



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Le Franglais en classe de FLE : (fausse) bonne idée ?

Les enjeux de l'anglais (L2) pour la didactique et l'acquisition du français (L3)

verfasst von / submitted by

Daphné Baudry BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)

UF Englisch

UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka M.A., Dipl.-Journ.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements à ma tutrice, Mme Elissa Pustka, sans qui l'élaboration de ce mémoire n'aurait pas été possible. Sa joignabilité constante et ses comptes-rendus détaillés m'ont permis de mener mon projet à bien et dans les temps souhaités.

Je souhaite également remercier tous les participants à ma recherche. Tout d'abord aux trois classes d'élèves du *Schulschiff* sans qui mes données n'auraient pas vu le jour. Je les remercie pour leur participation, leur écoute ainsi que pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche et à ses résultats. De plus, je souhaite remercier Mme Susanne Lederer et Mme Maria Marizzi, mes deux collègues de FLE qui m'ont soutenue dans l'organisation de mon intervention. Enfin, je souhaite remercier tous les professeurs qui ont rempli le questionnaire.

Je remercie M. Vincent Delaplace et Mme Jeannette Haslinger pour leurs nombreuses relectures de mon mémoire ainsi que pour leurs regards critiques. Je remercie également M. Michael Steiner pour ses relectures de tous les documents rédigés en allemand nécessaires à ma recherche.

Enfin, je souhaite remercier ma famille en France et mes amis en Autriche pour leur soutien tout au long de la rédaction de mon mémoire. Je remercie également mes collègues du *Schulschiff* qui n'ont jamais cessé de m'encourager.

Résumé

L'enseignement des langues étrangères fait partie intégrante du programme scolaire autrichien qui est étroitement lié au *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR). Même si la compétence communicative est au cœur des directives de ces deux derniers, leurs récentes éditions ont vu un essor de l'approche plurilingue. Le plurilinguisme suggère la comparaison des différents systèmes de l'ensemble du répertoire langagier des apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner la langue cible à l'aide de la langue maternelle des apprenants, mais aussi d'avoir recours aux autres variétés qu'ils ont apprises, notamment l'anglais. En Autriche, la première langue vivante apprise à l'école est généralement l'anglais et la deuxième est souvent le français. Le français peut cependant être une langue complexe pour des apprenants germanophones. C'est pourquoi les connaissances d'anglais des élèves peuvent faciliter leur compréhension et production de la langue française. Ma recherche cherche à déterminer l'ampleur que l'anglais prend dans l'enseignement du FLE en Autriche. Elle vise également à déduire le potentiel didactique du recours de l'anglais dans l'apprentissage du français. Ma collecte de données s'est donc basée sur l'analyse des manuels scolaires les plus utilisés en Autriche et sur la production d'élèves de vocabulaire français inconnu à l'aide de lexèmes anglais déjà appris. De plus, la perception et l'utilisation de l'anglais en cours de FLE par les professeurs autrichiens ont été observées à l'aide d'un questionnaire. L'analyse montre que malgré peu de présence de l'anglais au sein des manuels, l'anglais est une ressource d'apprentissage du FLE, notamment au niveau lexical. Il semble que l'anglais soit une ressource clé dans la production de vocabulaire inconnu, notamment lors des premières années d'apprentissage du FLE. Les activités de sensibilisation langagières contrastant l'anglais et le français ne prennent pas seulement en compte les directives du CECR et du programme scolaire autrichien, mais favorisent aussi la formation lexicale.

Mots-clés : plurilinguisme, didactique du FLE, activité de sensibilisation langagière, l'anglais dans l'apprentissage du FLE

Abstract

Teaching foreign languages is at the heart of the Austrian curriculum, which is based on the *Common European Framework of Reference* (CEFR). Although the communicative competence is at the core of both, recent editions display an increase in the plurilingual approach. Plurilingualism infers the comparison of the several languages comprised within learners' linguistic repertoires. Teaching the target language should not solely rely on students' first languages, but also use the entirety of their language repertoire, for instance English. In Austria, the first foreign language learned is usually English, while the second is often French. However, French can be challenging, especially for German-speaking learners. Thus, the use of prior knowledge of English may facilitate students' comprehension and production of French. My research aims at determining the scope of English within the French teaching sphere in Austria. Moreover, its goal is to deduce the didactic potential of using English to teach French. My data collection is based on French coursebooks used in Austria and students' production unknown vocabulary relying on their English knowledge. Furthermore, Austrian teachers' perceptions and uses of English in French class have been observed by means of a questionnaire. The results show that despite few occurrences of English within schoolbooks, English is a resource in French learning, especially on the lexical level. It appears that English is a key tool in the production of new vocabulary, particularly within the first years of learning. Consciousness-raising tasks do not only consider the CEFR and the curriculum's guidelines, but also promote lexical formation.

Keywords: plurilingualism, French teaching, consciousness-raising tasks, English for learning French

Abstrakt

Der Fremdsprachenunterricht steht im Mittelpunkt des österreichischen Lehrplans, der sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) orientiert. Obwohl die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt beider Referenzwerke steht, ist in den letzten Ausgaben eine Zunahme des mehrsprachigen Ansatzes zu beobachten. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die verschiedenen Sprachen im sprachlichen Repertoire der Lernenden miteinander verglichen werden. Der Unterricht in der Zielsprache sollte sich nicht nur auf die Erstsprachen der Lernenden stützen, sondern das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden nutzen, zum Beispiel Englisch. In Österreich ist die erste Fremdsprache, die gelernt wird, in der Regel Englisch, während die zweite oft Französisch ist. Französisch kann jedoch eine Herausforderung sein, insbesondere für deutschsprachige Lernende. Daher kann die Verwendung von Englisch-Vorkenntnissen das Verstehen und das Produzieren von Französisch erleichtern. Meine Forschung zielt darauf ab, den Umfang des Englischen innerhalb des Französischunterrichts in Österreich zu bestimmen. Außerdem soll das didaktische Potenzial der Verwendung von Englisch im Französischunterricht ermittelt werden. Meine Datenerhebung basiert auf Französischlehrbüchern, die in Österreich verwendet werden, und auf der Produktion unbekannter Vokabeln durch SchülerInnen, die sich auf ihre Englischkenntnisse stützen. Darüber hinaus wurden die Wahrnehmungen und die Verwendung des Englischen im Französischunterricht durch österreichische LehrerInnen mittels eines Fragebogens beobachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz des geringen Vorkommens des Englischen in Schulbüchern, Englisch eine Ressource beim Französischlernen ist, insbesondere auf lexikalischer Ebene. Es scheint, dass Englisch ein Schlüsselinstrument für die Produktion neuen Wortschatzes ist, insbesondere in den ersten Lernjahren. *Consciousness-raising activities* berücksichtigen nicht nur den GER und die Richtlinien des Lehrplans, sondern fördern auch die lexikalische Bildung.

Stichworte: Mehrsprachigkeit, Französischunterricht, *consciousness-raising activities*, Englisch für den Französischunterricht

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Cadre théorique : l'acquisition de compétences langagières.....	3
2.1	L'acquisition des langues primaire, secondaire, et tertiaire	3
2.1.1	Langue primaire ou L1	3
2.1.2	Langue secondaire ou L2	5
2.1.3	Langue tertiaire ou L3	6
2.1.4	L1, L2, et L3 dans le contexte scolaire autrichien.....	7
2.2	Le plurilinguisme au cœur du CECR et du programme scolaire autrichien.....	9
2.2.1	Catégories de plurilinguismes dans le contexte scolaire	10
2.2.2	Le rôle de la L2 dans l'apprentissage de la L3	12
2.2.3	Transferts et stratégies de compensation entre les L1, L2 et L3	13
2.3	L'acquisition du vocabulaire : principes, stratégies et activités didactiques	15
2.3.1	Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire	16
2.3.2	L'efficacité des tâches de sensibilisation langagière.....	17
2.4	L'anglais et le français : similaires, antinomiques ou complémentaires ?	18
2.4.1	Linguistique comparative	18
2.4.2	Vocabulaire d'apparence transparente	23
3.	Etat de la recherche : l'anglais dans l'enseignement du FLE.....	27
3.1	L'anglais comme langue d'instruction en classe de FLE	27
3.2	L'anglais comme ressource en classe de français L3	31
3.3	Plurilinguisme et matériel pédagogique	34
3.3.1	Instances du plurilinguisme dans les méthodes de FLE.....	34
3.3.2	Le plurilinguisme : une stratégie pédagogique complémentaire ?	37
4.	Méthodologie	40
4.1	Corpus de recherche	40
4.2	Terrain d'enquête.....	41
4.3	Participants	41

4.3.1	Elèves	41
4.3.2	Professeurs	42
4.4	Collecte et analyse des données.....	43
4.4.1	Analyse des méthodes de FLE	43
4.4.2	Élaboration de l'activité de sensibilisation langagière	43
4.4.3	Élaboration du questionnaire : élèves.....	45
4.4.4	Élaboration du questionnaire : professeurs	46
5.	Résultats	47
5.1	Corpus de méthodes de FLE.....	47
5.1.1	La signalisation de l'anglais	47
5.1.2	Les aspects linguistiques référencés : grammaire et vocabulaire.....	48
5.1.3	Le vocabulaire marqué : transparent, ressemblant, anglicisme et faux-ami	51
5.2	Les apprenants de FLE	53
5.2.1	Performance des élèves pour la tâche de production guidée.....	53
5.2.2	Réponses des élèves au questionnaire	55
5.3	Les professeurs de FLE	57
5.3.1	Estimation de la présence de l'anglais dans les méthodes de FLE	57
5.3.2	La perception et l'utilisation de l'anglais en classe de FLE.....	57
6.	Discussion des résultats.....	59
6.1	Le vocabulaire : compétence fondamentale du recours à la L2.....	59
6.2	Le recours à l'anglais L2 efficace sous certaines conditions.....	62
6.2.1	La L2 pour enseigner la grammaire de la L3 : plus utile selon les professeurs de français et d'anglais.....	62
6.2.2	L'anglais L2 : pas plus un obstacle qu'une aide en cours de FLE	64
6.2.3	Le recours à l'anglais L2 plus utile pour les apprenants débutants.....	65
6.3	La conscience langagière : la clé d'un transfert positif entre L2 et L3	66
7.	Conclusion.....	68
	Références du corpus d'analyse	71

Références bibliographiques	72
Annexe	77
Activité de sensibilisation langagière	77
Exercice de production guidée	78
Questionnaire élèves	79
Questionnaire professeurs	80
Autorisation direction.....	88
Lettre d'information professeurs	89
Lettre d'information parents d'élèves	90

1. Introduction

L'apprentissage des langues étrangères est au cœur des programmes scolaires puisqu'il est primordial à la communication dans le monde. C'est pourquoi c'est à l'enseignant de soutenir ses élèves dans leur apprentissage des langues étrangères afin que ces derniers deviennent des membres actifs de la société. De plus, la responsabilité des professeurs est d'extrême importance dans leur choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Il est alors fondamental que ces dernières soient appropriées à la dynamique de leurs groupes d'apprenants. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les dernières décennies ont été le témoin de la méthode directe, qui consiste en l'enseignement uniquement en langue cible. Cependant, les principes de l'acquisition d'une troisième langue à travers l'immersion dans un contexte de communication authentique n'est pas réaliste. En effet, la mise en place d'une telle approche semble difficile si l'on considère le contexte d'une salle de classe comportant une vingtaine d'élèves restreint à quelques heures d'apprentissage par semaine. C'est pourquoi le paradigme de l'hétéroglossie prend de plus en plus d'importance dans les cours de langues (cf. Lujic 2018 : 1).

Nombreux sont les efforts afin d'assurer la présence du plurilinguisme au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères (cf. Lujic 2018 : 1), suivant les indications du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR). Le plurilinguisme est une compétence qui est apparue en 1996 au sein de la seconde édition du CECR (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 28). Si l'on applique le concept du plurilinguisme au contexte de la salle de classe, ceci implique que le contenu d'une leçon doit prendre en compte l'entièreté du répertoire linguistique des apprenants. Le répertoire langagier des apprenants est composé tout d'abord de leur L1, leur langue maternelle, leur L2 qui est la deuxième langue étrangère qu'ils apprennent en classe et leur L3, correspondant à la troisième langue étrangère apprise à l'école. Par exemple, l'enseignement du français comme L3 peut avoir lieu en utilisant l'allemand, la L1 des apprenants, ainsi que l'anglais, leur L2. L'objectif d'avoir recours à plusieurs langues est de faciliter les effets de langage qui sont enseignés aux élèves. Le plurilinguisme résulte d'un processus dynamique et créatif de l'apprentissage des langues s'étendant au-delà des frontières des variétés de langue (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 28). Le plurilinguisme est devenu une approche méthodologique visant à correspondre aux objectifs définis par les politiques de gestion des langues (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 28). En pratique, ces politiques linguistiques encouragent l'utilisation de son répertoire langagier propre afin de recevoir le sens d'un texte en langue cible. En d'autres termes, il s'agit de développer la capacité à reconnaître

des mots inconnus mais qui font tout de même partie d'un répertoire international commun (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 28). Par exemple, le lexème *international* en anglais est équivalent à *international* en français. De ce fait, les apprenants ont la possibilité d'utiliser leurs compétences langagières de l'anglais, une langue qu'ils ont déjà apprise, afin de comprendre le mot inconnu en français au sein d'un texte. Appliquer ce type d'approche pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'avérer bénéfique dans l'enseignement du français troisième langue. Le plurilinguisme ne se restreint cependant pas seulement à l'utilisation de la L2 pour apprendre la L3. Cela veut dire que les professeurs doivent prendre en compte les potentiels aspects bénéfiques contenus dans l'ensemble du répertoire langagier de leurs apprenants. Par exemple, l'allemand L1 peut aider à l'apprentissage de la L3, ainsi que les langues d'héritages, celles apprises et parlées au sein du milieu familial des apprenants. Si on l'applique au contexte de l'Autriche, des exemples de langues d'héritages sont le turc, le serbe ou encore le russe. De plus, les langues romanes comme l'espagnol ou l'italien peuvent s'avérer utiles dans la réception de textes en français L3 grâce aux similarités présentes dans leurs systèmes langagiers.

L'approche plurilingue présente un avantage fondamental dans l'apprentissage du français L3. En effet, il est admis que le français est une langue difficile à apprendre, surtout si l'on considère la dichotomie entre sa graphie et sa phonie. Cependant, le français n'est pas la seule variété langagière à présenter cet aspect puisque l'anglais agit de manière similaire. Néanmoins, l'anglais est considéré plus simple à apprendre, notamment à travers sa grammaire. De plus, l'anglais est la matière la plus apprise en tant que langue seconde dans le système scolaire autrichien. C'est la raison pour laquelle il est pertinent d'observer le potentiel rôle facilitateur de l'anglais dans l'apprentissage d'une troisième langue, ici le français (cf. Bailly et al. 2009 : 6). De plus, l'histoire linguistique montre qu'une large quantité du vocabulaire anglais provient du vieux français, d'où les similarités entre les deux langues. Au lieu d'ignorer la compétence plurilingue des apprenants, il paraît légitime de la prendre en compte et d'identifier si l'anglais est utile à l'apprentissage du français (cf. Bailly et al. 2009 : 6). Ainsi, **l'objectif de mon mémoire de master est d'observer à quel point et si les connaissances antérieures des apprenants en anglais les soutiennent dans l'apprentissage et la production du français troisième langue**. Afin d'aborder cette thématique, plusieurs problématiques sont nécessaires, ces dernières sont divisées entre les états actuel et potentiel de la didactique de l'anglais en classe de FLE.

