory of Affordances”, in Shaw R. et Brandsford J. (dir.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*, pp. 62-82.
- Guichon N., 2015, “Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux?”, in *Alsic*, 18, pp. 1-18.
- GUIDE : Danse C., Faulx D., 2021, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?*, Préface de Philippe Maubant, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck,
- Gwak Min-Gyu, Chang Sun-Young, 2021, “Gut-Brain Connection: Microbiome, Gut Barrier, and Environmental Sensors”, in *Immune Netw.*, June; 21(3), <https://doi.org/10.4110/in.2021.21.e20>.
- Henriot C. et Molines N., “Jeux sérieux urbains et numérique”, in *Netcom*, mis en ligne le 12 février 2019, <http://journals.openedition.org/netcom/5854>.
- Holec H., 1991, “Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion”, in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 “Les auto-apprentissages”.
- Kukulska-Hulme A., Morgana V., 2021, *Mobile Assisted Language Learning Across Educational contexts*, New York, Routledge.
- Lancien T., 1998, *Le multimédia*, Paris, CLE.
- Landry R., Bourhis R. Y., 1997, “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study”, in *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pp.23-49, <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.
- Lavigne M., 2012, “Serious games: que devient le plaisir ludique?”, in *Actes du Colloque Ludovia*, <https://sites.google.com/view/michel-lavigne/publications>.
- Le Deuff O., 2014, “Translittératie et transmédia. Quelles compétences pour de nouvelles productions délivrées?”, in *Les Cahiers du numérique* 3, Vol. 10, pp. 55-72.
- Lemke J. L., 2004, “Learning Across Multiple Places and their Chronotopes”, Oral communication at AERA, Conference, Symposium: *Spaces and Boundaries of Learning*, April 12-16, San Diego, CA, [http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/aera\\_2004.htm](http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/aera_2004.htm).
- Livingston G. et alii, 2020, “Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission”, in *Lancet* 2020, 396, pp. 413-46.
- Michael D. R., Chen S, 2005, *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*, Boston, Course Technology PTR.



- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ohler, J., 2006, “The world of digital storytelling. Learning the digital age”, in *Educational Leaders*, 63, pp. 44-47.
- Ollivier C. et Puren L., 2011, *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Éditions Maison des langues.
- Ollivier C., 2018, “Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l’enseignement-apprentissage des langues”, Strasbourg, Edition du Conseil de l’Europe.
- Osterhout L. et alii, 2008, “Second-language learning and changes in the brain”, in *Journal of Neurolinguistics*, 21, 6, pp. 509-521.
- Parlamento Europeo-Consiglio dell’Unione Europea, *Competenze Chiave per l’Apprendimento Permanente. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell’Unione Europea del 18 dicembre 2006*, Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, 394, 30.12.2006, pp. 10-18, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=celex:32006H0962>.
- Petrucchio C., De Rossi M., 2009, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Prensky, M., 2003, “Digital Game-Based Learning”, in *Computers in Entertainment (CIE)*, 1, 21, <https://doi.org/10.1145/950566.950596>.
- Qotb H., 2019, *Apprentissage des langues et numérique: contextualisations, interactions et immersions*, Université de Lorraine (Nancy), HAL (<https://hal.science/tel-02146465/document>).
- Rafeekh, R., Krishna, P.P., Kapiley, K. et al., 2021, “The effects of short-term L2 training on components of executive control in Indian bilinguals”, in *Cognitive Process*, 22, pp. 339-351, <https://doi.org/10.1007/s10339-021-01014-9>.
- Raus R., Froeliger N. (eds.), 2019, *La terminologie et l’enseignement du français de spécialité, du français langue professionnelle ou sur objectifs spécifiques*, numéro de *Le Langage et l’Homme*, 2.
- Raus R., Humbley, J., Silletti A. M., Zollo S. (eds), 2023, *Multilingualism and language varieties in Europe in the age of artificial intelligence*, *De Europa Special issue 2022*, Milan, Ledizioni.
- Rodríguez Llera J., Londoño Monroy G., 2009, “Los relatos digitales y su interés educativo”, in *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2, n. 1, pp. 5-18.
- Romero M., Lille B., Patiño A., 2017, *Usages créatifs du numérique pour l’apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- Roy M., 2017, *La réalité virtuelle pour l’apprentissage des langues. Une étude auprès d’adolescents apprenant le français ou l’allemand*, London, Peter Lang.
- Sanchez E., Young S. et Jouneau-Sion C., 2015, “Classcraft: de la gamification à la ludicisation”, in *7<sup>e</sup> Conférence sur les Environnements Informatiques pour l’Apprentissage Humain*, Agadir, pp. 360-371.
- Schmoll L., 2016, “L’emploi des jeux dans l’enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique”, in *Sciences du jeu*, 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016, <https://doi.org/10.4000/sdj.628>.
- Sheffield, A., Snelson C., 2009, “Digital Storytelling in a Web 2.0 World”, in *Conference: TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference*, <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2009/snelson.pdf>.
- Soubrié T., 2020, “Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues”, in *Alsic* Vol. 23, n° 1, mis en ligne le 23 décembre 2020, <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>.

- Sportelli V., 2009, *The Twelve Days of Christmas Sweets Book for Learners of English*, Bari, Mario Adda Editore.
- Springer C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.
- Tooley K. L., 2020, "Effects of the Human Gut Microbiota on Cognitive Performance, Brain Structure and Function: A Narrative Review", in *Nutrients* 2020, 12 (10), 3009, <https://doi.org/10.3390/nu12103009>.
- Tretola J., 2021, "Dispositif ludique, support numérique et apprentissage de la grammaire à l'école: une collaboration entre élèves allophones et francophones", in Wachs S., Weber C. (coordonné par), *Langue et pratiques numériques: nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*, Recherche et application n°69, CLE International, pp. 181-194.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division 2019, *World Population Prospects 2019*, [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf).
- Wachs S., Weber C., 2021, "Écrits connectés, nouvel écosystème, nouvelles normes: questions épistémologiques", in Wachs S., Weber C. (coordonné par), *Langue et pratiques numériques: nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*, Recherche et application n°69, CLE International, pp. 46-66.
- Watson C., 2020, "Could a better diet improve mental health?", in *Nature* 2020, Outlook, 9.
- Weiss F., 2001, "De l'exercice scolaire à la créativité. Activités ludiques, activités d'apprentissage", in G.-D. de Salins éd., *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui. Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*, Saint-Étienne, Presses de l'Université de Saint-Étienne, pp. 109-124.

## Un'analisi del vocabolario ortografico e fonologico di apprendenti italiani di inglese: Il ruolo delle parole imparentate<sup>1</sup>

Maria Vender

*Università degli Studi di Verona*

maria.vender@univr.it

Andrea Nardon

*Università degli Studi di Verona*

andrew.nardon97@gmail.com

### Abstract

The aim of this study is to provide an in-depth analysis of the lexical knowledge of Italian learners of English as a foreign language. On one hand, we examine the presence of differences between the orthographic and phonological vocabularies, and on the other hand, we explore the role of formal similarity with the native language (L1). To achieve this goal, we administered to a group of 76 students from secondary school aged between 15 and 19, the V\_Yes/No test (Meara, Miralpeix 2017) which we manipulated to evaluate both orthographic and phonological vocabulary. The results highlighted a clear superiority of orthographic vocabulary for all learners, regardless of their English proficiency level. Additionally, students consistently applied formal similarity criteria in lexical decision, more frequently recognizing cognate words compared to non-cognates. Results provide important insights for the assessment of the learners' vocabulary and for the development of teaching strategies aimed to enhance lexical development in L2 learners, emphasizing the importance of reinforcing oral vocabulary and encouraging awareness of formal similarities between languages.