Questions sur **l'état actuel** de l'utilisation de l'anglais dans la classe de FLE :

1. Comment l'anglais est-il généralement utilisé comme support dans la classe de FLE ?
2. De quelle manière les manuels de FLE approuvés par le système scolaire autrichien utilisent l'anglais dans la didactique du FLE ?
3. Dans quelles mesures l'anglais peut-il soutenir et/ou perturber les apprenants dans leur production du vocabulaire du FLE ?
4. Comment les professeurs de FLE en Autriche font-ils usage de l'anglais dans leurs salles de classe ?

Questions sur **l'utilisation potentielle** de l'anglais en classe de FLE :

5. Dans quelles mesures l'anglais (L2) peut-il être une ressource dans l'apprentissage du FLE (L3) ?
6. L'anglais soutient-il les apprenants dans leur production de vocabulaire inconnu en FLE ?

Mon intérêt pour ce sujet est lié à ma propre expérience en tant qu'enseignante. J'enseigne le français et l'anglais dans un collège-lycée autrichien (*Allgemeinbildende Höhere Schule*, AHS) et je suis locutrice native du français. N'étant pas locutrice native de l'allemand, la L1 la plus répandue chez mes apprenants, j'exploite davantage le potentiel que l'anglais représente dans la production du vocabulaire inconnu en français. De plus, j'ai observé des apparitions de l'anglais au sein de plusieurs manuels de FLE que j'ai utilisés au cours de mes années d'enseignement.

2. Cadre théorique : l'acquisition de compétences langagières

Afin de comprendre le contexte éducatif dans lequel ma recherche s'inscrit, il est nécessaire de clarifier les concepts théoriques suivants autour de l'apprentissage des langues étrangères : les théories d'acquisition du langage (L1, L2, et L3), le plurilinguisme (aspect central du CEFR et du curriculum autrichien), l'acquisition du vocabulaire (ses principes et stratégies), et la relation entre le français et l'anglais (ressemblances et différences). De plus, il est crucial de comprendre comment ces concepts sont liés et peuvent soutenir l'apprentissage du français L3 à l'aide de tâches de sensibilisation langagière utilisant l'anglais L2.

2.1 L'acquisition des langues primaire, secondaire, et tertiaire

2.1.1 Langue primaire ou L1

La langue primaire (ou L1) se réfère à la toute première langue apprise par un individu, par exemple sa langue maternelle. Les enfants acquièrent leur L1 couramment et efficacement s'ils

disposent d'un environnement propice au développement (cf. Brown 2006 : 34). Par exemple, un des deux parents de l'enfant utilise le même système de communication que celui requis dans le pays où ils vivent. De plus, les enfants acquièrent leur L1 de manière naturelle sans recevoir d'instruction externe (cf. Brown 2006 : 34), puisqu'ils sont en contact avec la variété langagière de manière répétée. Cependant, il faut souligner que l'apprentissage de la L1 ne se fait pas sans effort ni attention au système de la langue (cf. Brown 2006 : 34). En effet, deux concepts rendent l'acquisition de la L1 possible : la cohérence (ou *consistency*) et la prévisibilité (ou *predictability*) (cf. Unsworth et al 2006 : 2). La cohérence se rattache à un aspect qui se produit régulièrement, tandis que la prévisibilité se rapporte à la possibilité qu'un élément puisse être prédit (cf. Unsworth et al 2006 : 3). Un enfant est alors capable d'apprendre les aspects d'un système linguistique de manière naturelle, notamment en entendant des structures répétées de langage. De plus, il est en mesure d'anticiper une réponse par la prévisibilité d'occurrence d'un effet de langue. Par exemple, à force d'entendre la question *Ça va ?*, l'enfant peut répondre par *oui* ou *non* puisqu'il aura été confronté à ce type de réponse un certain nombre de fois. Cependant, aucune instruction ne lui a été donnée sur comment former une question ou sur la manière adéquate de répondre. Dans ce contexte, le locuteur se fie à l'environnement de communication qui l'entoure. Cela se rapporte à l'approche fonctionnelle de l'acquisition d'une langue. Selon Brown, cette approche se rapporte au constructivisme qui considère que la langue est une manifestation des capacités cognitives et affectives de faire sens du monde qui nous entoure (2006 : 41). De plus, la signification du langage prend un sens plus profond à travers l'interaction sociale (cf. Brown 2006 : 41). C'est pourquoi les fonctions du langage sont les objectifs significatifs et interactifs produits par le locuteur et qui s'inscrivent dans un contexte social et pragmatique (cf. Brown 2006 : 41). Le CECR définit la compétence pragmatique comme un choix de stratégie discursif adapté à une situation de communication sociale donnée (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 36). Le discours du locuteur s'adapte alors à la situation de communication à laquelle il est confronté. Néanmoins, comme il s'agit de l'acquisition de la L1, toutes ces compétences linguistiques se développent de manière naturelle en se basant sur les stimuli présents dans le contexte communicatif. Dans le contexte autrichien, la L1 est généralement l'allemand. Il est cependant important de mentionner qu'une grande majorité des élèves autrichiens (d'autant plus les élèves viennois) ont une deuxième L1, par exemple une langue slave (le croate, le serbe, le slovaque ou encore le tchèque) ou une langue turque (le turc ou le kazakh). Les élèves participant à ma recherche ont tous l'allemand comme L1, puisqu'ils sont tous nés en Autriche. Cependant, une majorité d'entre eux ont une deuxième première langue qui est souvent une langue d'héritage.

2.1.2 Langue secondaire ou L2

La deuxième langue (ou L2) se réfère au système linguistique appris postérieurement à la langue maternelle. Appliqué au contexte pédagogique, il s'agit de la première langue vivante enseignée aux apprenants, différant de leur langue maternelle. Dans le domaine scolaire, la L2 n'est alors pas apprise de manière naturelle, contrairement à la L1. Comme le mentionnent Unsworth et al., la L1 joue un rôle plutôt minime dans l'acquisition de la L2, sauf si ces aspects grammaticaux et lexicaux sont connus (2006 : 2). Si on reprend les concepts de prévisibilité et de cohérence expliqués dans la sous-section précédente (cf. 2.1.1), ils sont applicables à l'acquisition de la L2. Par exemple, la répétition d'une question en L2 comme *How are you ?* à chaque début de leçon et de potentielles réponses comme *fine*, finiront par s'inscrire dans le répertoire langagier des apprenants. A l'instar de l'acquisition de la L1, l'exposition à la langue cible est importante, notamment dans la quantité d'apport langagier (cf. Vance 2014 : 1). De plus, les élèves apprennent la langue de manière plutôt incidentelle puisqu'ils se concentrent plutôt sur le contenu que la forme de leurs productions (cf. Vance 2014 : 1). Cependant, il est nécessaire de considérer le contexte de communication dans lequel l'apprentissage de la L2 s'inscrit. Il est évident que des différences se produisent dans l'acquisition des L1 et L2 chez les apprenants (cf. Unsworth et al. 2006 : 2). La L2 est notamment sujette aux effets de l'instruction. L'apport langagier auquel les apprenants accèdent est souvent limité à un aspect du système langagier (la compréhension orale ou écrite, la production orale ou écrite, ou l'interaction) qui est enseigné et pratiqué (cf. Vance 2014 : 2). Même si un effet de langue se trouve au centre de la leçon, il est possible que ce ne soit pas cet aspect qui soit appris par l'apprenant d'ici la fin du cours (cf. Vance 2014 : 2). De plus, les apprenants sont susceptibles d'être plus expérimentés dans une des compétences langagières (cf. Vance 2014 : 1). Par exemple, il est possible que les apprenants soient plus à l'aise dans la production orale que dans la production écrite. Enfin, le développement de la L2 chez les locuteurs peut être prédit (cf. Vance 2014 : 1), contrairement à celui de la L1. En effet, l'apprentissage de la L2 s'inscrit dans un contexte pédagogique et suit une certaine linéarité en termes d'acquisition du système langagier. Néanmoins, il est important de souligner que la première langue des apprenants peut jouer un rôle crucial dans l'apprentissage d'une L2 (cf. Vance 2014 : 2). Par exemple, la compétence pragmatique (cf. sous-section 2.1.1) acquise au cours de l'acquisition de la L1 est transférable à l'acquisition de la L2. De plus, des similarités dans les systèmes linguistiques de la L1 et de la L2 peuvent faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans le contexte éducatif autrichien, la L2 est dans la plupart des cas l'anglais.

2.1.3 Langue tertiaire ou L3

La troisième langue (ou L3) est la deuxième langue vivante apprise dans le domaine scolaire. Contrairement aux rapports entre la L1 et la L2 en termes d'acquisition langagière, la relation entre la L2 et la L3 est plus étroite dans l'apprentissage de la troisième langue. En effet, l'acquisition de la L3 ne relève pas d'un environnement naturel mais s'inscrit plutôt dans un cadre d'instruction, tout comme la L2. Ce cadre d'instruction a pour objectif de fournir des compétences spécifiques aux apprenants afin de produire la langue cible. Vygostky souligne qu'apprendre ne se base pas seulement sur le fait de pouvoir réfléchir mais plutôt sur la capacité à acquérir des compétences spécialisées à propos de thématiques diverses (1978 : 83). En apprenant une opération précise, les apprenants développent le potentiel de créer des structures afin de faire sens du langage auquel ils sont confrontés (cf. Vygostky 1978 : 83). Puisqu'ils ont appris à performer des actions précises, les principes fondateurs de ces opérations finissent par être intériorisés et peuvent être alors appliqués à d'autres domaines d'apprentissage (cf. Vygostky 1978 : 83). C'est ce phénomène qui est au centre de la théorie d'acquisition du langage de Vygostky : *la zone proximale de développement*. Cette zone est l'espace situé entre le niveau acquis par les apprenants à travers la résolution de problèmes et le niveau de développement qu'ils peuvent potentiellement atteindre grâce à la supervision d'un adulte et le travail collaboratif entre pairs (cf. Vygostky 1978 : 83–85). Si on applique ce principe à l'apprentissage d'une langue étrangère, cela veut dire que les apprenants disposent d'outils langagiers acquis à travers leur expérience d'apprentissage de la L2. Ces compétences sont renforcées en travaillant la L3 à l'aide du professeur et du progrès fait avec les autres apprenants. Dans le cas de production de vocabulaire inconnu, la L2 peut alors s'avérer utile. Par exemple, le mot *Keks* en allemand (L1) est *biscuit* en anglais (L2) ainsi qu'en français (L3). Si l'enseignant souhaite que les apprenants énoncent le lexème *biscuit* en contexte alors que ces derniers ne connaissent pas le mot, l'enseignant peut alors leur demander s'ils le connaissent en anglais, leur L2. Un apprenant peut potentiellement énoncer *biscuit* mais le réaliser de la manière suivante ['biskit]. Le professeur a alors la possibilité de demander aux apprenants de le prononcer 'à la française', pouvant générer la réalisation [biskʁi] chez un autre apprenant. Cette réalisation est notamment possible grâce aux connaissances antérieures des règles de prononciation du français.

L'exemple précédent entre dans la définition de l'acquisition de la L3 comme étant un contexte d'apprentissage dans lequel les apprenants ont déjà appris au moins une langue différente de leur L1 (cf. Sánchez 2020 : 16). On considère que les connaissances antérieures dans une autre langue ont un impact considérable sur l'acquisition d'une troisième langue (cf. Sánchez 2020 :

17). En effet, les variétés linguistiques déjà connues fournissent des connaissances aux apprenants qui se révèlent être un atout dans l'exercice d'une L3 puisqu'ils ont été sensibilisés aux similarités et aux différences de différents systèmes linguistiques (cf. Sánchez 2020 : 20). Bayant / Kim listent trois aspects proéminents dans le développement de la L3 : la typologie de langue, le statut de la L2 et la maîtrise de la langue (2015 : 708). Tandis que la typologie langagière classe les langues selon leurs systèmes (cf. Bayant / Kim 2015 : 209), la théorie du statut de la L2 considère que la deuxième langue a un rôle plus important que la L1 des apprenants dans l'acquisition de la L3 (cf. Sánchez 2020 : 24). Enfin, la maîtrise de la langue est liée aux connaissances linguistiques antérieures qui poussent les élèves à faire usage de leur éventail plurilingue (cf. Sánchez 2020 : 25). C'est pourquoi il semble que l'acquisition d'une L3 s'appuie fortement sur l'expérience de l'apprentissage d'une L2 puisqu'une majeure partie de ce qui a été acquis pour la L2 est applicable à la production de la L3. A l'école autrichienne, la troisième langue est souvent une langue romane, comme le français, l'espagnol ou l'italien.

2.1.4 L1, L2, et L3 dans le contexte scolaire autrichien

Comme déjà mentionné, la L1 se réfère à l'allemand et la L2 à l'anglais dans le contexte scolaire autrichien. Quant à la L3, il peut s'agir de l'espagnol, du français, de l'italien, du russe ou encore du grec moderne. Dans le cadre de ma recherche, la L3 à laquelle je fais référence est le français. L'allemand L1, l'anglais L2 et le français L3 font partie intégrante du programme scolaire autrichien pour les écoles générales (*Allgemeinbildende Höhere Schule*, AHS) et les écoles professionnelles (*Bildende Höhere Schule*, BHS). Le programme scolaire des AHS souligne le rôle majeur de la considération de toutes les langues et du développement du répertoire langagier de tous les apprenants dans ses principes didactiques (cf. Lehrplan AHS 2018 : 2). Cependant, le concept de plurilinguisme n'apparaît pas dans les principes didactiques du programme scolaire des BHS. Malgré la non-mention de plurilinguisme, le programme scolaire des écoles professionnelles liste le nombre hebdomadaire d'heures dans les L1, L2 et L3 (cf. Fig. 1 ci-dessous) :

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Allemand L1	3	3	3	2	3
Anglais L2	3	3	2	3	3
L3	2	3	3	2	2

Fig. 1. Nombre hebdomadaire d'heures de L1, L2, et L3 dans les BHS en fonction de l'année d'apprentissage (cf. Lehrplan BHS 2004 : 9).

On observe que le nombre d'heures entre la L1, la L2 et la L3 sont relativement similaires, variant de deux à trois heures en fonction du niveau d'apprentissage. Ceci s'explique par la nature des BHS qui correspondent à un cycle secondaire. Les AHS, quant à elles, se divisent en

deux cycles : primaire et secondaire. Les deux cycles comportent des différences en termes de volume hebdomadaire. Ces différences sont résumées dans les illustrations ci-dessous (cf. Fig. 2 / Fig. 3 ci-dessous) :

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Allemand L1	4–6	4–6	4	4
Anglais L2	3	3	3	3
L3	0	0	0 ou 3	0 ou 3

Fig. 2. Nombre hebdomadaire d'heures de L1, L2, et L3 dans les AHS cycle primaire en fonction de l'année d'apprentissage (cf. Lehrplan AHS 2018 : 12–13).

	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année
Allemand L1	3	3	3	3
Anglais L2	3	3	2–3	2–3
L3	3	3	2–3	2–3

Fig. 3. Nombre hebdomadaire d'heures de L1, L2, et L3 dans les AHS cycle secondaire en fonction de l'année d'apprentissage (cf. Lehrplan AHS 2018 : 12–13).