Keywords: dimension of vocabulary; orthographic vocabulary; phonological vocabulary; formal similarities; cognates

### 1. Introduzione

Lo sviluppo del lessico rappresenta un aspetto essenziale dell'apprendimento linguistico. Imparare le parole di una lingua costituisce infatti uno strumento indispensabile non solo per le prime fasi dello sviluppo linguistico e per garantire i primi approcci alla comunicazione nella lingua in questione, sia essa una lingua nativa, una lingua seconda o una lingua straniera, ma anche ai livelli più avanzati, sostenendo lo sviluppo grammaticale e la capacità di esprimere concetti sempre più sofisticati e complessi. La conoscenza lessicale di un individuo può essere misurata prendendo in considerazione due parametri distinti, quali l'ampiezza, relativa al numero di parole conosciute da una persona, e la profondità, che riguarda invece la qualità e il grado di approfondimento di questa conoscenza. Conoscere una parola racchiude in effetti una grande complessità, che può essere articolata sulle tre dimensioni di forma, significato e uso (Nation, 2013). Per quanto riguarda la forma, conoscere una parola

---

<sup>1</sup> La ricerca presentata in questo studio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai fini accademici, si attribuisce a Maria Vender la scrittura dei paragrafi 1, 1.1, 1.2., 3, 3.1, 3.2, 4, 5 e ad Andrea Nardon la scrittura dei paragrafi 2.1, 2.2., 2.2.1, 2.2.2, 2.3.

significa sapere come si pronuncia, come si scrive e quali morfemi la compongono. Conoscerne il significato riguarda invece la capacità di associare la forma (orale, scritta o entrambe) ad un complesso intreccio di referenti (polisemia), inclusa la capacità di saperla mettere in relazione con altri termini in reti semantiche. La dimensione d'uso richiede infine di conoscere la funzione grammaticale della parola, ovvero la sua categoria sintattica e il modo in cui essa viene utilizzata all'interno di una frase combinandosi con altre parole. Conoscere l'uso di una parola significa inoltre conoscerne l'occorrenza all'interno di collocazioni e le condizioni pragmatiche che ne restringono l'utilizzo, e ne modulano il significato, all'interno di specifici contesti o registri. Tutti questi aspetti vengono acquisiti in modo graduale dagli apprendenti, in tempi diversi e con ritmi diversi: le conoscenze relative alla forma sono in generale le prime a svilupparsi, mentre quelle relative alle collocazioni, e quindi alla dimensione di uso, emergono solo successivamente (Bahns, Eldaw 1993). Anche la dimensione del significato subisce modifiche notevoli nel corso del tempo: inizialmente l'apprendente costruisce un significato prototipico del termine in questione, integrando più tardi la complessità polisemica e metaforica del termine appreso. Questo graduale approfondimento della conoscenza lessicale, oltre a costituire un processo naturale osservato sia nella madrelingua che nelle altre lingue, consente il passaggio da una conoscenza esclusivamente ricettiva all'uso produttivo della parola all'interno di un contesto specifico. In questo articolo ci occuperemo di studiare il ruolo di due aspetti distinti che caratterizzano lo sviluppo della conoscenza lessicale negli apprendenti in riferimento alla dimensione della forma, quali (i) la discrepanza esistente tra il vocabolario ortografico e quello fonologico, che spesso non viene adeguatamente considerato nelle prove che misurano la conoscenza lessicale degli apprendenti, e (ii) il ruolo della lingua nativa (L1), e in particolare delle parole imparentate, sullo sviluppo e la valutazione della competenza lessicale.

### *1.1. Misurare il vocabolario nella lingua straniera: lessico ortografico e fonologico*

Come osservato sopra, la conoscenza lessicale nella lingua straniera è strettamente correlata al livello di competenza, dal momento che l'ampiezza del vocabolario costituisce una base importante dello sviluppo linguistico. Avere un lessico più sviluppato permette infatti di ottenere prestazioni migliori nei test di comprensione sia orale che scritta (Miralpeix, Muñoz 2018; Stæhr 2009). Misurare il vocabolario permette quindi di fornire una valutazione indiretta del livello di competenza linguistica di un apprendente ed è in effetti uno strumento spesso impiegato a questo scopo. Tuttavia, va osservato che i test normalmente impiegati per misurare l'ampiezza del vocabolario nella lingua straniera forniscono un'informazione solamente parziale della conoscenza lessicale, che non prende in considerazione la qualità delle rappresentazioni relative al parametro della profondità discusso sopra, e che misura unicamente la componente scritta. Uno dei test impiegati più frequentemente per misurare il vocabolario ricettivo è la decisione lessicale, in cui agli apprendenti viene richiesto di indicare solo le parole esistenti da una lista che contiene sia parole effettivamente attestate nella lingua (e.g. *painter*, 'pittore' in inglese), che parole inventate ma plausibili dal punto di vista fonotattico (e.g. *pintial*, in una lingua come l'inglese). Altri test richiedono invece di tradurre nella madrelingua parole presentate in lingua straniera (es. Webb 2007) oppure di abbinare delle parole con le loro definizioni (si veda ad esempio il VLT; Nation 1990). In tutti questi casi, però, ciò che viene misurato è il vocabolario ortografico degli apprendenti, ovvero la loro capacità di riconoscere la forma scritta della parola. Questo non garantisce tuttavia che gli studenti siano in grado di riconoscere la stessa parola quando presentata oralmente (Milton 2009; Nation 2013). I pochi studi che hanno misurato parallelamente il vocabolario ortografico e fonologico hanno infatti riportato una marcata asimmetria fra queste due dimensioni (Kim 2019; Milton, Hopkins 2006):

nonostante i due sistemi possano essere caratterizzati da una certa sovrapposizione, è plausibile che per alcune parole l'apprendente disponga solamente di una rappresentazione ortografica, ovvero sia in grado di riconoscerle e assegnare loro un significato quando esse sono presentate nella forma scritta ma non in quella orale, o viceversa (Alhazmi, Milton 2015). L'asimmetria tra i due vocabolari sembra inoltre essere influenzata da diversi aspetti, tra i quali l'età, il livello di competenza linguistica, e l'opacità del sistema ortografico della lingua straniera. In particolare, nelle prime fasi di acquisizione della lingua inglese, e specialmente nei bambini, il vocabolario fonologico risulta essere più sviluppato rispetto alla controparte ortografica, dal momento che la componente di letto-scrittura viene generalmente introdotta successivamente, lasciando più spazio alla dimensione dell'oralità. Al crescere del livello di competenza, tuttavia, il lessico ortografico tende ad essere marcatamente più ampio, anche in seguito alla crescente esposizione a risorse scritte (Milton, Hopkins 2006). È stato inoltre riscontrato che le due dimensioni del vocabolario correlano con abilità linguistiche diverse. Per quanto riguarda le abilità ricettive, l'ampiezza del lessico ortografico risulta essere un predittore migliore della comprensione del testo scritto, mentre l'ampiezza del lessico fonologico predice in maniera più significativa l'abilità di comprensione orale (Zhang, Zhang 2020). Considerando le abilità produttive, invece, il vocabolario fonologico è fortemente correlato alla capacità di comunicare oralmente nella lingua, mentre il lessico ortografico correla positivamente con le abilità di scrittura (Milton, Wade, Hopkins 2010).

Un altro degli aspetti poco considerati nella misurazione del vocabolario riguarda la presenza di parole imparentate, il cui ruolo è molto spesso sottostimato, come vedremo nel prossimo paragrafo.

### *1.2 Sviluppo e valutazione del vocabolario nella lingua straniera: il ruolo delle parole imparentate*

Le parole che gli apprendenti di lingue seconde o lingue straniere possono incontrare nel loro processo di sviluppo lessicale possono essere classificate in tre categorie in base al grado di somiglianza formale (fonologica e/o ortografica) e semantica che hanno con termini già noti nella L1: parole imparentate, false parole imparentate e parole non imparentate. Le parole imparentate (o parole affini, in inglese *cognates*) sono parole che hanno somiglianze significative nelle due lingue sia a livello di forma (fonologica e/o ortografica) che di significato, come *amico* e *amigo* rispettivamente in italiano e spagnolo, generalmente in seguito ad un'origine etimologica comune o a fenomeni di contatto linguistico (Kohnert, Windsor, Miller 2004). Queste si distinguono dalle false parole imparentate (i cosiddetti *falsi amici*), che pur condividendo una somiglianza sul piano formale, presentano significati diversi (e.g. *commodity* 'merce' in inglese e *comodità* in italiano).

La somiglianza formale con parole della L1 riveste un ruolo rilevante nello sviluppo del lessico della L2 (Laufer, McLean 2016). Diversi studi hanno in effetti riportato un effetto di facilitazione per le parole imparentate, che vengono riconosciute all'interno di test di vocabolario più velocemente e in maniera più accurata rispetto alle parole non imparentate (Muñoz 2020). In generale, le parole imparentate vengono inoltre notate più facilmente nell'input a cui è esposto l'apprendente e di conseguenza vengono processate in maniera più efficace portando ad una migliore memorizzazione. Questo effetto di facilitazione è attribuito al fatto che, se imparare un termine sconosciuto implica la creazione di una nuova rappresentazione lessicale relativamente alle tre dimensioni di forma, contenuto e uso discusse sopra, apprendere una parola imparentata permette invece di sfruttare la presenza di rappresentazioni formali (fonologiche e/o ortografiche) già presenti nel lessico mentale della L1, adattandole alla nuova lingua, un processo che è sensibilmente meno oneroso in termini di

costi cognitivi (de Groot, Keijzer 2000). L'effetto di facilitazione è stato osservato anche nella produzione, in cui si è riscontrato che i bilingui sono più rapidi ed accurati in compiti di denominazione quando le immagini che devono nominare corrispondono a parole imparentate nelle due lingue che conoscono (Costa, Caramazza, Sebastian-Galles 2000).

Nonostante la maggior parte degli studi si siano concentrati su bilingui e trilingui, riportando effetti di transfer sia dalla lingua nativa alle lingue seconde che viceversa, alcuni studi più recenti hanno evidenziato effetti di facilitazione per le parole imparentate anche in apprendenti monolingui di lingue straniere. Goriot e colleghi (2021) hanno testato diversi gruppi di apprendenti olandesi di inglese, sia della scuola primaria che della secondaria in un compito di vocabolario ricettivo (PPVT-4) in cui veniva loro chiesto di indicare l'immagine corrispondente ad una parola pronunciata oralmente. I risultati hanno evidenziato una prestazione migliore con le parole inglesi che avevano una somiglianza fonologica con termini olandesi. Un risultato simile è stato riportato in bilingui spagnolo/catalano apprendenti di inglese di 7-9 anni che in un test di vocabolario ricettivo hanno riconosciuto più accuratamente le parole imparentate rispetto a quelle non imparentate, mostrando di fare affidamento in maniera spontanea sulla somiglianza fonologica con la L1 per associare un significato alle parole nella lingua straniera (Muñoz 2020).

È interessante notare che un effetto simile si osserva indipendentemente dalla distanza fra L1 e L2: Muñoz, Cadierno e Casas (2018) hanno osservato che il riconoscimento di parole imparentate risulta essere addirittura il migliore predittore della competenza grammaticale in inglese di apprendenti di 7-9 anni sia con L1 spagnola/catalana che con L1 danese. La facilitazione si osserva dunque anche in bambini, oltre che in adulti, nonostante diventi più marcata all'aumentare dell'età, probabilmente in virtù della maggiore sensibilità metalinguistica sviluppata dagli apprendenti (Muñoz 2020).

La presenza di parole imparentate può dunque costituire un valido supporto per l'arricchimento del lessico e, di conseguenza, per lo sviluppo delle abilità sia ricettive che produttive nella lingua straniera (Lindgren, Muñoz 2013). Nonostante la maggior parte degli studi abbiano considerato la dimensione orale, anche la somiglianza sul piano ortografico può avere un ruolo determinante nello sviluppo del lessico della L2. Si è osservato infatti che è più semplice imparare la forma scritta di parole che intrattengono rapporti di somiglianza ortografica con il termine equivalente nella madrelingua, soprattutto se le lingue in questione hanno un sistema ortografico trasparente, con corrispondenze regolari fra grafemi e fonemi, come è il caso dell'italiano (Nation 1990). In lingue con un sistema ortografico opaco, come l'inglese, la distanza fra la forma fonologica e quella ortografica è tale per cui le parole imparentate vengono identificate più facilmente quando sono presentate in forma scritta (Rodríguez 2001), mentre possono non venire riconosciute se vengono presentate oralmente (e.g. *remove* in inglese e *rimuovere* in italiano). Questo effetto è particolarmente marcato quando le differenze fra i due sistemi ortografici sono marcate, come fra l'italiano o lo spagnolo e l'inglese (Muñoz et al. 2018).

L'effetto delle parole imparentate può essere inoltre modulato dalla L1 di partenza e dal livello di competenza degli apprendenti: considerando l'inglese L2, la presenza di parole imparentate con una lingua come il giapponese si osserva principalmente nelle bande più alte di frequenza (Jordan 2012), e lo stesso vale per le lingue germaniche, come il tedesco e il danese (Muñoz et al. 2018). L'effetto di facilitazione risulta essere quindi particolarmente pronunciato nei test di vocabolario condotti su apprendenti a livello iniziale. Con le lingue romanze, invece, la situazione è speculare: in questo caso, le parole imparentate sono significativamente più presenti nel lessico a bassa frequenza, con la conseguenza che l'effetto della somiglianza formale è marcato soprattutto in apprendenti di livello avanzato (Muñoz et al. 2018). È interessante inoltre notare che l'effetto di facilitazione non si riscontra solo dalla L1 alla L2 ma anche fra due (o più) lingue straniere (o seconde), purché sia raggiunta almeno una soglia

minima di competenza linguistica (si veda ad esempio van Hell, Dijkstra 2002 per uno studio su partecipanti trilingui). Nel valutare la competenza lessicale degli apprendenti è pertanto necessario considerarne anche la L1 (e le altre lingue conosciute), poiché la presenza di parole imparentate nel test di vocabolario potrebbe favorire alcuni studenti rispetto ad altri in base alla loro biografia linguistica.

Alla luce di quanto osservato sopra rispetto al divario fra lessico ortografico e fonologico, il nostro lavoro si pone l'obiettivo di esplorare il riconoscimento di parole imparentate in apprendenti inglesi con italiano come L1 e diversi livelli di competenza, analizzando contemporaneamente anche il ruolo della modalità di presentazione delle parole, scritta o orale, sull'eventuale effetto di facilitazione. Quest'ultimo aspetto, in particolare, è stato raramente considerato dagli studi precedenti, che si sono focalizzati sull'una o sull'altra modalità senza però confrontarle, e rappresenta quindi un elemento di originalità di questo lavoro e di particolare rilevanza. In quest'ottica, le due principali domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono le seguenti: (i) C'è una differenza tra la dimensione del vocabolario ortografico e di quello fonologico in apprendenti italiani di inglese misurato con un test di decisione lessicale? Se sì, che ruolo ha la competenza nella L2 sul divario tra i due vocabolari? (ii) Qual è l'effetto della somiglianza formale, e in particolare della presenza di parole imparentate, sulle dimensioni del vocabolario ortografico e fonologico in apprendenti italiani con diversi livelli di competenza linguistica in inglese?

## 2. Lo studio

### 2.1. Partecipanti

Lo studio ha coinvolto gli studenti di sei classi della Scuola Secondaria di Secondo Grado, frequentanti la seconda, terza e quinta della Scuola Secondaria di Secondo Grado del Liceo Linguistico "Sophie Scholl" di Trento e dell'Istituto di Istruzione "Marie Curie" di Pergine (TN). Dei 98 partecipanti iniziali, 19 sono stati esclusi non avendo partecipato all'intera sessione sperimentale, mentre altri 3 sono stati esclusi in quanto parlanti di italiano come L2. Il campione definitivo era quindi composto da 76 studenti parlanti nativi di italiano (52 femmine e 24 maschi), di età compresa fra i 15 e i 19 anni ( $M = 16,9$  anni) tra i quali 6 bilingui simultanei, esposti dalla nascita a italiano e un'altra lingua fra albanese (3), spagnolo (1), russo (1) e moldavo (1)<sup>2</sup>. Tramite la somministrazione di un questionario abbiamo raccolto informazioni preliminari rispetto al livello di competenza degli studenti in inglese (dal livello A2 al livello C1) e al percorso di studio di questa lingua straniera. Dai risultati è emerso che la maggior parte dei partecipanti (63 su 76) ha dichiarato di aver iniziato ad imparare l'inglese nei primi anni della Scuola Primaria e di avere avuto, al momento del test, fra 6 e 14 anni di esposizione all'inglese. Inoltre, più della metà dei partecipanti (45 su 76) ha riportato di aver trascorso periodi di almeno un mese in un Paese anglofono.

### 2.2. Materiali

---

<sup>2</sup> Un'analisi preliminare dei risultati dei partecipanti monolingui e bilingui ha riportato assenza di differenze statisticamente significative tra i due gruppi relativamente alla dimensione del vocabolario; per questo motivo anche i 6 bilingui simultanei sono stati inclusi nel campione definitivo.

Per poter rispondere alle domande di ricerca presentate sopra, ai partecipanti sono stati somministrati un test di vocabolario, sia ortografico che fonologico e un test di comprensione sia scritto che orale.