On observe que le cycle secondaire est très similaire au volume horaire des BHS. Cependant, la différence fondamentale se trouve au cycle primaire. En effet, dans le système scolaire autrichien, il est possible d'apprendre une troisième langue à partir du niveau 3 du cycle primaire ou à partir du niveau 5 (première année du cycle secondaire), ce qui explique la valeur 0 pour la L3. Concernant la L2, cette dernière est obligatoire dès la première année du cycle primaire. La différence majeure se trouve au niveau de la L1. L'allemand est très présent dès le début du cycle primaire, à raison de 4 à 6 heures par semaine, diminuant à 3 heures par semaine dans le cycle secondaire. Néanmoins, les L1 et L2 gardent le même volume, à savoir 2 à 3 heures par semaine, en fonction du type d'école. Ceci s'explique par l'ordre d'acquisition des langues. La L1, comme sa valeur numérique l'indique, est la première langue à devoir être maîtrisée. Dans le système éducatif, il est important de maîtriser suffisamment la première langue avant d'apprendre une L2. Comme le mentionne Brown, développer sa compétence linguistique est tout aussi difficile en L1 qu'en L2 (2006 : 73). De plus, Brown distingue la production langagière entre *compétence* et *performance* (2006 : 74). La compétence est le fait de connaître le fonctionnement d'un système linguistique, tandis que la performance est le fait de produire du langage à un instant T (cf. Brown 2006 : 74–75). Il stipule qu'il est généralement plus difficile pour les adultes d'apprendre une règle d'usage de la langue (cf. Brown 2006 : 73), d'où l'importance d'apporter les connaissances du système linguistique à un plus jeune âge. C'est donc la raison pour laquelle l'allemand L1 a un volume horaire plus conséquent dans les premières années du cycle primaire pour assurer la consolidation des connaissances linguistiques des élèves.

Pour ce qui est de la L2, elle apparaît à partir de la première année du cycle primaire, contrairement à la L3. On peut expliquer ce phénomène en considérant la notion d'interférence langagière. La L1 facilite l'apprentissage de la L2 et de la L3, mais la L2 fournit des outils de compréhension du système linguistique de la L3 (cf. Brown 2006 : 72). Il faut néanmoins considérer que l'ensemble des connaissances langagières d'un élève puissent avoir un impact négatif sur l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Selon l'étude de Brown, la première langue ne semble pas interférer négativement avec l'apprentissage d'une L2, au contraire, cette dernière est un support (2006 : 72). Cependant, si une L3 commence à être apprise au même moment qu'une L2, les connaissances apprises lors de leur apprentissage sont susceptibles d'être un frein à la compétence langagière et ultimement à sa performance (cf. Brown 2006 : 72). C'est pourquoi la L2 est d'abord consolidée avant l'apparition de la L3 (soit mi-cycle primaire, soit début du cycle secondaire). De ce fait, la L2 représente un atout et non un obstacle à l'apprentissage de la L3.

2.2 Le plurilinguisme au cœur du CECR et du programme scolaire autrichien

Les dernières décennies ont été le témoin d'un tournant en termes de didactique des langues étrangères, un changement reflété au sein de la nouvelle édition du CECR. Dans les années 90, la vision principale du Conseil de l'Europe était d'assurer la maîtrise de la langue maternelle afin d'y ajouter l'apprentissage de deux langues étrangères supplémentaires (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 23). Cependant, cette vision relève du cloisonnement des différents systèmes linguistiques. En effet, lorsque l'on préconise la maîtrise d'une L1 afin d'apprendre la L2, et ainsi de suite pour l'apprentissage d'une L3, on suggère que les langues du répertoire linguistique des apprenants sont rangées dans des cases hermétiques. Evidemment, ce point de vue sur l'apprentissage des langues ne reflète pas la complexité des relations entre les langues apprises par les élèves. C'est pourquoi le CECR a opté pour une nouvelle approche : celle du plurilinguisme. En effet, les nouvelles directives du Cadre visent à promouvoir l'éducation plurilingue et la diversité culturelle (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 13). Cette approche s'inscrit dans un environnement plus authentique dans lequel chaque apprenant dispose d'un répertoire langagier dont les différents systèmes communiquent entre eux. De plus, ces langues ne sont plus considérées comme un frein mais comme un atout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette notion se retrouve également au sein du programme scolaire autrichien :

Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. Diese Kompetenzen sollen durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung verbreitert und vertieft

werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen (cf. Lehrplan AHS 2018 : 1).¹

En lisant la citation ci-dessus, on prend conscience de l'importance des répertoires langagiers des apprenants dans l'apprentissage d'une langue. De plus, il y fait mention claire d'une éducation plurilingue afin d'approfondir les compétences langagières des élèves (cf. Lehrplan AHS 2018 : 1). Compte-tenu des directives du CECR actuel et du programme scolaire autrichien, il paraît évident de considérer l'application du plurilinguisme dans la salle de classe.

2.2.1 Catégories de plurilinguismes dans le contexte scolaire

Avoir recours à la L1 et la L2 des apprenants dans les leçons de L3 est une stratégie adoptant le concept du plurilinguisme. LE CECR définit l'approche plurilingue comme étant le développement de la capacité des apprenants à utiliser l'entièreté de leur répertoire linguistique (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 11). Comme mentionné dans l'introduction de cette sous-section, l'idée fondatrice de cette méthode est que l'ensemble des langues disponibles des apprenants ne sont pas des entités séparées (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 11). Ces langues construisent la compétence communicative à travers leurs corrélations et en interagissant (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 11). Cependant, les apprenants ne peuvent pas atteindre cette compétence individuellement d'où le rôle fondamental de l'instructeur afin d'y parvenir. Le programme scolaire autrichien requiert les classes de langue de promouvoir une réflexion entre les similarités et disparités des langues connues des apprenants (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2). De plus, le curriculum souligne l'importance de l'enseignant dans ce processus. En effet, ce dernier doit explicitement mettre en lumière les aspects des différents systèmes linguistiques pour approfondir la compréhension langagière (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2). Ceci entre en résonance avec la directive du *savoir-apprendre* du CECR à travers lequel les apprenants sont accompagnés dans le raffinement de leurs compétences langagières en contrastant les systèmes linguistiques (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 29). L'âge des élèves joue également un rôle important dans l'apprentissage des langues. Même si l'immersion dans un contexte authentique est efficace chez les jeunes apprenants, cela ne s'applique pas forcément à des élèves dans l'âge de la puberté. C'est pourquoi il est nécessaire que les instructeurs enseignent à leurs apprenants comment tirer des conclusions de la comparaison des langues qu'ils connaissent. Ce *savoir-apprendre* peut alors conduire les élèves à atteindre des connaissances plus poussées de la

¹ Traduction de la rédactrice du mémoire : la valorisation de toutes les langues pour le développement des compétences en langues étrangères doit être au centre de l'apprentissage des langues étrangères. Ces compétences doivent être travaillées à l'aide d'un contenu didactique adapté et approfondies à travers une éducation plurilingue. L'objectif du plurilinguisme en classe est d'encourager la sensibilité langagière et la compréhension interculturelle afin d'assurer une communauté démocratique entre citoyens et citoyennes (cf. Lehrplan AHS 2018 : 1).

langue cible (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 29). Enfin, la compréhension plurilingue comprend des activités comme la déduction d'effets de langues inconnus au sein d'un texte en langue cible. Les similarités entre les langues qu'ils auront apprises auparavant les encouragent dans l'accomplissement de ce genre de tâches (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 57). C'est pourquoi l'élaboration des tâches est cruciale pour encourager le plurilinguisme dans la salle de classe. Scerra nous fournit des exemples de tâches didactiques ayant pour but de développer l'éducation de la pluralité linguistique (2015 : 36–37). Elle demande à ses apprenants de lire un texte dans une langue qu'ils connaissent très peu et de souligner ce qu'ils considèrent être le sujet, le verbe et le complément (cf. Scerra 2015 : 36–37). Au cours de cette activité, les apprenants se rendent compte que l'ordre du sujet, du verbe et du complément est similaire à leur langue maternelle (le français) ainsi qu'à leur L2 (l'anglais) (cf. Scerra 2015 : 36–37). Sans connaître la langue qui leur était présentée, ils ont été capables de terminer la tâche demandée grâce à leurs connaissances antérieures de systèmes langagiers. Les activités doivent alors s'inscrire dans une confrontation directe à la pluralité langagière afin de soutenir l'approfondissement des répertoires langagiers des élèves.

Néanmoins, dans ce type de tâches plurilingues où les langues sont observées et comparées, il est nécessaire de parler de *métalangage*. Le métalangage est un langage de description des structures d'un système langagier. Par exemple, lorsque l'on parle de sujet, de verbe ou d'objet d'une langue, il s'agit de métalangage. Les compétences de métalangage aident au renforcement du langage et conduisent à sa meilleure maîtrise (cf. Alby 2008 : 213). Le métalangage peut s'obtenir en classe grâce à l'étude de la langue propre (cf. Alby 2008 : 213). Les compétences métalinguistiques s'obtiennent grâce à l'observation des structures et aspects inhérents d'un système linguistique (cf. Alby 2008 : 214). Ces structures sont explicitement enseignées aux apprenants afin de leur fournir les outils nécessaires à la compréhension de textes dans des langues différentes (cf. Alby 2008 : 214). De plus, Alby mentionne que la réflexion métalinguistique est un élément essentiel au développement de la compétence plurilingue (2008 : 214). L'objectif du métalangage est de faire comprendre le fonctionnement d'un langage aux apprenants de manière consciente afin de leur procurer un savoir-apprendre des universaux d'un système linguistique (cf. Alby 2008 : 217). A travers ce savoir-apprendre, les apprenants sont alors capables de s'approprier un code linguistique (cf. Alby 2008 : 218), les soutenant dans l'apprentissage d'autres langues. Expliquer aux élèves ce qu'est un verbe et sa fonction et les encourager à repérer d'autres verbes dans un texte est un exemple de travail de métalangage. Neuner définit ce processus par l'apprentissage à reconnaître la façon dont une

langue est structurée afin d’emmener une réflexion sur ses catégories grammaticales et linguistiques (2004 : 20).

Il s’agit alors d’un nouveau type de plurilinguisme : la conceptualisation langagière. Cette conceptualisation s’apparente à la langue de la scolarisation et non à celle de tous les jours. La maîtrise d’une langue étrangère est notamment possible à travers l’élaboration des bases langagières et la prise de conscience de leurs effets et le développement du savoir linguistique (*cf.* Neuner 2004 : 21). Le premier aspect mentionné précédemment se rattache au concept de *savoir linguistique*, tandis que le second se rapporte au *savoir procédural*. En d’autres termes, le savoir linguistique est la connaissance du système linguistique possible à travers le métalangage, tandis que le savoir procédural est la capacité à pouvoir l’appliquer afin de recevoir ou de produire un texte en langue cible. Apprendre à connaître le système linguistique d’une variété langagière permet de faire sens des aspects inhérents à une langue étrangère. En effet, une personne qui apprend plusieurs langues ne part pas de ‘zéro’ puisque ses connaissances préalables en linguistique ont approfondi son répertoire linguistique (*cf.* Neuner 2004 : 15), lui donnant les outils nécessaires à l’apprentissage d’une nouvelle langue. Ces compétences linguistiques se regroupent sous le terme de plurilinguisme rétrospectif, selon lequel l’apprenant apporte son propre répertoire plurilingue dans le but d’améliorer ses compétences dans la langue cible (*cf.* Neuner 2004 : 15). Selon Neuner, ceci représente un avantage considérable en matière de savoir et de maîtrise langagière (2004 : 15). En effet, le plurilinguisme rétrospectif est nécessaire à l’apprentissage de la L3, notamment grâce au développement de ce savoir déclaratif qui devient un savoir procédural. Afin d’y parvenir, il est nécessaire que l’école prenne en compte l’importance du métalangage dans l’apprentissage d’une nouvelle langue. Ce type de savoir n’est possible que si l’apprenant y a été confronté par le contenu enseigné par son professeur.

En somme, le plurilinguisme ne se limite pas seulement au répertoire disponible chez les apprenants. Il est également possible de le développer en enseignant aux élèves la notion de métalangage afin de rendre le système d’une langue conscient. Ultimement, ces différents niveaux de plurilinguisme soutiennent les apprenants dans leurs compétences langagières. C’est pourquoi il est fondamental de prendre en compte la notion de plurilinguisme afin d’assurer la compréhension et la production de la langue cible.

2.2.2 Le rôle de la L2 dans l’apprentissage de la L3

L’utilisation de la L2 dans l’apprentissage de la L3 se rapporte également au concept de plurilinguisme. De plus, contrairement à la L1 qui est acquise de manière plus naturelle (*cf.*

sous-section 2.1.1), la L2 est généralement apprise dans un contexte scolaire. Le fait que la L2 soit enseignée à travers son système linguistique peut soutenir les apprenants dans leurs connaissances de la L3. De Bot / Jaensch expliquent notamment que la compréhension de la L3 est sujette à un schéma de succession grâce auquel la langue est acquise à travers des expériences d'apprentissage déjà vécues (2015 : 136). C'est pourquoi le répertoire langagier est d'une importance fondamentale dans l'apprentissage d'une L3. De plus, les élèves apprennent souvent la L2 et la L3 en parallèle à l'école. Comme mentionné par De Bot / Jaensch, apprendre une L2 et une L3 est plutôt similaire puisque les deux langues se trouvent dans un cadre d'apprentissage au lieu d'être apprises dans un contexte de communication naturelle (2015 : 138). Stadt / Hulk / Sleeman ont notamment mené une étude sur comment l'apprentissage de l'anglais L2 d'élèves de langue maternelle néerlandaise affectaient leur français L3 (2020). Ils ont conclu que l'expérience acquise à travers la L2 avait un impact significatif sur la production du français L3, d'autant plus chez les apprenants de niveau intermédiaire (2020 : 40). Même s'ils ont observé que les élèves débutants utilisaient plus leur L1 que leur L2, ils ont tout de même noté des occurrences de la L2, surtout dans la production de vocabulaire inconnu (2020 : 255). Cependant, il n'y a pas que les élèves qui peuvent avoir recours à la L2 dans la production de la L3, l'enseignant peut lui aussi l'utiliser afin d'enseigner des aspects de la L3. Neuner nomme cette méthode d'enseignement le *principe de prise de conscience* (cf. Neuner 2004 : 23). L'apprentissage d'un nouveau système linguistique active des schémas qui sont répliqués sur une autre langue (cf. Neuner 2004 : 23). Attirer l'attention des apprenants sur les similitudes entre les langues relève du savoir-apprendre (cf. Neuner 2004 : 23). A long-terme, ce savoir-apprendre peut s'avérer bénéfique dans la production de la langue cible puisque certaines bases sont posées afin d'atteindre un apprentissage efficace (cf. Neuner 2004 : 23). Neuner préconise la sensibilisation aux similitudes entre la L1 et la L2 au début de l'apprentissage qui devient une prise de conscience des similarités entre L1, L2 et L3 (cf. Neuner 2004 : 24). Dans ce genre d'activités, le rôle de l'enseignant est crucial afin d'accompagner les élèves dans le développement de cette stratégie d'acquisition de la L3 pour qu'ils deviennent autonomes dans l'usage de cette méthode (cf. Neuner 2004 : 24). C'est la raison pour laquelle il paraît essentiel d'avoir recours à la L2 des apprenants dans la classe de L3 et de les guider afin de développer leur savoir-apprendre.

2.2.3 Transferts et stratégies de compensation entre les L1, L2 et L3

L'utilisation de la L1 et la L2 dans la classe de L3 comprend les concepts suivants : les transferts langagiers (positifs ou négatifs), l'interlangue, ainsi que de potentielles stratégies de compensation. Il est essentiel de définir ce qu'est un transfert langagier, quels en sont ses

avantages, en quoi il génère de potentielles interférences et de quelle manière il est à la source des stratégies de compensation. En effet, il existe un grand nombre de transferts potentiels entre une L2 et une L3 (cf. Rampillon 2004 : 103). Un transfert a lieu grâce à la capacité à lier un savoir existant (celui de la L2) à un nouveau savoir (ce que requiert le nouvel aspect de la L3) (cf. Rampillon 2004 : 104 ; cf. Neuner 2004 : 25). Des exemples de transfert sont l'utilisation de mots de la L1 ou de la L2, la transformation de mots de la L1 ou de la L2 afin de produire du contenu inconnu en L3 (cf. Rampillon 2004 : 104). Ces transferts sont alors catégorisés en stratégies de compensation puisque le vocabulaire requis n'est pas connu par les apprenants et que ces derniers compensent ce manque de savoir à l'aide de leurs acquis. Faire appel à des connaissances de L1 ou de L2 relève de l'interlangue. Vance définit l'interlangue comme la langue apprise par l'apprenant qui évolue entre un niveau débutant et intermédiaire (2014 : 40). Cependant, afin qu'elle représente un avantage dans l'apprentissage de la L3, il est nécessaire d'être conscient de la forme des informations apprises dans la langue cible (cf. Vance 2014 : 40). En effet, au cours de son développement, l'interlangue devient systématique et répond à des normes prescriptives (cf. Vance 2014 : 37). C'est pourquoi il est nécessaire d'attirer l'attention sur les structures et contenus des systèmes linguistiques afin de développer l'interlangue pour que les transferts langagiers soient efficaces dans la production de la langue cible.