### 2.2.1. Test di vocabolario

Lo strumento impiegato per misurare il vocabolario è stato adattato dal test V\_Yes/No (Meara, Miralpeix 2017), il quale fornisce una misura affidabile della conoscenza ortografica delle prime 10000 parole dell'inglese. Nella versione originale, il test si compone di una lista di 200 stimoli presentati in forma scritta e ugualmente distribuiti fra parole inglesi esistenti (e.g. *concerned*, 'preoccupato') e pseudo-parole, non attestate ma possibili dal punto di vista fonotattico (e.g. *\*rudge*). Il compito del partecipante è quello di indicare se conosce o meno il significato della parola; la presenza delle pseudo-parole ha l'obiettivo di segnalare i cosiddetti "falsi allarmi", ovvero i casi in cui vengono selezionate come conosciute delle parole in realtà inesistenti, andando così ad abbassare il punteggio finale del test.

Dal momento che il test V\_Yes/No nella versione originale permette di valutare solo il vocabolario ortografico, in questo studio è stato adattato per consentire di misurare anche il vocabolario fonologico e poter comparare le due dimensioni della competenza lessicale. Abbiamo pertanto diviso il test originale in due parti, distribuendo gli item in maniera randomizzata in due liste da 100 stimoli ciascuna. Ognuna delle due liste è stata presentata agli studenti sia in modalità scritta che in modalità orale, in due sessioni distinte a distanza di 4 settimane l'una dall'altra per evitare possibili interferenze, come specificato più nel dettaglio nel paragrafo successivo. In particolare, adottando un *latin square design*, sono state create 4 liste diverse (Lista 1 fonologica, Lista 1 ortografica, Lista 2 fonologica, Lista 2 ortografica), in cui a tutti i partecipanti, assegnati in modo randomizzato al Gruppo 1 o al Gruppo 2, sono state presentate le stesse parole, ma nelle due diverse modalità nel corso delle due sessioni di test, così come riassunto nella Tabella 1.

**Tabella 1.** Struttura del test di vocabolario somministrato ai partecipanti nelle due sessioni

Sessione	Gruppo	Versione test
Sessione 1	Gruppo 1	Versione 1 (Lista 1 fonologica, Lista 2 ortografica)
	Gruppo 2	Versione 2 (Lista 2 fonologica, Lista 1 ortografica)
Sessione 2	Gruppo 1	Versione 2 (Lista 2 fonologica, Lista 1 ortografica)
	Gruppo 2	Versione 1 (Lista 1 fonologica, Lista 2 ortografica)

Nella versione scritta, così come nel test originale, agli studenti è stato richiesto di selezionare fra gli stimoli presentati in forma scritta le parole delle quali conoscevano il significato. Nella versione orale, invece, agli studenti è stata presentata una lista di parole precedentemente registrate da un parlante nativo di inglese britannico, con la stessa richiesta di indicare solo le parole conosciute. Le registrazioni sono state editate usando il software *Audacity* per normalizzare il suono e rimuovere il rumore di sottofondo.

Prima di cominciare il test, agli studenti veniva specificato che le liste, sia in forma scritta che orale, contenevano sia parole esistenti che parole inventate e che il loro compito era quello di selezionare solo le parole effettivamente conosciute. Per la parte somministrata oralmente, ogni stimolo veniva ripetuto due volte con una pausa di tre secondi fra uno e l'altro,



e per evitare un eccessivo affaticamento, le registrazioni erano somministrate in blocchi da 10, con una breve pausa al termine di ogni blocco.

Per calcolare il punteggio nel vocabolario di ogni studente, abbiamo seguito i criteri del test V\_Yes/No, utilizzando la formula  $H*100*A$ , dove H indica il numero di parole esistenti correttamente indicate e A è un coefficiente che tiene in considerazione il numero di parole correttamente individuate (*hits*) e di falsi allarmi (*false alarms*), per poter premiare diversamente il partecipante in base al numero di *hits* prodotti (si rimanda a Meara, Miralpeix 2017).

Per rispondere alla nostra seconda domanda di ricerca, relativa all'effetto delle parole imparentate nel test di decisione lessicale, abbiamo analizzato la presenza di stimoli nel test V\_Yes/No che possano costituire parole affini per parlanti di italiano L1. Per avere una misura obiettiva, abbiamo raccolto in via preliminare i giudizi di 6 parlanti nativi di italiano con una conoscenza avanzata della lingua inglese (livello C2), ai quali abbiamo chiesto di indicare fra le parole del test V\_Yes/No quelle che a loro giudizio potevano essere ritenute parole imparentate, e fra le pseudo-parole quelle che presentavano una somiglianza formale con parole italiane tale da poter indurre a scambiare per possibili parole imparentate. Selezionando gli stimoli indicati da almeno 4 dei 6 parlanti, sono state individuate 54 parole imparentate (e.g. *elegance*, 'eleganza') e 16 termini con somiglianza formale con parole italiane ma non attestate in inglese (e.g. *\*intimant*).

### 2.2.2. Test di Comprensione scritta e orale

Per avere una misura della competenza di ogni studente nella lingua inglese, abbiamo somministrato una prova di comprensione scritta e una prova di comprensione orale tratte dalle prove TOEFL (Educational Testing Service 2016), entrambe leggermente ridotte e adattate. La comprensione scritta richiedeva di leggere un testo di 700 parole e di rispondere a 11 domande; la comprensione orale prevedeva invece di ascoltare due registrazioni e di rispondere a 10 domande. Ai partecipanti sono stati assegnati 15 minuti per ciascuna delle due prove. Il punteggio delle due prove è stato ottenuto attribuendo 1 punto ad ogni risposta corretta e 0 alle risposte sbagliate, e trasformato in centesimi.

### 2.3. Procedura

Gli studenti sono stati testati in due momenti distinti, a distanza di 4 settimane uno dall'altro, in modo da evitare effetti di interferenza fra le due somministrazioni. I test di vocabolario sono stati presentati al computer e somministrati nei laboratori linguistici delle scuole dei partecipanti; per le prove di ascolto, ad ogni studente sono state fornite delle cuffie. I test di comprensione sono stati invece compilati in forma cartacea. Nella prima sessione, a metà dei partecipanti, assegnati al Gruppo 1, è stata proposta la Versione 1 seguita dal test di comprensione scritta, mentre all'altra metà di partecipanti (Gruppo 2), è stata presentata la Versione 2 del test seguita dal test di comprensione orale. È stato inoltre richiesto ad ogni partecipante di compilare un breve questionario con alcune informazioni sulla loro esperienza nell'apprendimento della lingua inglese (vedi sezione "Partecipanti"). Nella seconda sessione agli studenti del Gruppo 1 è stato presentato il test di vocabolario nella Versione 2 e il test di comprensione orale, mentre ai partecipanti del Gruppo 2 il test nella Versione 1 e la prova di comprensione scritta. La durata di ognuna delle due sessioni era di circa 50 minuti. Per ogni partecipante è stato raccolto un modulo di consenso informato firmato dai genitori.

### 3. Risultati

Dopo aver eliminato i dati di tre partecipanti identificati come *outliers* per il numero elevato di falsi allarmi (oltre 45 sui 200 item del test), abbiamo calcolato il punteggio di ogni studente nel vocabolario ortografico e in quello fonologico.

In modo da poter analizzare la presenza di differenze fra i due vocabolari in base al livello di competenza in inglese, abbiamo inoltre suddiviso i partecipanti in 3 gruppi secondo il punteggio ottenuto nei test di comprensione scritta e orale: nel Gruppo di Livello 1 abbiamo inserito i partecipanti con un punteggio complessivo fra 0 e 33, nel Gruppo di Livello 2 quelli con punteggio fra 34 e 67 e nel Gruppo di Livello 3 quelli con punteggio fra 68 e 100. L'analisi statistica dei risultati è stata condotta utilizzando il software R (versione 4.2.2; R Core Team 2022) con l'ausilio dei pacchetti lmer e lme4 (Bates, Mächler, Bolker, Walker 2015; Kuznetsova, Brockhoff, Christensen 2017). Sulla base delle domande di ricerca, sono state condotte due analisi distinte. Per rispondere alla prima domanda, abbiamo innanzitutto confrontato il vocabolario fonologico e ortografico degli apprendenti considerando i tre livelli di competenza e condotto dei modelli di regressione lineare per verificare se il livello di competenza predicesse l'ampiezza del vocabolario ortografico e fonologico degli apprendenti. Nella seconda analisi, abbiamo invece analizzato più approfonditamente i punteggi ottenuti nel test di decisione lessicale applicando un modello di regressione logistica generalizzata mista per valutare il ruolo di Somiglianza Formale (confrontando parole imparentate e non imparentate), Tipo di Stimolo (parole e pseudo-parole), Modalità di presentazione (scritta o orale) e Gruppo (considerando i Livelli di competenza 1, 2 e 3). Le analisi post-hoc sono state condotte con la funzione 'emmeans' (Lenth 2022).