De plus, afin que les transferts aient une portée positive, il est nécessaire d'identifier les similarités entre L1, L2 et L3 qui reviennent le plus souvent (cf. Neuner 2004 : 25). Neuner distingue deux dimensions de transferts : le renforcement des acquis linguistiques et le développement de la compréhension de l'apprentissage des langues à travers la réflexion des processus langagiers (2004 : 25–26). Ces deux dimensions peuvent être efficaces dans la production de la L3 si les systèmes linguistiques sont bien comparés. Il est crucial d'attirer l'attention sur des formes similaires. Cependant, lorsqu'il s'agit de différences, seules les disparités très nettes doivent être mises en lumière (cf. Neuner 2004 : 26). Si l'enseignant souligne des différences minimales entre deux systèmes langagiers, il prend le risque de générer des interférences chez ses apprenants (cf. Neuner 2004 : 26). Les interférences sont définies comme l'utilisation incorrecte de la langue cible (cf. Neuner 2004 : 26). Elles s'apparentent alors à un transfert négatif. Par exemple, un apprenant peut produire une structure incorrecte, une mauvaise orthographe, ou une intonation incorrecte à cause de l'influence de sa L1 ou de sa L2. De Souza a mené une étude sur un groupe d'apprenants et leurs stratégies de compensation en classe de FLE pour surmonter des difficultés lexicales (2011). Il y a relevé une interférence où un apprenant a écrit le mot *triste* pour le verbe *thrust* en anglais (cf. De

Souza 2011 : 10). Il s'agit ici d'un exemple négatif où un adjectif a été utilisé pour un verbe et la confusion est due à leur ressemblance orthographique. C'est la raison pour laquelle il faut comparer les langues au niveau linguistique afin d'éviter ce type d'interférences. Il est important d'identifier les faux-amis, s'il s'agit de significations contraires ou identiques entre les langues (cf. Neuner 2004 : 27). Il faut également observer comment sont constitués les lexiques mentaux des apprenants (cf. Neuner 2004 : 27), par exemple observer s'ils ont recours à la L2 ou plutôt à la L1 dans l'apprentissage de vocabulaire inconnu. En somme, afin d'obtenir des transferts positifs, il est nécessaire de développer la prise de conscience de ce qu'est l'apprentissage linguistique (cf. Neuner 2004 : 27).

Sánchez appelle ces transferts *l'influence cross-linguistique*, définie comme un phénomène d'interaction inconscient entre des structures langagières qui ne sont pas forcément maîtrisées et qui évoluent constamment (2020 : 28). En d'autres termes, les structures apprises en L1 ou en L2 sont appliquées à la L3 et elles évoluent à travers leur production correcte et incorrecte. L'influence cross-linguistique suit un modèle cumulatif où chaque structure acquise influence la production d'une nouvelle structure (cf. Sánchez 2020 : 29–30). C'est pourquoi les transferts ont un effet facilitateur sur la production de la langue cible. Les transferts sont développés à travers la fréquence des constructions, la disponibilité d'un contenu clair et non-ambigu et l'utilisation prévalente de structures complexes (cf. Sánchez 2020 : 30). L'étude menée par De Souza a notamment révélé que 13,7% de ses étudiants cherchaient un mot similaire en anglais (en termes d'orthographe et / ou de prononciation) pour compenser le lexique inconnu en français (2011 : 10). Comme il apparaît que les transferts soient monnaie courante chez les apprenants, il est nécessaire d'en faire bon usage à travers des activités de sensibilisation entre les langues pour éviter de potentielles interférences.

2.3 L'acquisition du vocabulaire : principes, stratégies et activités didactiques

Les transferts d'une langue à l'autre concernent la plupart du temps le vocabulaire. Il en va de même pour les stratégies de compensation puisque ces dernières sont souvent observées lorsqu'un mot en langue cible est inconnu par les apprenants. Afin de comprendre pourquoi le vocabulaire joue un rôle si important dans l'utilisation de systèmes linguistiques différents de la langue cible, il est d'abord nécessaire de définir ce que comprendre un mot signifie. On peut s'interroger sur ce que connaître un lexème signifie :

S'agit-il de la compréhension du sens du mot dans un contexte familier ?

Est-ce être capable d'en donner sa traduction dans d'autres langues ?

Est-ce être capable d'en identifier ses racines et son étymologie ? (cf. Plikat 2020 : 115).

On observe dans la citation ci-dessus que les termes *traduction* et *étymologie* sont au cœur des questions. Il est alors évident que la connaissance d'un lexème est liée à l'utilisation d'autres langues. L'acquisition de la compétence lexicale en L1 paraît être sans effort grâce à son apprentissage implicite dans le cadre de l'immersion langagière (cf. Plikat 2020 : 114). Cependant, le développement de la compétence lexicale diffère pour la L2 et la L3. En effet, le lexique de ces dernières apparaît dans un contexte d'apprentissage plutôt explicite puisque ces derniers apparaissent dans des textes à visée didactique (cf. Plikat 2020 : 114). Les principes centraux de l'acquisition du vocabulaire dans une langue étrangère dépendent de quatre facteurs. Tout d'abord, les connaissances préalables d'autres langues jouent un rôle déterminant (cf. Plikat 2020 : 125). En effet, la plupart des L3 sont apprises après l'anglais L2, donnant aux apprenants des outils linguistiques afin de faire sens de vocabulaire inconnu au sein d'un texte (cf. Plikat 2020 : 125). Le lexique est alors soumis à des transferts inter-langagiers entre l'anglais et la langue cible (cf. Plikat 2020 : 125). De plus, les conditions d'apprentissages sont également essentielles à l'acquisition lexicale (cf. Plikat 2020 : 125). En effet, Plikat mentionne que l'anglais est une langue dominante les médias, la publicité et les activités de loisirs des apprenants (cf. Plikat 2020 : 125), d'où l'importance de considérer l'utilité de l'anglais dans l'apprentissage d'une L3. Enfin, les stratégies d'apprentissage et le matériel disponible dans la classe de L3 sont fondamentaux dans l'acquisition lexicale (cf. Plikat 2020 : 126).

2.3.1 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire

En ce qui concerne le développement lexical de la langue cible, les stratégies et le matériel utilisés par l'instructeur peuvent être décisifs. Même si le manuel utilisé en salle de classe peut inspirer l'enseignant dans sa manière d'apporter du vocabulaire inconnu à ses apprenants, la décision finale lui appartient. C'est pourquoi il est d'abord nécessaire de considérer les stratégies d'apprentissage qui ont un impact sur les apprenants. La compétence lexicale doit servir l'apprenant (cf. Plikat 2020 : 125). Afin de la développer, il est nécessaire d'aller au-delà de la grammaire ou du vocabulaire pur (cf. Plikat 2020 : 125). Plikat préconise une didactique plurilingue avec des comparaisons entre les langues afin que le vocabulaire soit associé à quelque chose de familier pour assurer son acquisition (2020 : 125). Molnár a une vision similaire sur les stratégies d'acquisition lexicale (2010). Contrairement à l'idée reçue que l'acquisition lexicale est possible seulement à travers un *input* en langue cible seulement, les autres langues sont utiles dans l'acquisition de la L3 (cf. Molnár 2010 : 340). En effet, on peut enseigner le vocabulaire grâce aux mots apparentés entre diverses langues, appelés *cognates* en anglais (cf. Molnár 2010 : 340). Molnár soutient que les étudiants devraient sans cesse rechercher des expressions équivalentes en L1, L2 et L3 (2010 : 340). Il est utile d'aller puiser

dans la connaissance des *cognates* puisqu'ils peuvent servir à deviner le sens d'un nouveau lexème (cf. Molnár 2010 : 340). Une question centrale est alors celle de la stratégie adaptée à ce phénomène. Instruire les élèves sur la relation structurelle entre le lexique de la L2 et de la L3 a un effet positif sur la performance de la L3 (cf. Molnár 2010 : 341). Molnár a mené une étude sur un groupe d'apprenants qui ont dû répondre à un test après avoir été instruits de manière explicite sur les similarités entre L2 et L3 (2010 : 342). La conclusion de cette recherche est que souligner les ressemblances entre deux systèmes linguistiques à travers une instruction explicite des structures langagières optimise la reconnaissance des *cognates*, facilitant alors l'apprentissage du vocabulaire de la L3 (cf. Molnár 2010 : 343). Néanmoins, Plikat énonce les risques de l'approche *words and rules* (2020). Dans ce genre de méthode, si l'instruction est trop basée sur la comparaison des systèmes linguistiques, les apprenants sont alors susceptibles de se focaliser sur la règle et donc de mélanger les langues (cf. Plikat 2020 : 117). C'est pourquoi il est préférable d'adopter une stratégie mélangeant plusieurs systèmes linguistiques et d'en tirer des conclusions à travers un texte sensé (cf. Plikat 2020 : 117). Attirer l'attention sur un phénomène linguistique relève de la sensibilisation langagière, concept défini dans la sous-section suivante (cf. 2.3.2).

2.3.2 L'efficacité des tâches de sensibilisation langagière

Les activités promouvant le plurilinguisme en classe sont possibles grâce à l'élaboration de tâches de sensibilisation langagière, appelées *consciousness-raising tasks* en anglais. Il s'agit d'une approche d'apparence déductive par suite de la présentation d'aspects linguistiques particuliers afin d'en tirer des conclusions (cf. Boulton et al. 2013 : 26). Néanmoins, ce genre de méthode est plutôt inductive. En effet, les apprenants eux-mêmes identifient des similarités entre les langues, des irrégularités et forment des hypothèses sur les structures entre les deux langues (cf. Boulton et al. 2013 : 26). Nassaji / Fotos sont d'opinion que les professeurs devraient préparer des activités qui présentent des formes auxquelles les apprenants doivent prêter attention afin de faire sens d'un texte efficacement (2010 : 91). Boulton et al. soutiennent que nos connaissances langagières sont rangées dans un corpus mental dans lequel on accumule des connaissances des langues et de leurs tendances (2013 : 27). Les *consciousness-raising tasks* aident au développement de ce corpus mental. Le principe de ces tâches est l'isolation d'un effet linguistique spécifique au sein d'un contexte illustrant son usage dans le but de découvrir sa règle. Ces tâches sont effectuées avec l'assistance du professeur. L'efficacité de ce type d'activités a été observée par Listia / Febriayanti (2020 : 88) sur 98 élèves indonésiens apprenant l'anglais L2, se focalisant sur la production de la grammaire. Leur recherche a conclu que les tâches de sensibilisation langagière encouragent les apprenants dans la construction

d'une conscience linguistique et mènent à une amélioration de leurs compétences communicatives (cf. Listia / Febriayanti 2020 : 94). Dans le même esprit, l'étude de Fotos a conclu que ces activités soutiennent les apprenants dans l'acquisition lexicale puisque ce qui a été appris a été produit de manière correcte deux semaines après l'intervention (1994 : 339). Si l'on applique le principe de ces tâches à l'apprentissage du français L3 à l'aide de l'anglais L2, un exemple serait de juxtaposer les deux langues dans des textes contextualisés. L'objectif serait d'attirer l'attention des apprenants sur les similarités et disparités entre les deux langues. Bailly et al. ont fait l'expérience d'une telle activité sur les similarités entre le français et l'anglais (2009). Les apprenants devaient lire un texte en français comportant du vocabulaire inconnu et devaient souligner et commenter les aspects qu'ils considéraient se rapprocher de leurs connaissances en anglais (cf. Bailly et al. 2009 : 5). Le but était d'animer des discussions sur ces aspects linguistiques dans la classe de FLE (cf. Bailly et al. 2009 : 5). Les *consciousness-raising tasks* suivent les directives du programme scolaire autrichien. En effet, le curriculum mentionne que dans le cadre de l'acquisition d'une L3, les enseignants devraient prendre en considération les connaissances antérieures d'autres langues (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2). Les aspects similaires doivent alors être observés et rendus explicites aux apprenants afin de leur fournir la capacité d'utiliser ce type de stratégie individuellement (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2). C'est la raison pour laquelle il est essentiel de préparer des tâches visant à attirer l'attention sur la langue dans l'enseignement du français L3 à travers l'anglais L2.

2.4 L'anglais et le français : similaires, antinomiques ou complémentaires ?

L'objectif de ma recherche étant de déterminer si l'anglais L2 facilite ou complique l'apprentissage du français L3, il est nécessaire d'établir leurs similarités linguistiques. Cette section porte sur le développement linguistique des deux langues afin d'identifier leurs ressemblances en termes de grammaire et de vocabulaire. Enfin, cette section se termine sur les faux-amis et les (faux) anglicismes entre l'anglais et le français.

2.4.1 Linguistique comparative

Cette sous-section a pour objectif de comparer les systèmes linguistiques du français et de l'anglais. Dans un premier temps, les emprunts langagiers entre ces deux langues (autrement appelés *gallicismes* et *anglicismes*) sont expliqués et des exemples sont donnés. Ensuite, les grammaires du français et de l'anglais sont comparées et contrastées.

2.4.1.1 Gallicismes et anglicismes

Le français et l'anglais sont deux langues partageant une histoire linguistique. Cette sous-section décrit le développement de l'anglais en relation avec le français. De plus, elle définit la

notion d'emprunt lexical dans les deux langues et fournit les causes qui sont derrière les gallicismes et les anglicismes.

Il d'abord nécessaire de décrire le développement linguistique de la langue anglaise qui est étroitement lié à son histoire. L'anglais est une langue indo-européenne, découlant du groupe germanique d'occident (cf. Hancil 2013 : 9). L'évolution de l'anglais débute au cinquième siècle, correspondant aux invasions anglo-saxonnes en Angleterre (cf. Hancil 2013 : 9). En effet, la Grande-Bretagne a été envahie par des peuples germaniques qui ont apporté leurs dialectes (cf. Hancil 2013 : 9). Le système d'écriture de l'anglais a été introduit dans l'Eglise Chrétienne à la fin du sixième siècle (cf. Hancil 2013 : 9). Malgré l'invasion germanique, la langue de l'Eglise était le latin, rendant la graphie de l'anglais proche du modèle latin (cf. Hancil 2013 : 9). Dévèze mentionne que l'anglais est la plus latine des langues germaniques (2020 : 23). En effet, de nombreux mots originaires du Latin sont toujours présents dans l'anglais d'aujourd'hui, comme : *butter*, *cheese*, *criterion*, *idea*, *examen*, *foetus*, ou *parasite*. Le latin est également la variété d'origine qui a donné naissance au français. Le français d'aujourd'hui est en effet très proche du latin, par exemple : *legalis* en latin a pour équivalent *légal*, étant *legal* en anglais. Cependant l'anglais et le français ne sont pas similaires seulement grâce à leurs racines latines. Ces deux systèmes linguistiques ont également la même origine génétique grâce à la colonisation de l'anglais par les Normands au onzième siècle (cf. Dévèze 2020 : 23). Suite à l'invasion, les Normands sont devenus la classe dirigeante en Angleterre, apportant à la Grande-Bretagne leur français (cf. Hancil 2013 : 10). C'est la raison pour laquelle il y a eu une forte influence du langage français sur l'anglais. Cette influence correspond au moyen-anglais, une période de grand changement linguistique (cf. Hancil 2013 : 37). L'occupation normande a bouleversé la situation linguistique où trois langues étaient alors utilisées : l'anglais, le français et le latin (cf. Hancil 2013 : 38). La langue à cette époque résulte alors d'un mélange d'emprunts au français et au latin. De plus, l'orthographe anglaise a commencé à adopter le français et le latin (cf. Hancil 2013 : 39), expliquant la dichotomie entre phonie et graphie de l'anglais, à l'instar du français.