#### 3.1 Vocabolario fonologico e ortografico

Come mostrato nella Tabella 2, che riporta i punteggi medi dei partecipanti nelle misure di vocabolario ortografico e fonologico, e visivamente rappresentato nella Figura 1, esiste una differenza molto marcata fra i punteggi ottenuti nel vocabolario fonologico e in quello ortografico. Il vocabolario ortografico, in particolare, appare essere sensibilmente più ampio rispetto a quello fonologico, con un divario simile nei tre livelli di competenza individuati. Si osserva inoltre come il vocabolario, sia ortografico che fonologico, cresca all'aumentare della competenza linguistica.

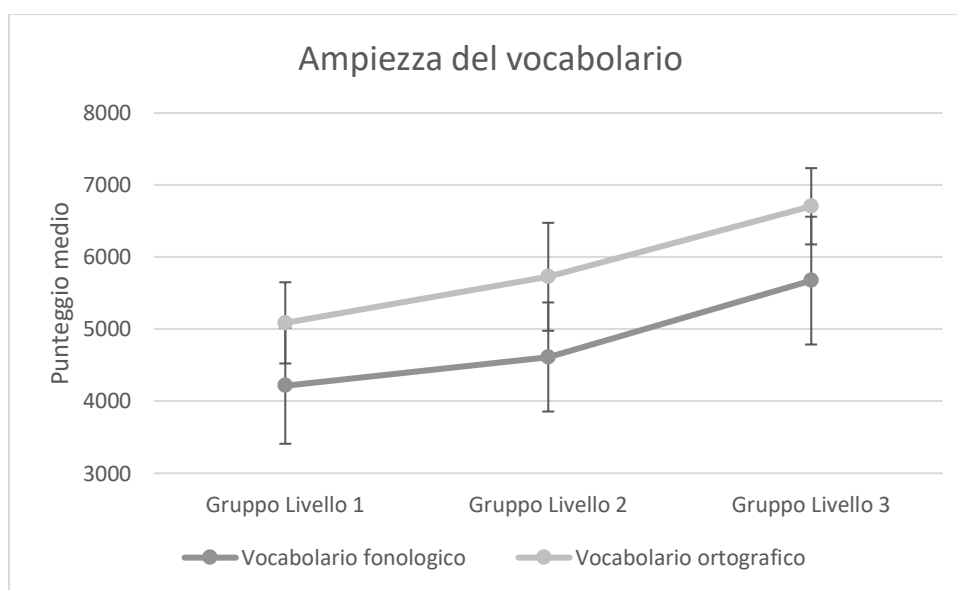
La superiorità del vocabolario ortografico rispetto a quello fonologico è stata confermata da un t-test a campioni appaiati ( $t(72) = 13.63, p < .001$ ). Conducendo dei modelli di regressione logistica mista con il Gruppo (Livello 1 vs. Livello 2 vs. Livello 3) come variabile indipendente, abbiamo osservato che il vocabolario ortografico aumenta all'aumentare della competenza, con differenze significative fra tutti i livelli di competenza considerati (Livello 1 vs. Livello 2:  $\beta = -639, SE = 213, t = -3.000, p < .05$ ; Livello 2 vs. Livello 3:  $\beta = -979, SE = 213, t = 4.60, p < .001$ ; Livello 1 vs. Livello 3:  $\beta = -1618, SE = 251, t = -6.44, p < .001$ ), mentre solo il gruppo di livello più avanzato ha un vocabolario fonologico significativamente superiore agli altri due gruppi, che hanno invece un lessico fonologico simile (Livello 1 vs. Livello 2.:  $\beta = -399.3, SE = 256.2, t = 1.56, p = .12$ ; Livello 2 vs. Livello 3:  $\beta = 1060, SE = 256, t = 4.14, p < .001$ ; Livello 1 vs. Livello 3:  $\beta = -1459, SE = 302, t = -4.83, p < .001$ ). Ciò conferma che il vocabolario fonologico è quello che fa più fatica ad essere consolidato, anche in apprendenti di livello intermedio-avanzato. È interessante notare che in ogni caso il livello di competenza non influisce sul divario fra vocabolario ortografico e fonologico (calcolato come sottrazione fra vocabolario ortografico

e fonologico per ciascun partecipante) che rimane costante per tutti e tre i livelli di competenza ( $\beta = 1.13$ ,  $SE = 4.14$ ,  $t = 0.27$ ,  $p = .79$ ).

**Tabella 2.** Punteggi medi (e Deviazione Standard, DS) nel vocabolario fonologico e ortografico dei partecipanti

Gruppo	Vocabolario fonologico	Vocabolario ortografico
Tutti i partecipanti	4640 (1042)	5699 (944)
Gruppo Livello 1	4214.50 (805.59)	5087.21 (563.56)
Gruppo Livello 2	4613.84 (757.04)	5726.25 (749.44)
Gruppo Livello 3	5673.57 (887.00)	6705.29 (529.43)

**Figura 1.** Punteggi nel vocabolario fonologico ed ortografico nei tre livelli di competenza



### 3.2. Confronto fra parole e pseudo-parole: effetti di somiglianza formale, competenza e modalità di presentazione

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca e analizzare il ruolo delle parole imparentate nella costruzione del vocabolario degli apprendenti, abbiamo esaminato più da vicino i punteggi dei partecipanti che, come spiegato sopra, considerano sia il numero di parole reali correttamente individuate che i falsi allarmi. Abbiamo quindi analizzato l'accuratezza in base al tipo di stimolo, distinguendo parole e pseudo-parole, e valutando sia l'effetto della somiglianza formale (dovuto alla presenza di parole imparentate o pseudo-imparentate) che quello della modalità di presentazione.

**Tabella 3.** Accuratezza media (DS) suddivisa per tipo di stimolo e modalità di presentazione

Tipo di stimolo	Modalità scritta	Modalità orale
<b>Parole</b>	0.68 (0.47)	0.64 (0.48)
<b>Pseudo-parole</b>	0.84 (0.36)	0.76 (0.42)

**Tabella 4.** Accuratezza media (DS) dei tre gruppi di partecipanti nel test V\_Yes/No, suddivisa per tipo di stimolo, presenza di somiglianza formale e modalità di presentazione

Tipo di stimolo	Livello di competenza dei partecipanti	Modalità scritta		Modalità orale	
		Parole con somiglianza formale (imparentate)	Parole senza somiglianza formale (non imparentate)	Parole con somiglianza formale (imparentate)	Parole senza somiglianza formale (non imparentate)
<b>Parole</b>	Gruppo 1	0.73 (0.44)	0.48 (0.50)	0.66 (0.47)	0.48 (0.50)
	Gruppo 2	0.80 (0.40)	0.52 (0.50)	0.71 (0.46)	0.53 (0.49)
	Gruppo 3	0.86 (0.35)	0.64 (0.48)	0.79 (0.41)	0.64 (0.48)
	<b>Totale</b>	<b>0.80 (0.40)</b>	<b>0.54 (0.50)</b>	<b>0.65 (0.48)</b>	<b>0.54 (0.50)</b>
<b>Pseudo-parole</b>	Gruppo 1	0.65 (0.48)	0.88 (0.32)	0.66 (0.48)	0.79 (0.41)
	Gruppo 2	0.63 (0.48)	0.88 (0.33)	0.66 (0.47)	0.78 (0.42)
	Gruppo 3	0.63 (0.48)	0.89 (0.31)	0.61 (0.49)	0.80 (0.40)
	<b>Totale</b>	<b>0.64 (0.48)</b>	<b>0.88 (0.32)</b>	<b>0.65 (0.48)</b>	<b>0.79 (0.41)</b>

Come riportato nella Tabella 3, si osserva innanzitutto che gli apprendenti sono generalmente più accurati nel riconoscere le pseudo-parole (ovvero non indicandole come parole reali nella prova di decisione lessicale) che nel riconoscere le parole esistenti e che il riconoscimento è favorito nella modalità scritta rispetto a quella orale. È interessante notare che queste tendenze si notano in tutti e tre i gruppi di partecipanti (Tabella 4): un effetto della competenza linguistica è osservato solo nelle parole, con l'accuratezza che cresce in entrambe le modalità al crescere del livello di competenza. Si osserva inoltre un forte effetto della somiglianza formale fra gli stimoli presentati nel test di decisione lessicale in inglese e parole esistenti italiane. Tutti gli apprendenti, infatti, sono molto più accurati nell'identificare una parola imparentata (e.g. *redemption*, 'redenzione') rispetto a una non imparentata (e.g. *purchaser*, 'acquirente'). È interessante notare che con le pseudo-parole il *trend* osservato è opposto, ovvero gli apprendenti sono più accurati nel rifiutare come non esistenti le pseudo-parole non imparentate (e.g. *\*plagorate*) rispetto a pseudo-parole che hanno una somiglianza formale con parole italiane (*\*practicate*).

Queste osservazioni sono state confermate dall'analisi statistica, effettuata conducendo una regressione logistica mista con l'accuratezza nella decisione lessicale come variabile dipendente e Gruppo (Livello 1 vs. Livello 2 vs. Livello 3), Tipo di Stimolo (Parola vs. Pseudo-Parola), Somiglianza Formale (Imparentato vs. Non imparentato) e Modalità di presentazione (Scritta vs. Orale) come predittori; Partecipante e Item sono stati inclusi nel modello come fattori casuali. I risultati hanno evidenziato la presenza di un'interazione a tre vie significativa

fra Tipo di Stimolo, Somiglianza Formale e Modalità di presentazione ( $\chi^2 = 19.57$ ,  $df = 1$ ,  $p < .0001$ ). Per comprendere l'interazione, abbiamo separato i dati considerando individualmente parole e pseudo-parole e conducendo delle ulteriori analisi di regressione logistica mista con Gruppo, Somiglianza Formale e Modalità di presentazione come predittori.

Per quanto riguarda le parole, abbiamo riscontrato un forte effetto della Somiglianza Formale ( $\beta = 2.41$ ,  $SE = 0.54$ ,  $t = 4.48$ ,  $p < .0001$ ), per cui l'accuratezza è significativamente superiore per le parole imparentate che per quelle non imparentate, nonché un forte effetto di Modalità ( $\beta = 0.57$ ,  $SE = 0.14$ ,  $t = 4.07$ ,  $p < .0001$ ) che indica che l'accuratezza è superiore nella modalità scritta rispetto a quella orale e un'interazione significativa fra Somiglianza Formale e Modalità ( $\beta = 0.60$ ,  $SE = 0.20$ ,  $t = 3.04$ ,  $p < .01$ ). Quest'ultima suggerisce che l'effetto di facilitazione della modalità scritta è marcato per le parole imparentate ( $z = 8.81$ ,  $p < .0001$ ), mentre non si osserva per le parole che non hanno somiglianza formale ( $z = 0.48$ ,  $p = .96$ ). Abbiamo inoltre trovato un effetto di Gruppo significativo ( $\chi^2 = 12.97$ ,  $df = 2$ ,  $p < .01$ ), che indica che gli apprendenti del Gruppo 3 hanno punteggi migliori di quelli del Gruppo 2 ( $z = 3.43$ ,  $p < .01$ ) e del Gruppo 1 ( $z = 4.62$ ,  $p < .0001$ ) mentre non ci sono differenze tra Gruppo 1 e Gruppo 2 ( $z = 1.94$ ,  $p = .127$ ), ma nessuna interazione fra Gruppo e gli altri predittori, ad indicare che la somiglianza formale e la modalità hanno lo stesso effetto per tutti gli apprendenti, indipendentemente dal livello di competenza.

Per quanto riguarda invece le pseudo-parole, abbiamo trovato solo un effetto di Somiglianza Formale ( $\beta = 2.51$ ,  $SE = 0.50$ ,  $t = 4.99$ ,  $p < .0001$ ) e un'interazione significativa fra Somiglianza Formale e Modalità ( $\beta = 0.84$ ,  $SE = 0.25$ ,  $t = 3.36$ ,  $p < .001$ ). Come evidenziato dai confronti post-hoc, in questo caso troviamo il pattern opposto rispetto a quello osservato con le parole: in particolare, l'accuratezza risulta più elevata con gli stimoli inventati che non presentano somiglianza formale con l'italiano, soprattutto se presentati nella modalità scritta. Nessun effetto di gruppo è stato riscontrato in questo caso, indicando che tutti i partecipanti hanno un comportamento simile, indipendentemente dal loro livello di competenza. In altre parole, gli apprendenti riescono a rifiutare molto più facilmente una pseudo-parola nel test di decisione lessicale quando questa non ha una somiglianza formale con l'italiano, soprattutto se presentata in forma scritta (es. *\*couth*).

#### 4. Discussione

In questo studio abbiamo analizzato la competenza lessicale di tre gruppi di apprendenti italiani di inglese come lingua straniera, adottando il test V\_Yes/No (Meara, Miralpeix 2017), un test di decisione lessicale sviluppato per misurare l'ampiezza del lessico ortografico in inglese, che abbiamo manipolato affinché potesse essere somministrato sia nella versione scritta che in quella orale. Il nostro obiettivo era dunque duplice: da un lato misurare sia il vocabolario ortografico che quello fonologico degli apprendenti, e dall'altro esplorare il ruolo della somiglianza formale per lo sviluppo del lessico sia scritto che orale.

I partecipanti, un gruppo di 76 studenti delle scuole superiori suddivisi in tre livelli di competenza in inglese sulla base del punteggio ottenuto in un compito di comprensione orale e scritta, hanno eseguito la versione adattata del test V\_Yes/No, in cui dovevano indicare solo le parole di cui conoscevano il significato fra una serie di stimoli presentati nella modalità orale o scritta.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, i risultati hanno permesso di osservare una differenza significativa fra il vocabolario ortografico e quello fonologico degli apprendenti, che si mantiene costante in tutti e tre i livelli di competenza considerati: il lessico ortografico, in

particolare, risulta essere notevolmente più ricco di quello fonologico. Oltre a confermare che le parole non sono automaticamente memorizzate nella forma orale e in quella scritta (Aizawa et al. 2017; Kim 2019; Milton, Hopkins 2006; Mizumoto, Shimamoto 2008), questo risultato evidenzia una debolezza degli apprendenti nella memorizzazione della forma orale delle parole, un fatto sicuramente acuito dall'opacità del sistema ortografico dell'inglese, che rende più difficile associare la rappresentazione ortografica a quella fonologica di un termine.

In accordo con quanto evidenziato in ricerche precedenti (Milton 2009), i dati emersi da questo studio enfatizzano inoltre l'importanza di considerare anche la dimensione orale nella valutazione del lessico. Esaminare unicamente la dimensione scritta offre infatti un quadro parziale della competenza degli apprendenti che, come evidenziato dalla discrepanza fra i due vocabolari, per alcune parole dispongono solo della rappresentazione ortografica, e non sono in grado di riconoscerle se presentate oralmente.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, il nostro lavoro ha fornito un'analisi approfondita del vocabolario degli apprendenti, permettendo in particolare di valutare il ruolo delle parole imparentate. I dati raccolti hanno evidenziato che per tutti gli studenti, indipendentemente dal livello di competenza, la somiglianza formale degli stimoli inglesi con parole italiane costituisce un valido alleato nel riconoscimento di parole esistenti, confermando così quanto osservato in altre lingue e discusso nella sezione 1.2. (Goriot et al. 2021; Muñoz et al. 2018; Rodríguez 2001). Nello specifico, gli apprendenti sono più accurati a parità di frequenza nell'individuazione di parole esistenti quando queste hanno una somiglianza formale con l'italiano. Anche in questo caso, l'opacità del sistema ortografico inglese ha un ruolo significativo: le parole affini vengono infatti riconosciute più facilmente quando sono presentate nella modalità scritta, a riprova del fatto che è sulla rappresentazione ortografica che gli apprendenti fanno maggiormente affidamento per riconoscere una parola. È interessante anche notare che lo stesso non si osserva con le parole che non hanno somiglianza formale con l'italiano: in questo caso, il compito di decisione lessicale non risulta essere favorito nella modalità di presentazione scritta rispetto a quella orale; parole come *swan* ('cigno') o *harass* ('molestare') vengono infatti riconosciute meno spesso di parole imparentate indipendentemente dalla modalità di presentazione.