Les ressemblances entre le français et l'anglais ne se limitent pas à l'écriture. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, cette période a été témoin de nombreux emprunts lexicaux. Un emprunt est un procédé par lequel une langue receveuse emprunte un lexème à une langue étrangère. L'emprunt suggère alors un moyen d'innover le système lexical. En considérant l'invasion d'un nouveau peuple, cela signifie la création de nouveaux domaines sociaux où de nouveaux mots sont nécessaires pour des concepts inconnus, d'où l'intérêt des

emprunts lexicaux. En effet, l'anglais a emprunté au français pour les domaines suivants : la noblesse, la médecine et la vie de tous les jours (cf. Hancil 2013 : 45). Les mots s'apparentant à la noblesse sont les suivants : *baron, noble, dame, servant, messenger* et *minstrel* (cf. Hancil 2013 : 45). De plus, les Normands étant la classe dirigeante, les désignations de haut rang social ont pris les termes français : *noble, nobility, peer, prince, princess, duke, duchesse, count, countess, squire*, et *page*. Au même titre, les titres de l'administration se sont calqués sur le français : *chancellor, treasurer, governor, councillor, minister, mayor* et *constable* (cf. Hancil 2013 : 47). Dans la sphère scientifique, les mots suivants ont été empruntés au français : *treatise, study, logic, geometry, grammar, noun, clause, gender, medicine, physician, surgeon, apothecary, plague, anatomy* et *remedy* (cf. Hancil 2013 : 49). Enfin, la vie quotidienne a elle-même aussi été affectée par la présence normande. Les mots français liés à la mode sont les suivants : *apparel, garment, lace, embroidery, cloak, coat, frock, collar*. Le lexème *fashion* est également d'origine française (cf. Hancil 2013 : 48). La gastronomie a emprunté des termes français : *dinner, supper, feast, appetite, taste, venison, beef, veal, mutton, pork, bacon, sausage, poultry, biscuit, cream, sugar, spice, clove, thyme, herb* et *mustard* (cf. Hancil 2013 : 48). Enfin, la vie sociale a été influencée par les termes français : *curtain, couch, chair, cushion, wardrobe, closet, recreation, leisure, dance, carol, melody, music, chess* et *conversation* (cf. Hancil 2013 : 48). On peut en effet déduire que l'anglais est une langue remplie de gallicismes, rendant le lexique du français et de l'anglais très similaires.

Néanmoins, les emprunts ne sont pas à sens unique. En effet, le français a également emprunté du lexique à l'anglais. Le 21^{ème} siècle a connu de nombreuses innovations technologiques, comme le téléphone et internet, ce qui a énormément impacté la langue anglaise. L'anglais est alors devenu dominant dans des nouveaux domaines de communication, ces derniers requérant une appellation. L'anglais étant une langue très répandue dans le monde, son lexique a alors été emprunté, par exemple : *email, téléphone, spam, internet, web* ou encore *site*. De plus, la presse a énormément médiatisé ces avancées et a propagé ces termes dans la vie de tous les jours (cf. Hancil 2013 : 17). La langue française a pourtant tenté de combattre l'hégémonie de l'anglais par l'adoption de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1634 visant à purifier le français des anglicismes (cf. Kalčíková 2014 : 18). Cependant les anglicismes faisaient déjà partie intégrante de la langue française, notamment dans le domaine du sport : *sport, challenge, challenger, distancer* ou *record*. En effet, avant les années 1700 nombreux étaient les lexèmes anglais incorporés à la langue française : *lord, paquebot, job* ou *goal* (cf. Kalčíková 2014 : 19–20). Le 20^{ème} siècle a été un tournant dans l'application de néologismes comme *chewing-gum, marketing, business*, ou encore *sexy* (cf. Kalčíková 2014 : 19–20). Ces anglicismes étaient si

employés dans la langue de tous les jours qu'ils ont fait leur apparition dans Le Nouveau Petit Robert (cf. Kalčíková 2014 : 19–20), rendant leur statut officiel. Enfin, les importations anglo-américaines ont énormément influencé le lexique français. À la suite de la globalisation, la purification des anglicismes paraît impossible, notamment à travers la multiplication des médias (cf. Kalčíková 2014 : 21). Les domaines de la mode, du sport, d'internet ou encore de la langue des jeunes ne sont que quelques exemples. Il suffit de regarder les lexèmes suivants : *fitness, glamour, show-business, people, leader* ou encore *cocktail*, pour remarquer l'influence que la médiatisation de l'anglais a eu sur la langue française.

En somme, le français et l'anglais sont proches au niveau lexical, que ce soit à travers l'histoire des deux pays ayant influencé le paysage linguistique ou à travers la globalisation et l'évolution des moyens de communication.

2.4.1.2 Grammaires du français et de l'anglais

Les ressemblances entre les deux systèmes linguistiques ne sont pas restreintes au domaine lexical, elles s'étendent au niveau grammatical. En effet, les faits linguistiques entre les deux langues comportent des similitudes. Thibeault / Gauvin ont notamment étudié les grammaires des deux variétés afin d'en établir les ressemblances et les différences et si ces dernières favorisent les explications de grammaire pour les apprenants (2019 : 1). Leur hypothèse est que l'analyse comparative entre l'anglais et le français soutient les apprenants dans la conceptualisation du langage (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 1). Ils ont donné un questionnaire à 78 élèves du Québec ayant été scolarisés en français qui apprennent l'anglais comme L2 (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 4). Les questions posées sont résumées dans le tableau ci-dessous (cf. Fig. 4).

Catégorie	Définition	Exemple tiré du corpus
Lié aux modes-temps verbeux et à la conjugaison	La justification porte sur les modes-temps ou la conjugaison.	« Dans la grammaire française il faut conjuguer le verbe comme dans la grammaire anglaise »
Lié aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre	La justification porte sur les marques flexionnelles à l'oral ou à l'écrit, le genre et les accords.	« Il n'y a pas les mêmes terminaisons »
Lié à la syntaxe et à la ponctuation	La justification porte sur l'ordre des groupes de mots ou les signes de ponctuation.	« Les phrases sont séparées de la même manière »
Lié aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques	La justification fait référence aux catégories de mots ou aux groupes syntaxiques.	« Les catégories de mots sont pareils dans les deux »
Lié au lexique et à l'orthographe lexicale	La justification porte sur les mots et les locutions, ou leur orthographe.	« [...] parfois il y a des mots qui s'écrivent pareille »
Lié à la langue en général (autre)	La justification est de caractère linguistique, mais ne fait pas référence aux catégories précédentes.	« Je pense que la grammaire française et anglaise se ressemblent énormément car ils sont tous deux dérivés du latin » ¹
Aucune réponse donnée/« je ne sais pas »	(-)	(-)

Fig. 4. Ressemblances et différences entre la grammaire du français et de l'anglais (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 5).

En observant le tableau ci-dessus, on note les ressemblances suivantes : les temps et les modes dans les phrases conditionnelles, l'orthographe lexicale de certains mots, ainsi que la syntaxe et la ponctuation. De plus, la mention de l'anglais et du français étant des langues dérivées du latin font écho à l'histoire linguistique que les variétés partagent (cf. 2.4.1). En effet, au sein des phrases conditionnelles, la même concordance des temps se produit entre l'anglais et le français :

If it rains, I will take my umbrella.

S'il pleut, je prendrai mon parapluie.

Dans l'exemple ci-dessus on observe l'occurrence du présent, puis du futur dans les deux langues. Le même phénomène se produit dans les phrases de deuxième et troisième conditionnel. De plus, la syntaxe est similaire dans les deux langues puisque ces dernières suivent l'ordre SVO (Sujet – Verbe – Objet) :

Demain, j'achèterai du pain.

Tomorrow, I will buy bread.

Cependant, leur recherche ne mentionne pas la formation de l'adverbe des deux langues. En effet, il suffit d'ajouter un suffixe à l'adjectif (<-ment> en français ; <-ly> en anglais). De plus, les similarités entre les flexions adjectivales ne sont pas établies, par exemple *dangereux* est *dangerous* en anglais. Il suffit d'ajouter les suffixes <-eux> ou <-ous> au substantif *danger*. La seule différence entre les deux langues mentionnées est l'accord en genre et en nombre au sein d'un groupe nominal (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 15). En effet, tandis que le français accorde ses adjectifs au nom, l'anglais ne le fait pas. La recherche de Thibeault / Gauvin a conclu que les élèves reconnaissent les similarités dans l'ordre des constituants d'une phrase en anglais et en français (2019 : 11). Ils en déduisent qu'il serait intéressant d'opérationnaliser le recours à l'anglais dans l'enseignement du français (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 11). Ils suggèrent d'instaurer des tâches de sensibilisation langagières pour apprendre aux élèves à noter les ressemblances grammaticales et syntaxiques entre l'anglais et le français (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 11). Il s'agit, en effet, d'analyser les aspects translinguistiques afin de décloisonner la grammaire qui est souvent enseignée en bloc sans mettre en avant les relations entre les langues (cf. Thibeault / Gauvin 2019 : 15). Même si l'anglais et le français comportent des différences, il paraît intéressant de comparer la grammaire des deux langues en raison de leurs similitudes. De plus, comme l'anglais est appris avant le français dans le système scolaire autrichien, la grammaire de la L2 est normalement déjà acquise. D'un point de vue didactique, renvoyer des

notions du français L3 à des aspects grammaticaux de la L2 ne peuvent que faciliter l'apprentissage des élèves.

2.4.2 Vocabulaire d'apparence transparente

La section 2.4.1 a identifié les similarités entre le français et l'anglais. Cependant, il existe des risques de confusion langagière entre ces deux variétés langagières. En effet, par leur proximité lexicale, les faux-amis et les faux-anglicismes présentent un risque de production ou de réception langagière erronée.

2.4.2.1 Les faux-amis

Il existe de nombreux faux-amis entre l'anglais et le français. Le terme *faux-amis* est apparu en linguistique autour du 19^{ème} siècle et est utilisé pour qualifier les interférences de sens entre deux lexèmes de variétés langagières différentes (cf. Courbon / Paquet-Gauthier 2015 : 149). Le risque d'interférence sémantique est dû à la proximité entre les formes de deux lexèmes (cf. Courbon / Paquet-Gauthier 2015 : 149). Les faux-amis se distinguent des *cognates*. En effet, un mot apparenté a la même orthographe et la même signification dans deux langues différentes, comme *nation* ou *table* en anglais et en français (cf. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec 2017 : 53). Au contraire, un faux-ami, comme son nom l'indique, est un lexème qui a une forme analogue mais signifie deux choses différentes dans les langues concernées (cf. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec 2017 : 53). Par exemple, *sensible* en anglais correspond à *raisonnable* en français, tandis que *sensible* en français veut dire être capable de sensation et de perception. Un autre exemple est *library* en anglais signifiant *bibliothèque* en français, alors que *librairie* en français a *bookstore* comme équivalent anglais. Meyer ajoute que lorsque les faux-amis sont produits par les apprenants, ils représentent une interférence lexicale entre sa L1 et la langue cible (2016 : 22). Par exemple, un apprenant de français L3 en voyant le mot *pain* en français peut penser au mot anglais signifiant *douleur*. Meyer nomme quatre origines des faux-amis : le hasard, une dérivation d'une langue commune (ici le latin), l'influence entre les langues au niveau historique et l'influence récente de l'anglais sur le français (2016 : 23). En effet, comme expliqué dans les sections 2.4.1 et 2.4.2, l'anglais et le français partagent une histoire linguistique commune qui peut être responsable de certains faux-amis comme *eventually* et *éventuellement*. *Eventually* en français signifie finalement, tandis qu'*éventuellement* s'apparente à la probabilité. Ce type de faux-amis est considéré comme total puisque les unités lexicales ont un sens totalement différent (cf. Meyer 2016 : 23). On les appelle également des faux-amis sémantiques. Il existe aussi des faux-amis partiels, comme *save* en anglais, correspondant à soit *sauver* ou *économiser* en français (cf. Meyer 2016 : 24).

Ils sont considérés comme partiels puisqu'un des sens ne correspond pas à l'équivalent dans l'autre langue (cf. Meyer 2016 : 24). Ces faux-amis sont aussi appelés faux-amis phonétiques puisqu'ils ont une sonorité ressemblante dans les deux langues mais qu'un des sens sémantiques du lexème diffère. Meyer mentionne que les faux-amis en cours de langue étrangère représentent des enjeux pédagogiques (cf. Meyer 2016 : 30). En effet, le rôle de l'enseignant est crucial puisque ce dernier doit réagir à l'erreur, décider de l'action à mener pour pallier le problème et encourager la prise de conscience des faux-amis chez les apprenants (cf. Meyer 2016 : 30–36). Meyer a étudié la production de faux-amis chez des élèves français d'anglais L2 (2016). L'objectif était de mesurer l'apparition de faux-amis avant et après intervention de l'enseignant (cf. Meyer 2016 : 52). Les élèves ont reçu un questionnaire avant l'activité pédagogique de l'enseignant et un second après (cf. Meyer 2016 : 65). Les résultats sont résumés dans le graphique ci-dessous (cf. Fig. 7) :

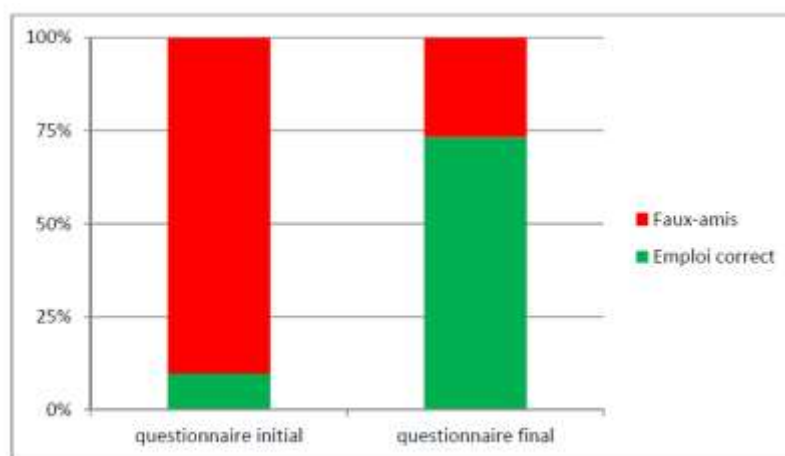


Fig. 7. Production de faux-amis pré- et post-intervention pédagogique (cf. Meyer 2016 : 66).

On observe dans le graphique ci-dessus que l'intervention de l'instructeur a exercé une grande influence sur la production correcte de faux-amis en contexte. L'enseignant a pour rôle de créer des outils et d'utiliser des méthodes en classe afin de permettre aux apprenants de développer leurs connaissances des conventions linguistiques (cf. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec 2017 : 14), comme l'orthographe d'usage d'une langue, les mots apparentés et les faux-amis. En somme, les faux-amis représentent aussi un risque de confusion langagière, c'est pourquoi le rôle de l'instructeur est fondamental dans la classe de langue étrangère pour éviter l'utilisation de faux-amis dans un contexte linguistique inadapté.

2.4.2.2 Les faux-anglicismes

Les faux-amis ne sont pas le seul phénomène pouvant créer de la confusion chez les apprenants. Le français comporte également un certain nombre de mots à consonnance anglaise qui ne sont

pas présents dans la langue anglaise. Ces éléments lexicaux sont qualifiés de *faux anglicismes* et représente un risque de confusion langagière. Les faux anglicismes sont des emprunts à la langue anglaise qui ont subi une modification significative après être entrés dans la langue française, soit au niveau sémantique, soit au niveau de leur orthographe (cf. Kalčíková 2014 : 25). Ils sont également caractérisés comme s'apparentant au *franglais*. Le franglais est un mot valise issu du mélange entre le préfixe <fran-> de *français* et le suffixe <-glais> d'*anglais* (cf. Kalčíková 2014 : 14). Ce mot valise caractérise l'emploi habituel de la langue anglaise au sein du français. Les faux anglicismes présentent un risque de confusion avec l'anglais puisque les lexèmes ont été manipulés et ne correspondent plus exactement à un véritable emprunt à la langue anglaise. Kalčíková distingue quatre catégories de faux anglicismes (2014 : 26). Tout d'abord, il y a les emprunts qui partagent la même forme en anglais et en français mais qui se différencient au niveau sémantique (cf. Kalčíková 2014 : 26), par exemple *footing* signifiant *courir* pour le terme *jogging* en anglais. De plus, il y a les mots ayant une apparence anglaise qui n'existent pas dans la langue anglaise (cf. Kalčíková 2014 : 26), c'est le cas de *baby-foot*. La troisième catégorie est composée des hybrides morphologiques qui sont des lexèmes empruntés à l'anglais dont les préfixes et suffixes ont été francisés (cf. Kalčíková 2014 : 26). C'est le cas par exemple de *booker*, *surbooker* ou *relooking*. Enfin, il existe les hybrides syntactiques qui sont des mots composés à partir d'un mot français et d'un mot anglais (cf. Kalčíková 2014 : 26), comme *presse people* ou *gloss à lèvres*. Des exemples correspondant aux catégories sont résumés dans le tableau ci-dessous (cf. Fig. 5) :

	Faux anglicisme	Signification en français	Mot anglais correspondant
1. Forme similaire, sens différent	<i>pressing</i>	repassage à la vapeur	<i>dry-cleaning</i>
2. Apparence anglaise mais inexistant en anglais	<i>baby-foot</i>	football de table	<i>tabletop football</i>
3. Hybrides morphologiques	<i>surbooker</i>	réserver trop de places pour un espace disponible limité	<i>overbook</i>
4. Hybrides syntactiques	<i>presse people</i>	presse sur les célébrités	<i>gossip magazine</i>

Fig. 5. Catégories de faux anglicismes et exemples correspondants (cf. Kalčíková 2014 : 26)

En observant le tableau ci-dessus on remarque que les mots utilisés en français apparaissent comme appartenant à l'anglais. Cependant, leur forme diffère en anglais, ce qui représente un risque de mélanger un terme. C'est pourquoi il paraît important de mentionner qu'il s'agit de faux anglicismes dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Un des cas de faux anglicisme le plus répandu est la suffixation en <-ing>. C'est un phénomène si présent au sein de la langue

française qu'il est responsable de l'adoption de la nasale vélaire /ŋ/ dans le système français (cf. Fridrichova-Mudrochova 2017 : 11). Fridrichova-Mudrochova a réalisé une analyse quantitative du *Petit Robert* et des occurrences de mots terminant par le suffixe <-ing> et si ces derniers étaient marqués comme faux-anglicismes (2017). Fridrichova-Mudrochova liste également quelques exemples de mots terminant en <-ing> et leur date de parution dans le *Petit Robert* (cf. Fig. 6) :

Date	Lexème
1998	Canyoning
2001	Géomarketing
2002	teasing, coaching, tuning, strapping
2003	Piercing
2007	making of, darjeeling, rétroplanning, morphing, outing, coming out
2008	kickboxing, zoning
2012	streaming, scrapbooking, e-learning
2013	e-mailing

Fig. 6. Termes suffixés en <-ing> et date d'entrée dans le *Petit Robert* (cf. Fridrichova-Mudrochova 2017 : 10)

On observe que depuis 2007, nombreux sont les termes ayant fait leur apparition dans le dictionnaire, correspondant à l'avènement des nouveaux moyens de communication. Les emprunts en <-ing> résultent de deux types de changements entre l'anglais et le français (cf. Fridrichova-Mudrochova 2017 : 12). Soit le mot français change une activité en lieu où se déroule l'activité, comme *dancing* (cf. Fridrichova-Mudrochova 2017 : 12). En français cela est l'endroit où l'on danse alors que cela correspond à l'activité en anglais. Le deuxième phénomène est le changement d'une action en objet lié à cette action (cf. Fridrichova-Mudrochova 2017 : 12). Par exemple *jogging* en anglais est le fait de courir alors qu'en français il s'agit du pantalon de sport. L'étude de Fridrichova-Mudrochova a repéré seulement six occurrences de marquage comme faux anglicismes au sein du *Petit Robert* alors que d'autres termes pourraient également s'inscrire dans cette catégorisation (2017 : 17). On peut également appeler les faux anglicismes un résultat d'anglicisation incorrecte de la langue française correspondant à une redéfinition du terme *s'angliciser* (cf. Courbon / Paquet-Gauthier 2015 : 147). En somme, la langue française comporte une multitude de faux anglicismes, c'est pourquoi il est nécessaire d'attirer l'attention des apprenants sur leur existence afin d'éviter de potentielles confusions pouvant générer des incompréhensions en contexte communicatif.

Pour conclure ce cadre théorique, le plurilinguisme est essentiel à l'apprentissage d'une L3. La L1 des élèves est toujours considérée dans l'apprentissage d'une L3, notamment dans l'acquisition de vocabulaire inconnu. Cependant, la L1 est acquise de manière naturelle, contrairement à la L2. Généralement, la L2 dans le système scolaire autrichien est l'anglais, et cette variété langagière est soumise à une didactisation de son contenu, fournissant des

stratégies d'apprentissage d'un autre système linguistique. C'est pourquoi l'apprentissage de la L2 est un avantage considérable dans l'acquisition d'une L3. En effet, les apprenants peuvent réappliquer les stratégies et compétences préalablement acquises dans leur L3. De plus, avoir recours à la L2 pour l'enseignement de la L3 respecte les directives du CECR et du curriculum autrichien, selon lesquelles l'approche plurilingue doit être au centre du développement des compétences communicatives de la langue cible. En outre, l'anglais et le français sont des langues relativement proches aux niveaux lexical et grammatical par leur histoire linguistique partagée. Néanmoins, il existe des phénomènes lexicaux pouvant porter à confusion comme les faux anglicismes ou les faux amis. Afin d'éviter de potentielles interférences, il est essentiel de les mettre en avant. C'est à l'enseignant de considérer dans quelles mesures il veut utiliser la L2 en cours de L3. Il est également fondamental de planifier les activités de manière à ce que les différences et ressemblances entre l'anglais et le français soient claires pour les apprenants. C'est la raison pour laquelle les tâches de sensibilisation langagière sont utiles. En effet, ces dernières ont pour objectif d'attirer l'attention sur les effets de langues et permettent une analyse comparative des systèmes langagiers présentés. Cette analyse est supervisée par l'instructeur et peut générer des discussions parmi les apprenants, correspondant au modèle de la zone proximale de développement de Vygostky (1978) qui facilite l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. Etat de la recherche : l'anglais dans l'enseignement du FLE

L'objectif de ce mémoire étant d'observer les effets de l'anglais L2 sur l'apprentissage du français L3, il est nécessaire d'établir un état de la recherche dans ce domaine. Etant donné le nombre limité de recherches correspondant exactement à ma recherche, cet état de la recherche est divisé en plusieurs sections. Tout d'abord, les avantages et les inconvénients de l'anglais en tant que langue d'instruction dans l'apprentissage du FLE sont mentionnés. Comme l'enseignement d'une langue dépend du matériel pédagogique, des recherches sur le plurilinguisme au sein des manuels de FLE et du matériel didactique complémentaire à ces méthodes sont également citées.

3.1 L'anglais comme langue d'instruction en classe de FLE

Il existe de nombreuses recherches sur l'anglais comme moyen d'instruction dans la classe de FLE. L'ensemble de ces études ont cherché à déterminer si l'anglais représentait une aide ou, au contraire, générait des confusions dans l'apprentissage du FLE. Jactat est un professeur de FLE enseignant à l'aide de l'anglais (2020). Sa recherche avait pour objectif de déterminer l'utilité, les avantages et inconvénients d'avoir recours à l'anglais (*cf.* Jactat 2020 : 41). De plus,

son étude visait à déterminer le degré d'efficacité de l'anglais L2 en classe de FLE et si l'anglais comme langue d'instruction était une stratégie adéquate (cf. Jactat 2020 : 41). Il s'agit d'une analyse qualitative à l'aide de questionnaires destinés à son propre groupe de FLE au Japon où l'anglais est la langue seconde (cf. Jactat 2020 : 41–43). Les résultats ont révélé que même si l'anglais n'était que la L2 des apprenants, cette dernière n'était pas à un obstacle à la compréhension d'aspects linguistique du français que les élèves apprenaient (cf. Jactat 2020 : 43). De plus, les résultats ont montré qu'utiliser l'anglais comme moyen d'instruction comportait des avantages socio-affectifs puisque les élèves étrangers participaient davantage, rendant la leçon plus dynamique (cf. Jactat 2020 : 42). L'anglais s'est également révélé être bénéfique pour apprendre la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe ainsi que pour développer les compétences pragmatiques et sociolinguistiques des élèves (cf. Jactat 2020 : 43). Jactat explique ce résultat par le phénomène d'interlangue poussant les apprenants à appliquer des structures connues à un langage inconnu (2020 : 42). Cependant, un inconvénient mentionné dans sa recherche est la nécessité d'être expérimenté en anglais (cf. Jactat 2020 : 42). En somme, même si cette étude présente les avantages de l'utilisation de l'anglais dans les cours de FLE, elle néglige la relation didactique entre le français et l'anglais. De plus, cette analyse s'applique à un contexte japonophone et non germanophone. Mellot Pot a aussi recherché l'anglais comme langue de médiation sur deux groupes d'apprenants (débutants et intermédiaires) ayant des L1s différentes et vivant en France (2005 : 14–15). Globalement, son étude a révélé que les élèves intermédiaires comprenaient la majorité de la leçon en langue cible, notamment grâce à leur niveau de langue (cf. Mellot Pot 2005 : 22). De plus, cette étude a montré l'impact de l'anglais sur le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire du français. En effet, lorsque les professeurs ont eu recours à l'anglais, cela a soutenu les apprenants dans leur apprentissage du FLE (cf. Mellot Pot 2005 : 22). La différence la plus marquante entre les deux groupes d'élèves est au niveau de l'apprentissage du vocabulaire. En effet, les débutants admettent que l'anglais est utile pour apprendre de nouveaux lexèmes, tandis qu'une définition ou un synonyme suffit aux élèves intermédiaires (cf. Mellot Pot 2005 : 24). Cette recherche a conclu que le recours à l'anglais en classe de FLE était interdépendant du niveau de compétence langagière des apprenants (cf. Mellot Pot 2005 : 25). De plus, il apparaît que la L1 des élèves soit un facteur essentiel dans l'utilisation de l'anglais. En effet, les élèves ayant une langue romane comme langue maternelle ont admis ne pas avoir besoin de l'anglais pour apprendre le français, contrairement aux élèves coréens et chinois (cf. Mellot Pot 2005 : 22). Néanmoins, cette étude ne comportait pas de participants de L1 germanophone et était focalisée sur l'anglais comme seule langue d'instruction. De plus, elle n'a pas considéré les opportunités didactiques

d'une potentielle comparaison entre les deux langues. En effet, comme mentionné en 2.4.1, l'anglais est une langue en partie dérivée du latin et partage une histoire linguistique avec le français. C'est pourquoi la proximité lexicale et syntactique de ces deux variétés langagières permet l'hypothèse que les apprenants maîtrisant une des deux peuvent avoir recours à soit la L2, soit la L3 dans leur apprentissage (cf. Dévèze 2020 : 23–24).

L'anglais est la langue d'instruction dans la classe de FLE au Canada. Le contexte linguistique du Canada est particulièrement intéressant puisque le français et l'anglais sont les deux langues officielles. Il est alors évident que ces deux variétés entretiennent une relation étroite, notamment dans le système éducatif. On parle alors dans ce cas-là de français langue seconde. Ce terme est utilisé pour qualifier une situation d'enseignement du français comme langue non maternelle (cf. Cordier-Gauthier 1995 : 2). Il s'agit de la seconde langue puisque dans ce cas de figure, la langue maternelle (ou L1) des apprenants est l'anglais. Dû à ses deux communautés langagières, la didactique du français L2 a connu de nombreux développements (cf. Cordier-Gauthier 1995 : 2). L'objectif est de promouvoir l'équité linguistique à l'échelle nationale (cf. Cordier-Gauthier 1995 : 5). Par exemple, les panneaux de signalisation, les enseignes de magasin, les textes de lois, et les formulaires administratifs sont automatiquement traduits dans les deux langues, respectant l'obligation fédérale (cf. Cordier-Gauthier 1995 : 5). C'est la raison pour laquelle ce bilinguisme a eu des répercussions au niveau de l'éducation des langues. Dans la vie de tous les jours, les langues sont certes traduites mais restent cloisonnées puisqu'elles s'inscrivent dans une province délimitée par sa variété linguistique (cf. Cordier-Gauthier 1995 : 21). Cependant, l'objectif de la commission de la fonction publique du Canada est le suivant :

desservir la population canadienne dans la langue officielle de son choix et d'atteindre le niveau de bilinguisme requis par leur poste tout en reconnaissant que les fonctionnaires ont le droit de travailler en anglais ou en français (cf. Commission de la fonction publique du Canada 2020 : 2).

Comme le bilinguisme apparaît essentiel pour entrer sur le marché du travail, le système éducatif a donc été le témoin de l'apparition de deux types de programmes scolaires. En effet, le curriculum se divise entre un *programme de base* et un *programme d'immersion*. Le premier suit le programme d'enseignement du français en utilisant l'anglais comme moyen d'instruction, tandis que le dernier a pour but d'enseigner le français seulement en langue cible (cf. Commission de la fonction publique du Canada 2020 : 4). Comme mentionné précédemment, le principe d'immersion est irréaliste dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Si l'on considère le nombre d'heures d'apprentissage par semaine et la taille standard

d'un groupe d'apprenants, enseigner une langue étrangère seulement dans la langue cible est presque impossible. De plus, les apprenants sont ensuite confrontés à un cours d'une autre matière où leur langue maternelle est utilisée, ce qui ne correspond pas complètement au principe même de l'immersion. Concernant le programme de base, il fait mention directe des bénéfices de la L1 (l'anglais) des apprenants dans l'apprentissage des langues. La stratégie suivante est préconisée pour soutenir le développement du vocabulaire : « [il est nécessaire de] recourir à ses connaissances antérieures d'ordre linguistique (ex. : la comparaison de mots apparentés en anglais et en français) » (cf. Québec Education Program 2022 : 10). La proximité entre l'anglais et le français est écrite noire sur blanc, soutenant l'hypothèse que l'utilisation de l'anglais en classe de FLE comporte des avantages en termes d'acquisition de nouveaux lexèmes. Cammarata et al. ont mené une analyse comparative de plusieurs recherches sur le bénéfice du programme d'immersion au Canada (2019). Leur objectif était d'en déterminer les défis pédagogiques importants en termes de développements linguistique et culturel (cf. Cammarata et al. 2019 : 101). Le programme immersif a pour visée de permettre le bilinguisme fonctionnel en utilisant seulement la langue cible et tout en évitant de nuire au développement langagier et cognitif des apprenants (cf. Cammarata et al. 2019 : 106). Leur analyse révèle une différence flagrante entre ces deux programmes. En effet, en comparant la langue produite par des natifs à celle des anglophones en immersion, ces derniers ont montré une production orale faible (cf. Cammarata et al. 2019 : 106). Les apprenants étaient moins précis en termes de grammaire, utilisaient un lexique trop flou, une syntaxe rudimentaire et avaient un comportement sociolinguistique moins approprié (cf. Cammarata et al. 2019 : 106). Ils en ont alors déduit que malgré l'aspect attirant du programme immersif afin de devenir bilingue, ce dernier était soumis à un *status quo* pédagogique (cf. Cammarata et al. 2019 : 107). En effet, comme cette réforme omet toute potentielle compétence inter-langagière, cela nuit aux productions des apprenants. Leur conclusion est que l'instruction de type inter-linguistique ne devrait pas être perçue comme un obstacle mais comme un soutien dans le développement de la bi-littéracie (cf. Cammarata et al. 2019 : 108). Il semble donc que cloisonner les langues est inadapté dans le développement d'une langue fonctionnelle. C'est pourquoi le cours de français ne devrait être ni immersif, ni restreint à la langue maternelle des élèves et devrait considérer leur répertoire plurilingue. Appliqué au contexte autrichien, si les élèves utilisent leurs connaissances en anglais L2, ceci ne devrait pas nuire à l'apprentissage en français mais plutôt les soutenir dans leur production de vocabulaire inconnu.