La somiglianza formale ha un effetto significativo anche sul riconoscimento delle pseudo-parole, che in questo caso porta a una diminuzione dell'accuratezza e a una penalizzazione nel risultato finale della prova di vocabolario. Le parole inventate che sono formalmente simili a parole esistenti in italiano, come *\*practicare* o *\*intimant*, vengono identificate più frequentemente come parole esistenti nel compito di decisione lessicale rispetto a pseudo-parole come *\*detailoring* o *\*vergial*, soprattutto nella modalità di presentazione scritta. In questo caso, quindi, la somiglianza formale ha un effetto negativo che richiama quello delle false parole imparentate e che può indurre in errore gli apprendenti.

Il confronto fra parole esistenti e pseudo-parole ha inoltre messo in luce il fatto che in un compito di decisione lessicale gli studenti sono generalmente più accurati nel riconoscere una pseudo-parola come inesistente piuttosto che nel riconoscere una parola come esistente, ovvero nel rifiutare pseudo-parole come *\*couth*, soprattutto quando queste non hanno legami di somiglianza formale con parole italiane e sono presentate in forma scritta. Questo dato è in linea con quelli riportati in letteratura che sottolineano il ruolo privilegiato della presentazione scritta per la memorizzazione di parole imparentate anche rispetto alla presentazione orale effettuata con ausilio di immagini per il rinforzo dell'associazione fra forma e contenuto (Tonzar, Lotto, Job 2009).

I risultati della ricerca offrono spunti di riflessione rilevanti per l'insegnamento del lessico, evidenziando l'importanza di lavorare in particolar modo sulla dimensione orale del vocabolario. Se da un lato è naturale che gli apprendenti imparino le parole nuove prevalentemente da fonti scritte, che tipicamente sono caratterizzate da un lessico più ricco e

vario rispetto a quello dell'oralità con un maggiore numero di parole a bassa frequenza (Laufer, Ravenhorst-Kalovski 2010; Milton 2009), dall'altro è infatti importante essere consapevoli del fatto che è la dimensione fonologica ad avere bisogno di maggiori sollecitazioni. È sulla forma orale, quindi, che un appropriato percorso di insegnamento della lingua straniera dovrebbe concentrarsi maggiormente, offrendo agli studenti molteplici occasioni di ascolto, riconoscimento e memorizzazione di parole presentate oralmente. La dimensione orale del vocabolario potrebbe trarre beneficio soprattutto da attività didattiche finalizzate a stimolare la consapevolezza fonologica degli studenti, le quali fornirebbero loro gli strumenti e la pratica necessaria per poter identificare, segmentare e decodificare suoni e parole dall'input orale con maggior accuratezza. Tra queste, si possono menzionare attività sulle rime, compiti di identificazione di suoni all'inizio, alla fine e all'interno delle parole, e di lettura o di categorizzazione di coppie minime (es. *bun* vs. *ban* o *cup* vs. *cap*). Per rinforzare l'associazione fra la forma orale e quella scritta, potenziando anche l'alfabetizzazione in generale, una tecnica efficace è quella dei *phonics*, che prevede una strategia di insegnamento esplicito e sistematico delle corrispondenze grafema-fonema dell'inglese (si veda ad esempio Saidero 2019).

Un supporto determinante può provenire anche dalle risorse digitali e dalla disponibilità di piattaforme tecnologiche che permettono di esercitare sia la dimensione scritta che quella orale, e che possono essere quindi integrate con successo nella pratica didattica per il potenziamento del vocabolario fonologico, oltre che per il rinforzo della pronuncia nella lingua straniera. Tali attività, oltre ad essere accattivanti e generalmente apprezzate dagli apprendenti per la loro dimensione ludica, costituiscono una risorsa inclusiva adatta anche a persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento o Bisogni Educativi Speciali, dal momento che consentono di lavorare sulla multisensorialità, ovvero l'attivazione simultanea di più canali sensoriali e, di conseguenza, favoriscono una migliore memorizzazione del lessico (Kormos, Kontra 2008). Inoltre, diversi studi hanno dimostrato che l'esposizione all'inglese in contesti extrascolastici può sostenere e facilitare il processo di acquisizione (es. De Wilde, Brysbaert, Eyckmans 2019; Lindgren, Muñoz 2013). Per questo motivo è fondamentale incoraggiare gli studenti a prendere parte ad attività in lingua straniera anche nell'orario extrascolastico, come per esempio, la visione di film sottotitolati o la lettura di libri in inglese. Tali attività non solo contribuiscono allo sviluppo delle abilità linguistiche attraverso una maggiore esposizione alla lingua sia scritta che orale, ma potrebbero anche promuovere un aumento della motivazione intrinseca e un atteggiamento più positivo verso la lingua e cultura di riferimento.

In secondo luogo, i risultati di questo studio hanno dimostrato che la somiglianza formale fra parole italiane e parole inglesi è un fattore su cui gli apprendenti fanno molto affidamento nella costruzione del lessico, suggerendo l'importanza di sfruttare questa tendenza adottata spesso inconsapevolmente dagli apprendenti anche in attività e pratiche didattiche mirate. Il fatto che l'apprendente noti la somiglianza formale, soprattutto a livello ortografico, di parole della lingua straniera con parole della madrelingua è infatti spesso riconducibile ad una strategia messa in atto dall'apprendente in maniera implicita in un contesto di apprendimento incidentale del lessico (Bisson, van Heuven, Conklin, Tunney 2014). Capitalizzare su questa tendenza, guidando gli studenti ad un'osservazione più consapevole della presenza di parole imparentate può dunque fornire un impulso importante alla costruzione del vocabolario nella lingua straniera (Rubin 1987). La consapevolezza dell'esistenza di parole imparentate, il cui significato può essere inferito dalla somiglianza con parole note nella madrelingua, può dunque accompagnare l'apprendente nel formulare un'ipotesi sul significato di una parola ancora non nota nella lingua straniera e favorirne la memorizzazione. Questa strategia non è utile solo ai livelli iniziali, ma anche ai livelli più avanzati, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento dell'inglese come lingua straniera di studenti con L1 romanza. Confermando ricerche precedenti (Siyambalapitiya, Chenery, Copland, 2009; Stadthagen-González, Gathercole Mueller, Pérez-Tattam, Yavas 2013), questo studio ha evidenziato che il

ruolo delle parole imparentate continua infatti ad essere rilevante anche a livelli di competenza più avanzati, dal momento che il lessico inglese abbonda di parole a bassa frequenza che sono imparentate con termini appartenenti alle lingue romanze (e.g. *procrastinate*, *auspicate*, *astronomy*), e che gli apprendenti hanno più probabilità di incontrare soprattutto nella forma scritta (Laufer, Ravenhorst-Kalovski 2010). In tal senso, appare rilevante stimolare gli apprendenti a riflettere sui contesti di utilizzo appropriati di determinati termini di origine latina. Talvolta, infatti, gli apprendenti inglesi con L1 romanza tendono a fare un utilizzo sproporzionato di questi termini, che corrispondono agli strati più colti del lessico dell'inglese e sono per questa ragione meno frequenti, a svantaggio della naturalezza del registro linguistico.

Come indicato dai risultati del nostro studio, è infine importante tenere in considerazione il fatto che in alcuni casi le somiglianze formali possono trarre in inganno, come nel caso delle false parole imparentate: anche in questo ambito, è utile promuovere un'osservazione esplicita e consapevole negli apprendenti. Per favorire lo sviluppo lessicale soprattutto ai livelli più avanzati appare pertanto auspicabile sfruttare anche il potenziale offerto dalle parole imparentate, oltre naturalmente a promuovere un apprendimento del lessico a bassa frequenza. Incoraggiando gli studenti a osservare la somiglianza e stabilire collegamenti tra le lingue di cui hanno conoscenza e la lingua che stanno imparando, si può infatti favorire lo sviluppo del vocabolario e delle abilità sia ricettive che produttive. Così come suggerito nella pratica del *translanguaging*, che sfrutta proprio la consapevolezza e la sensibilità alle somiglianze interlinguistiche per facilitare l'acquisizione linguistica e lo sviluppo lessicale (García & Lin 2016), gli studenti vanno incoraggiati a sfruttare la propria conoscenza linguistica nella madrelingua, ma anche nel repertorio linguistico delle altre lingue conosciute, per l'arricchimento del lessico nella lingua straniera. In questo senso, anche tali lingue possono pertanto essere viste come una risorsa efficace per l'apprendimento del lessico. Un obiettivo che può essere raggiunto stimolando gli apprendenti con attività mirate a far notare coppie di parole affini e a sviluppare strategie di apprendimento lessicale efficaci.