En reprenant et comparant les résultats de toutes les études mentionnées dans cette section, il semble qu'avoir des compétences en anglais L2 est une ressource dans l'apprentissage du

français L3. De plus, l'approche immersive est non seulement irréaliste, mais aussi inefficace en termes de production langagière. C'est la raison pour laquelle il faut considérer les implications didactiques de la comparaison entre l'anglais et le français pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Cependant, si l'on applique cette hypothèse au contexte scolaire autrichien, l'anglais doit être plutôt utilisé avec parcimonie et non être le seul moyen d'instruction.

3.2 L'anglais comme ressource en classe de français L3

En Autriche, l'anglais est enseigné deux à cinq années avant le français dans la plupart des établissements scolaires. Comme mentionné par Müller-Lancé, les politiques linguistiques requièrent l'apprentissage de l'anglais tôt ou tard ayant pour objectif d'apprendre d'autres langues ultérieurement (2008 : 111). L'anglais devrait alors être appris plus tôt afin de faciliter l'apprentissage d'une troisième langue. En effet, le risque d'apprendre deux nouveaux systèmes linguistiques simultanément est que les apprenants mélangent les aspects inhérents aux deux langues (*cf.* Müller-Lancé 2008 : 111). Cependant, il existe une dispute entre quelle langue apprendre en premier dans le système scolaire allemand (*cf.* Müller-Lancé 2008 : 130). L'anglais est plus global et a plus d'enjeux économiques que le français, c'est pourquoi l'anglais tend à être enseigné en premier (*cf.* Müller-Lancé 2008 : 130). Dans le système autrichien, il existe quelques écoles où le français est enseigné avant l'anglais. Comme soutenu par Müller-Lancé, l'anglais en termes de morphologie n'est pas plus simple que le français (2008 : 120). Si l'on considère la flexion des noms comme *danger* prenant le suffixe <-ous> en anglais et <-eux> en français pour former un adjectif, les deux langues sont alors relativement similaires. Par le même biais, la suffixation pour obtenir un nom est similaire en anglais et en français. Si on prend l'exemple de l'adjectif *opportun* en français (*opportune* en anglais), il suffit d'ajouter respectivement <-ité> et <-ity> pour former un nom dans les deux langues. La formation de l'adverbe est aussi ressemblante : on ajoute le suffixe <-ly> (en anglais) et <-ment> en français à l'adjectif pour le former, par exemple *perfectly* pour *parfaitement*, ou *accidentally* pour *accidentellement*. Enfin, l'infinitif des verbes terminant par <-e> en anglais a souvent pour équivalent <-er> en français : *prepare* et *excuse* deviennent *préparer* et *excuser*. C'est pourquoi apprendre le français avant l'anglais ne présente pas de difficulté particulière. En effet, le français peut aider à apprendre l'anglais et vice-versa. Au lieu de percevoir l'anglais comme hégémonique, il devrait être considéré comme une aide à l'apprentissage du français.

Avoir recours à l'anglais en classe de FLE respecte les directives du curriculum autrichien, selon lesquelles la capacité d'une langue à l'autre doit être approfondie, les stratégies de

communication plurilingue doivent être développées, et la sensibilisation à la comparaison linguistique doit être promue pour éveiller une conscience linguistique (cf. Lehrplan AHS 2018 : 14). On en déduit alors que des mesures existent en Autriche pour favoriser l'enseignement plurilingue afin de faciliter l'apprentissage des langues. Iung mentionne que la comparaison linguistique relève de l'intercompréhension (2019 : 43). L'intercompréhension permet de comprendre une variété langagière sans l'avoir nécessairement étudiée ou sans la maîtriser parfaitement grâce aux connaissances antérieures d'autres langues (cf. Iung 2019 : 43). Cette intercompréhension permet de connecter les langues et de formuler des hypothèses sur leur fonctionnement (cf. Iung 2019 : 43). Concernant l'anglais et le français, Iung admet qu'apprendre l'anglais et le français simultanément mais à des niveaux de compétence différents est bénéfique aux apprenants (2019 : 54). En effet, une langue peut être attirante en fonction des contacts possibles qui existent entre elle et une autre langue (cf. Iung 2019 : 54).

Une langue crée une force d'attraction importante lors d'un rapprochement géographique et donc de contacts répétés. En suivant ce principe, le français et l'anglais sont plutôt présents en Autriche. L'anglais est la langue de la modernité et nous la retrouvons au quotidien dans le pays, que ce soit dans la publicité ou à la radio. Le français quant à lui est présent grâce à ses institutions telles que l'Institut Français et n'est pas très éloigné géographiquement. Notons que la Suisse est un pays voisin et qu'une partie de ce pays est francophone. Les contacts sont alors répétés et il existe des similitudes linguistiques entre français, anglais et allemand plutôt importantes (cf. Iung 2019 : 54).

La citation ci-dessus admet la proximité géographique de l'anglais, du français et de l'allemand en Autriche. De plus, des similitudes linguistiques entre l'allemand, l'anglais et le français sont mentionnées. Le tableau ci-dessous (cf. Fig. 8) liste des ressemblances lexicales entre les trois variétés langagières :

<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Allemand</i>
adopter	to adopt	adoptieren
abricot	apricot	Aprikose
bière	beer	Bier
bouquin	book	Buch
cousin	cousin	Cousin
mère	mother	Mutter
milieu	middle	Mitte
partenaire	partner	Partner

Fig. 8. Vocabulaire trilingue français, anglais, allemand (cf. Iung 2019 : 55).

En observant les exemples listés ci-dessus, il paraît évident que le recours à l'allemand et l'anglais en classe de FLE présente un avantage lexical. Non seulement les compétences

plurilingues de l'apprenant sont approfondies, mais des passerelles simplifiant l'apprentissage leur sont aussi fournies (cf. Iung 2019 : 55). Enfin, l'anglais et le français sont deux langues indo-européennes. « [L']apprentissage simultané de langues indo-européennes permet de prendre conscience de la structure de sa propre langue et des autres langues, ce qui entraîne une réflexion linguistique enrichissante » (cf. Iung 2019 : 55).

Des études ont été menées sur l'apparition de l'anglais comme soutien d'apprentissage dans les classes de langue étrangère. Payant / Kim ont recherché les fonctions médiatrices des langues premières, secondes et tertiaires au sein de tâches écrites et orales pour des apprenants de français L3 (2015 : 707). Ils ont mené leur étude qualitative sur quatre étudiants d'espagnol L1, d'anglais L2 et de français L3 (cf. Payant / Kim 2015 : 720–721). Les participants devaient produire des textes écrits et oraux en français en ayant recours à l'anglais (cf. Payant / Kim 2015 : 722). Ils soulignent que la partie écrite était la composante la plus décisive de leur recherche parce que cette dernière a encouragé des discussions métalinguistiques en classe et a renforcé la prise de conscience des codes linguistiques du français et de l'anglais chez les apprenants (cf. Payant / Kim 2015 : 723). Leur recherche a montré que la L2 des apprenants était relativement peu présente pendant les cours et était éclipsée par leur L1, l'espagnol, qui est plus proche du français (cf. Payant / Kim 2015 : 724). De plus, leur étude a révélé que les apprenants avaient tendance à favoriser la langue cible dans les cours de FLE à cause de leur niveau intermédiaire en français (cf. Payant / Kim 2015 : 725). Enfin, ils ont conclu sur l'importance de l'instructeur dans la médiation langagière (cf. Payant / Kim 2015 : 725). En effet, leurs résultats suggèrent que les tâches langagières doivent être planifiées avec soin pour faire appel à leurs répertoires plurilingues (cf. Payant / Kim 2015 : 726). Il semble donc être la responsabilité de l'enseignant d'utiliser l'anglais en classe de français L3 pour soutenir l'apprentissage des élèves et améliorer leur performance de la langue cible. Néanmoins, cette étude était centrée sur des apprenants d'espagnol L1, une langue plus proche du français que l'anglais. Dans le cadre de mon mémoire, l'utilisation de l'anglais en cours de FLE s'adresse à public germanophone. Dévèze a mené une étude similaire sur des apprenants de L1 slave (2020 : 38). Son questionnaire avait pour objectif de rechercher l'utilisation et les compétences en français et en anglais (cf. Dévèze 2020 : 39). Son hypothèse est que l'anglais (et d'autres langues apprises auparavant) sont un atout dans l'apprentissage du français (cf. Dévèze 2020 : 39). Les mesures dans lesquelles les apprenants s'appuient sur l'anglais pour apprendre le français sont résumées dans le tableau ci-dessous (cf. Fig. 9) :

	Favorable à l'utilisation d'une autre langue en classe de FLE (question 1.9)	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.2)	Utilité que l'enseignant utilise l'anglais en classe de FLE (question 3.3)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.9)
Classe niveau A0	5,29	4,86	5,83	4
Classe niveau A1	4,93	4,81	4,48	3,21
Classe niveau A2	3,76	4,61	4,05	4
Classe niveau supérieur à B1	4	4,43	4,29	3,29

Fig. 9. Réponses moyennes aux questions concernant l'utilisation de l'anglais en classe de FLE en fonction du niveau de la classe (cf. Dévèze 2020 : 56).

Sur une échelle allant de 0 pour *pas du tout utilisé* à 6 pour *très utilisé*, le tableau ci-dessus montre que les niveaux débutants s'appuient plus sur l'anglais pour apprendre la prononciation du français que les niveaux intermédiaires (cf. Dévèze 2020 : 56). L'étude a conclu que plus le niveau des élèves était haut, moins l'anglais était nécessaire dans l'apprentissage du français (cf. Dévèze 2020 : 56–57). Même si cette recherche montre l'utilité de l'anglais dans l'apprentissage du FLE, elle laisse de côté les implications didactiques du recours à la L2 pour des aspects spécifiques de la L3, comme le vocabulaire ou la grammaire. De plus, les deux études mentionnées dans ce paragraphe considèrent le point de vue des étudiants sur l'anglais comme support d'apprentissage, omettant le rôle des professeurs qui sont au centre de la médiation langagière.

3.3 Plurilinguisme et matériel pédagogique

L'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à la langue d'instruction utilisée. En effet, le contenu d'un cours de FLE en Autriche se base, la plupart du temps, sur les thématiques apportées par le manuel scolaire utilisé. De plus, les choix pédagogiques du professeur sont essentiels puisqu'ils complètent ce que le manuel scolaire préconise. D'un point de vue plurilingue, il est alors intéressant d'observer la présence d'autres langues étrangères dans l'ensemble du matériel pédagogique disponible.

3.3.1 Instances du plurilinguisme dans les méthodes de FLE

Une méthode de FLE comporte plusieurs manuels, adaptés au niveau de compétence langagière des apprenants (niveaux A1, A2, B1 et B2 du CECR). Par définition, un manuel de FLE est censé présenter la langue cible avec des instances de la L1 des apprenants auxquels il est destiné. Dans le cadre de l'Autriche, cela veut dire que les manuels sont écrits en français et en allemand. Comme argumenté lors des sections précédentes, la L2 des apprenants peut comporter des avantages dans l'apprentissage de la L3. C'est pourquoi il est pertinent d'observer si des

instances d'autres langues étrangères font leur apparition au sein de ces méthodes. De plus, un manuel constitue la base du contenu enseigné en classe. Ces méthodes sont développées en suivant les directives didactiques du CECR ainsi que du programme scolaire national. Comme présenté en section 2.2, le plurilinguisme et les comparaisons linguistiques sont les mots d'ordre du CECR et du curriculum autrichien, suggérant que les manuels comportent des références aux autres langues. Un manuel scolaire est le fondement des décisions didactiques prises par l'enseignant. En effet, ce dernier base le contenu de sa leçon à la méthodologie présente dans les manuels. Riquois fournit une vision globale de manuels de FLE en termes de stratégies didactiques et conclut que la plupart d'entre eux présentent l'approche communicative (2010 : 135). Comme les manuels se basent sur le CECR et le programme scolaire, ces derniers sont censés se baser sur la méthode la plus récente fournie par le CECR, ici l'approche communicative (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 39). L'approche communicative consiste en la succession d'expériences d'apprentissage liées entre elles, au lieu de suivre un plan linéaire (cf. Riquois 2010 : 137). Cette méthode s'articule entre des compétences théoriques et pratiques fournies par l'enseignant par suite du diagnostic langagier fait sur son groupe d'apprenants. Comme l'enseignement se fait à partir des manuels, c'est au professeur de sélectionner les contenus appropriés à leur groupe. Néanmoins, en considérant la multiplicité de méthodes langagières, les contenus proposés sont susceptibles de varier.

Comme le soutient Iung, une méthode fournit des outils adaptés à l'apprentissage de la langue cible (2019 : 25). Elle établit le contenu du manuel *Nouvelles Perspectives* destiné aux élèves autrichiens, étant une des méthodes les plus utilisées en Autriche. Elle mentionne la présence d'un court texte présentant le vocabulaire inconnu en langue cible au début de chaque unité (cf. Iung 2019 : 25). Chaque unité se termine par un résumé des points de grammaire vus au cours de la thématique (cf. Iung 2019 : 25). Même si le manuel permet un apprentissage solide par la présence de résumés et d'auto-évaluation à la fin de chaque chapitre (cf. Iung 2019 : 25), ces points sont présentés en allemand avec des exemples en français. Aucun recours à d'autres langues, comme l'anglais L2, n'est observé, malgré de potentielles similarités. La méthode *Nouvelles Perspectives* offre une didactique organisée (cf. Iung 2019 : 25) en termes de compétences langagières. L'analyse de Iung présente la didactisation des compétences langagières à acquérir mais ne se base pas sur le contenu linguistique de cette méthode. El-Hélou a analysé le contenu multiculturel des manuels de français langue seconde au Québec et a observé les processus d'intégration d'autrui aux niveaux social, culturel, et linguistique contenus dans ces méthodes (2006 : 46). Parmi les aspects analysés, on retrouve le culturel, la représentation de l'autre et l'aspect de l'intégration culturelle et linguistique (cf. El-Hélou

2006 : 50). Sa recherche a notamment observé l'apparition de barrières linguistiques (cf. El-Hélou 2006 : 53). L'analyse a recensé des activités pédagogiques qui sensibilisent les élèves aux origines de certains mots français, comme *week-end*, emprunté à l'anglais (cf. El-Hélou 2006 : 56). Ces tâches attirent l'attention sur l'influence d'autres langues (cf. El-Hélou 2006 : 57). De plus, une activité de compréhension orale présente un personnage listant des mots anglais qu'il ne connaît pas en français (cf. El-Hélou 2006 : 58), rendant l'interaction difficile. On en déduit alors que l'utilisation de l'anglais dans le manuel peut encourager la communication dans le contexte québécois. De plus, étant donné les ressemblances entre l'anglais et le français en grammaire et en vocabulaire, les présenter au sein d'un manuel pourrait faciliter l'apprentissage du FLE. L'étude d'El-Hélou s'est plutôt centrée sur les communautés ethniques et leur intégration socio-culturelle dans les manuels de FLE et peu d'attention est portée sur les effets linguistiques de la communauté plurilingue du Québec.