## 5. Conclusione

I risultati di questo studio, evidenziando da un lato la forte discrepanza fra il vocabolario ortografico e quello fonologico e dall'altro il ruolo della somiglianza formale nell'apprendimento del lessico, stimolano alcune riflessioni in merito all'insegnamento delle lingue straniere. Innanzitutto, per ridurre la distanza fra la dimensione ortografica e quella fonologica, si suggerisce ai docenti di organizzare delle attività che promuovano lo sviluppo della consapevolezza fonologica, incoraggiando l'esposizione a fonti di input orale il più possibile diversificate, secondo le linee suggerite sopra. Un valido aiuto può provenire dalla tecnologia, e dalla possibilità di risorse digitali che permettano di rinforzare contemporaneamente sia la componente fonologica che quella ortografica, grazie alla possibilità di associare le parole presentate in forma scritta, ed eventualmente accompagnate ad un'immagine, alla loro pronuncia. Lavorare in maniera simultanea sull'aspetto visivo e quello uditivo, infatti, favorisce la memorizzazione del lessico, consolidando sia la rappresentazione fonologica che quella ortografica. Inoltre, sfruttando la multisensorialità, costituisce una risorsa inclusiva particolarmente adatta per apprendenti con disturbi dell'apprendimento, o altre fragilità linguistiche, che tipicamente sono caratterizzate da una difficoltà marcata nell'apprendimento delle lingue straniere. Sfruttare le risorse multimediali in classe e al di fuori dalle mura scolastiche può dunque permettere di compensare per la mancanza di input orale che tipicamente caratterizza l'apprendimento della lingua straniera nei contesti formali.



Infine, si raccomanda di sfruttare l'effetto positivo che le parole imparentate possono avere sullo sviluppo del vocabolario, introducendo pratiche che stimolino la competenza metalinguistica e il riconoscimento di tali termini e promuovendo la consapevolezza che le conoscenze nella lingua madre (e nelle altre lingue parlate) possono costituire un valido alleato anche nell'apprendimento della lingua straniera.

### Ringraziamenti

Desideriamo esprimere un caro ringraziamento al Liceo Linguistico 'Sophie Scholl' di Trento all'Istituto di Istruzione 'Marie Curie' di Pergine (TN), ai dirigenti, agli insegnanti, alle famiglie e, soprattutto, agli studenti, per la preziosa collaborazione che ha reso possibile la realizzazione di questo studio.

### Riferimenti bibliografici

- Alhazmi, K., Milton, J., 2015, "Phonological Vocabulary Size, Orthographic Vocabulary Size, and EFL Reading Ability among Native Arabic Speakers", in *Journal of Applied Linguistics*, 30, pp. 26–43.
- Bahns, J., Eldaw, M., 1993, "Should we teach EFL students collocations?", in *System*, 21, pp. 101-114.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., Walker, S., 2015, "Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4", in *Journal of Statistical Software*, 67(1), pp. 1–48.
- Bisson, M. J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., Tunney, R. J., 2014, "The Role of Repeated Exposure to Multimodal Input in Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary", in *Language Learning*, 64(4), pp. 855–877.
- Costa, A., Caramazza, A., Sebastian-Galles, N., 2000, "The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access", in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), pp. 1283–1296.
- De Groot, A. M. B., Keijzer, R., 2000, "What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting", in *Language Learning*, 50(1), pp. 1–56.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., Eyckmans, J., 2019, "Learning English Through Out-of-School Exposure. Which Levels of Language Proficiency are Attained and Which Types of Input are Important?", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), pp. 171–185.
- Educational Testing Service, 2016, *Official TOEFL iBT Tests* (volume 2), New York, McGraw-Hill Education.
- García, O., Lin, A. M. Y., 2016, "Translanguaging in bilingual education", in O. García, A. M. Y. Lin, S. May (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*, Switzerland, Springer International Publishing, pp. 117–130.
- Goriot, C., van Hout, R., Broersma, M., Lobo, V., McQueen, J. M., Unsworth, S., 2021, "Using

- the Peabody Picture Vocabulary test in L2 children and adolescents: Effects of L1”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(4), pp. 546–568.
- Jordan, E., 2012, “Cognates in Vocabulary Size Testing - a Distorting Influence?”, in *Language Testing in Asia*, 2(3), pp. 5–17.
- Kim, M., 2019, “Vocabulary Size Tests of Different Modality and Their Relationships with L2 Reading and Listening Comprehension by Korean EFL Learners in Middle School”, in *Language Research*, 55(1), pp. 203–227.
- Kohnert, K., Windsor, J., Miller, R., 2004, “Crossing borders: Recognition of Spanish words by English-speaking children with and without language impairment”, in *Applied Psycholinguistics*, 25(4), pp. 543–564.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008). *Language learners with special needs: An international perspective* (Vol. 31), Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., Christensen, R. H. B., 2017, “lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models”, in *Journal of Statistical Software*, 82(13), pp. 1–26.
- Laufer, B., McLean, S., 2016, “Loanwords and Vocabulary Size Test Scores: A Case of Different Estimates for Different L1 Learners”, in *Language Assessment Quarterly*, 13(3), pp. 202–217.
- Laufer, B., Ravenhorst-Kalovski, G. C., 2010, “Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners’ vocabulary size and reading comprehension”, in *Reading in a Foreign Language*, 22(1), pp. 15–30.
- Lindgren, E., Muñoz, C., 2013, “The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension”, in *International Journal of Multilingualism*, 10(1), pp. 105–129.
- Meara, P., Miralpeix, I., 2017, *Tools for Researching Vocabulary*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Milton, J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Milton, J., Hopkins, N., 2006, “Comparing Phonological and Orthographic Vocabulary Size: Do Vocabulary Tests Underestimate the Knowledge of Some Learners”, in *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), pp. 127–147.
- Milton, J., Wade, J., Hopkins, N., 2010, “Aural Word Recognition and Oral Competence in English as a Foreign Language”, in R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. del Mar Torreblanca-López (a cura di), *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 83–98.
- Miralpeix, I., Muñoz, C., 2018, “Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills”, in *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*,

56(1), pp. 1–24.

- Muñoz, C., Cadierno, T., Casas, I., 2018, “Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners”, in *Language Learning*, 68(4), pp. 1076–1109.
- Muñoz, C., 2020, “Cognate recognition by young multilingual language learners: The role of age and exposure”, in C. Bardel, L. Sánchez (a cura di), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Berlin, Language Science Press, pp. 83–98.
- Nation, I. S. P., 1990, “What is involved in learning a word?”, in Nation I. S. P. (a cura di), *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House, pp. 29–50.
- Nation, I. S. P., 2013, *Learning Vocabulary in Another Language* (seconda edizione), Cambridge, Cambridge University Press.
- Rubin, J., 1987, “Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology”, in A. Wenden, J. Rubin (a cura di), *Learner strategies in language learning*, London, Prentice Hall, pp. 15-30.
- Saidero, D., 2019, *Insegnare i phonics: manuale glottodidattico della lingua inglese per la scuola primaria*, Udine, Forum.
- Siyambalapitiya, S., Chenery, H. J., Copland, D. A., 2009, “Bilingualism and aging: Reversal of the cognate advantage in older bilingual adults”, in *Applied Psycholinguistics*, 30(3), pp. 531–554.
- Stadthagen-González, H., Gathercole Mueller, V. C., Pérez-Tattam, R., Yavas, F. 2013, “Vocabulary assessment in bilinguals: To Cognate or not to Cognate”, in V. C. Gathercole Mueller (a cura di), *Solutions for the Assessment of Bilinguals*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 125-145.
- Stæhr, L. S., 2009, “Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), pp. 577–607.
- Tonzar, C., Lotto, L., Job, R., 2009, “L2 vocabulary acquisition in children: Effects of learning method and cognate status”, in *Language Learning*, 59(3), pp. 623–646.
- Webb, S., 2007, “The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge”, in *Applied Linguistics*, 28(1), pp. 46–65.