Similairement, Dündar / Aslim-Yetis ont observé deux livres de FLE de niveau A1 s'adressant à un public turc en termes d'aspects interculturels (2021 : 212). Ils mentionnent la présence des compétences du CECR dans les deux manuels (cf. Dündar / Aslim-Yetis 2021 : 224). De plus, ils recensent des questions sur les répertoires langagiers, culturels et des langues maternelles des apprenants dans les deux manuels (cf. Dündar / Aslim-Yetis 2021 : 224). Cependant, ils ont observé que les deux manuels ne considèrent pas l'entière des répertoires linguistiques des élèves et qu'ils se focalisent surtout sur des aspects culturels (cf. Dündar / Aslim-Yetis 2021 : 224). Même si leur recherche prend en compte le répertoire langagier présent dans les manuels, elle se base plutôt sur la pluri-culturalité que le plurilinguisme. Leur étude n'a pas considéré des apparitions d'autres langues (comme l'anglais) comme support d'apprentissage de la langue cible.

Un manuel présente un discours imprimé dont l'objectif n'est pas seulement de « communiquer une connaissance nouvelle du point de vue de l'élève mais aussi de reproduire et de réorganiser des connaissances connues pour faciliter leur assimilation » (cf. Tochon 1992 : 47). La réorganisation des connaissances acquises mentionnées dans la citation précédente suggère les compétences linguistiques connues des apprenants, facilitant l'apprentissage de la langue cible. Tochon argumente que les manuels évoluent avec la société et qu'ils sont soumis aux discours actuels (1992 : 46). Les manuels ont été le témoin de plus de visibilité accordée au métalangage, où les structures d'un système linguistique sont plus explicites (cf. Tochon 1992 : 46). Le métalangage ne se base pas seulement sur l'explication du fonctionnement des structures langagières, mais prend aussi en compte la comparaison de ce système à d'autres variétés

linguistiques. Pérrichon a analysé des manuels de FLE (mono- et bilingues anglais-français) utilisés au Québec destinés aux classes franco-anglaises (2019 : 62). Sa recherche montre que deux manuels bilingues présentent des exercices basés sur l'observation de formes grammaticales entre la langue source (l'anglais) et la langue cible (le français) afin d'en tirer des conclusions de traduction (cf. Pérrichon 2019 : 62). Il est conclu que les méthodes mono- et bilingues utilisent la méthode directe, visant à plus de contenu en langue cible (cf. Pérrichon 2019 : 63). La plupart du lexique est donné en langue cible seulement, à l'instar des explications grammaticales et à l'exception des exercices destinés aux débutants (cf. Pérrichon 2019 : 63). Son étude s'est basée sur la relation entre le français et l'anglais en termes de consignes et d'exercices dans les manuels mais laisse de côté les enjeux didactiques du recours aux deux langues en termes de performance langagière. Pérrichon mentionne la limitation « [qu'il] reste encore à approfondir l'étude des contenus langagiers eux-mêmes » (2019 : 63). En effet, les études mentionnées au cours de cet état de la recherche se sont surtout basées sur des aspects culturels et n'ont pas recherché les effets plurilinguistiques présents dans les manuels de FLE. De plus, il existe peu de recherches sur le contenu plurilingue des manuels de FLE. Même si le plurilinguisme est au cœur du CECR, le guide ne mentionne pas ce qu'un manuel scolaire devrait contenir en termes de variétés langagières. C'est la raison pour laquelle il est pertinent d'analyser un corpus de méthodes de FLE utilisées dans le contexte éducatif autrichien et d'observer comment ils ont recours à l'anglais L2 pour favoriser l'apprentissage du français L3.

3.3.2 *Le plurilinguisme : une stratégie pédagogique complémentaire ?*

Les livres de méthodes ne sont pas seulement essentiels aux processus d'apprentissage, mais aussi à la sélection des stratégies d'enseignement faite par l'enseignant (cf. Riquois 2010 : 30). En effet, un manuel de FLE reste avant tout une base pour le contenu, le choix didactique final est la responsabilité de l'instructeur. Un manuel scolaire est un auxiliaire didactique de la manière selon laquelle le professeur enseigne (cf. Iung 2019 : 24). De plus, Tochon mentionne l'impact de l'institution dans laquelle une méthode est inscrite (1992 : 46). Un manuel comporte des failles s'il est utilisé seul, faisant de comment il est utilisé une notion fondamentale (cf. Iung 2019 : 26). Iung préconise l'utilisation d'autres documents et de contenus pour que l'utilisation d'un manuel scolaire soit optimale (2019 : 26). « Le manuel est d'une utilité incontestable à condition d'être utilisé avec parcimonie » (cf. Iung 2019 : 26). Comme vu dans la section précédente (cf. 3.3.1), il semble que les méthodes de FLE se basent surtout sur l'aspect pluriculturel que sur le plurilinguisme. Pourtant, l'éducation plurilingue est au centre de la conception européenne de l'apprentissage des langues. Coste dresse notamment l'état de

l'éducation plurilingue en Europe (2010). La compétence plurilingue est au centre des politiques linguistiques, ce qui se répercute sur l'enseignement des langues étrangères (cf. Coste 2010 : 6). Le plurilinguisme vise à s'écarter du mythe du natif ou du bilingue parfait et de proposer des modèles d'apprentissages plus réaliste, possible grâce à l'additions de compétences qui se complètent (cf. Coste 2010 : 6). En effet, un apprenant, même au niveau expert, aura souvent recours à des stratégies langagières lors de la communication. S'il ne connaît pas un mot dans la langue cible, il peut potentiellement s'appuyer sur des mots d'autres langues afin de se faire comprendre. L'objectif du plurilinguisme est de faire évoluer les langues disponibles au sein d'un répertoire pour résoudre des tâches d'interaction sociale (cf. Coste 2010 : 7).

La diversité des formes de plurilinguismes et la multiplicité des facteurs qui les travaillent excluent une approche didactique uniforme, mais il n'en demeure pas moins que, dans la plupart des contextes et à travers les cultures éducatives, les formes scolaires dominantes prennent rarement en compte cette diversité des plurilinguismes qu'elles accueillent et peinent à intégrer pleinement la dimension plurilingue dans leur projet éducatif. (cf. Coste 2010 : 10).

En lisant la citation ci-dessus, on note qu'une approche didactique ne peut pas être homogène et que l'approche plurilingue est difficile à implanter dans le contexte scolaire, notamment à cause de la langue de scolarisation. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est fondamental dans son approche pédagogique afin d'utiliser le plurilinguisme pour renforcer les compétences langagières de ses apprenants. L'expérience de la pluralité linguistique et l'approfondissement de compétences plurilingues poussent au développement des connaissances linguistiques et des expériences d'apprentissage (cf. Coste 2010 : 10). Un enseignant doit alors planifier des tâches présentant différents systèmes langagiers, comme l'anglais en cours de français, afin d'y parvenir. Sur ce sujet, Eisl propose des activités didactiques pour promouvoir l'interculturalité (2005). Par exemple, deux textes à propos des différences culturelles entre deux locuteurs de langues différentes sont montrés en classe et les élèves doivent identifier les potentiels problèmes d'incompréhension entre ces locuteurs (cf. Eisl 2005 : 11). Par exemple, un locuteur utilise un mot dans sa langue maternelle pour combler un manque en langue cible. Cette activité est tout à fait remodelable au niveau linguistique. En effet, les stratégies fournies par Eisl sont particulièrement axées sur la compréhension interculturelle à l'aide de la compétence pragmatique et non sur le potentiel de l'intralinguistique. On peut alors, par exemple, donner deux textes en deux langues différentes et demander aux apprenants d'identifier les ressemblances et différences afin de développer leur métalangage. Ces ressemblances peuvent

alors être ajoutées à l'activité proposée par Eisl afin d'approfondir le répertoire langagier des apprenants (2005 : 11).

Il est nécessaire que l'enseignement plurilingue soit explicite afin d'améliorer la compétence linguistique puisque la méthode implicite ne peut garantir que l'élève fasse un pas vers ce qui est différent de la langue cible (*cf.* Eisl 2005 : 17). A propos de cette thématique, Broström étudie différentes stratégies de l'enseignement du vocabulaire (2018). Elle parle notamment des inconvénients de la méthode directe et de la difficulté à développer la même connaissance en langue cible qu'en L1 (*cf.* Broström 2018 : 20). En effet, l'utilisation extensive de la langue cible peut mener à de l'incompréhension, impactant négativement les performances des apprenants (*cf.* Broström 2018 : 20). C'est pourquoi le recours à la L1 et à la L2 semble adapté au contexte d'apprentissage du français L3. Concernant le plurilinguisme et la constellation de la classe, Scerra a mené une recherche sur son propre groupe d'élèves en cycle primaire d'apprentissage du français L3 (2015). L'objectif de son projet était de sensibiliser les élèves à une éducation plurilingue et d'observer les bénéfices qu'elle apporte sur l'apprentissage des langues (*cf.* Scerra 2015 : 60). Elle a planifié des activités plurilingues afin d'approfondir le répertoire langagier de ses apprenants (*cf.* Scerra 2015 : 62). Ces activités avaient pour but de comparer et contraster les langues et de fournir des stratégies d'apprentissages à ses élèves (*cf.* Scerra 2015 : 62). Sa recherche a montré que ces activités devaient être planifiées avec soin (*cf.* Scerra 2015 : 77). En effet, les tâches qu'elle a préparées ont révélé que les apprenants étaient capables de comprendre l'essentiel d'un texte en langue cible, même s'ils manquaient de vocabulaire (*cf.* Scerra 2015 : 77). Le français et l'anglais comportent de nombreuses similarités aux niveaux lexical et grammatical, c'est pourquoi utiliser l'anglais en classe de FLE peut soutenir les apprenants dans leur production de la L3. Cependant, planifier ce type de tâche prend beaucoup de temps et ne sont pas représentatives de la réalité de la salle de classe autrichienne. Un cours de langue en Autriche est souvent basé sur un livre. Riquois mentionne que les manuels scolaires ne sont jamais complets, le professeur doit avoir recours à des stratégies pédagogiques complémentaires (2010 : 130). Ma recherche propose notamment une activité de sensibilisation langagière qui compare le lexique de l'anglais et du français. Le rôle de l'enseignant est alors crucial dans l'adaptation de son matériel didactique afin d'utiliser le plurilinguisme en classe pour soutenir la performance langagière de ses apprenants.

Pour conclure cet état de la recherche, l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte scolaire comporte trois piliers : l'apprenant, l'enseignant, et le matériel pédagogique. Dans une approche plurilingue, la langue d'instruction peut influencer la langue cible. En effet, utiliser

l'anglais L2 comme moyen d'instruction peut être bénéfique dans l'enseignement du français L3. La ressemblance grammaticale et lexicale entre les deux systèmes peut faciliter la médiation de la L3. Néanmoins, en considérant le contexte éducatif autrichien, l'anglais doit être perçu plutôt comme un outil accompagnant la médiation de la langue cible, notamment au niveau débutant de l'apprentissage. De plus, le contenu d'une leçon est basé sur le manuel utilisé en classe. Ce dernier peut présenter ou omettre des similarités linguistiques entre le français et l'anglais L2. Afin de garantir la comparaison linguistique, l'utilisation faite de cette méthode est fondamentale. Ultimement, le professeur est la personne prenant la décision de comparer la L2 à L3 de manière explicite pour procurer des stratégies d'apprentissage de la L3 à ses élèves.

4. Méthodologie

Apprendre une langue étrangère à l'école n'est possible qu'à travers trois agents : le manuel utilisé, l'apprenant, et le professeur. C'est pourquoi mon projet de recherche consiste en trois processus de collecte de données. La première partie de ma recherche est l'analyse de méthodes de FLE utilisées dans le système scolaire autrichien, suivant les directives du curriculum national. La seconde partie a pour objectif d'observer l'efficacité de l'utilisation de l'anglais L2 dans la production de vocabulaire inconnu en français L3 chez les élèves. Enfin, la dernière étape se concentre sur les enseignants de FLE (ayant une autre deuxième matière et enseignant aussi l'anglais). L'objectif est de déterminer leur perception du recours à l'anglais L2 et l'utilisation qu'ils en font dans leur classe de FLE.

4.1 Corpus de recherche

Le premier type de données collectées provient des quatre méthodes de FLE suivantes : *À plus !*, *Bien Fait !*, *Cours Intensif*, et *Nouvelles Perspectives*. Ces méthodes ont été choisies puisque ce sont les plus courantes dans le système scolaire autrichien. Chaque méthode comporte trois à quatre manuels, allant des niveaux A1 à B2 du CECR. Il s'agit d'un total de 14 manuels de FLE. La méthode *À Plus !* est composée des manuels suivants : *À Plus ! 1*, *2*, *3* et *4*. L'objectif de ces quatre manuels est de faire évoluer les apprenants d'un niveau débutant (A1) à un niveau intermédiaire indépendant (B1 voire B2). Cette méthode s'adresse à des apprenants allemands. La méthode *Bien Fait !* se divise en trois manuels : *Bien Fait ! 1*, *2* et *3*, ayant le même objectif de développement des compétences linguistiques. *Cours Intensif* comporte aussi trois manuels : *Cours Intensif 1*, *2* et *3*, et a aussi pour objectif de mener les apprenants au niveau B1. Enfin, la méthode *Nouvelles Perspectives* est composée de quatre manuels : *Nouvelles Perspectives A1–A2*, *A2+*, *B1* et *B1-B2*. Comme le nom des manuels l'évoque, les apprenants sont censés

atteindre le niveau intermédiaire final du CECR : le B2. Les trois dernières méthodes de FLE citées s'adressent toutes à des apprenants autrichiens.

4.2 Terrain d'enquête

Le second type de données collectées provient d'élèves de FLE en Autriche. Il s'agit d'élèves du collège-lycée *Bertha Von Suttner* « *Schulschiff* » du 21^{ème} arrondissement viennois. J'ai régulièrement recours à l'anglais pour faire deviner le mot français avec mon groupe de FLE, c'est pourquoi j'ai souhaité mener mon intervention sur mon propre groupe de FLE. De plus, dans mon école, une classe de français est divisée en trois classes parallèles. Cela me permettait de quantifier les résultats de mon activité de sensibilisation langagière. Les deux autres classes sélectionnées appartenant à des collègues, la communication sur ma recherche et l'organisation ont été plus efficaces. Il m'était néanmoins nécessaire de suivre une démarche administrative afin de pouvoir mener ma recherche. Tout d'abord, je suis allée voir ma direction afin de décrire mon projet de recherche. J'ai montré au directeur les activités que je comptais faire avec les élèves et lui ai expliqué l'objectif de mon projet. Il m'a donné son accord et a signé le document d'autorisation (cf. autorisation de la direction en annexe). J'ai ensuite informé mes collègues et je leur ai demandé leur autorisation (cf. lettre d'information professeurs en annexe). Enfin, j'ai rédigé une lettre pour les parents d'élèves (cf. lettre d'information parents d'élèves en annexe). En effet, les élèves étant mineurs, il m'était nécessaire que leurs tuteurs soient d'accord. Tous les billets détachables sont dans un document externe à ce mémoire et ont été envoyés à ma tutrice. Une fois toutes les autorisations obtenues, ma recherche a pu suivre son cours.

4.3 Participants

4.3.1 Elèves

Les données des apprenants proviennent de trois classes de l'école *Bertha Von Suttner*. Il s'agit de trois classes de quatrième (cycle primaire autrichien, dernière année avant le cycle secondaire, cf. 4. Klasse AHS). J'ai décidé de mener mon intervention sur trois groupes afin d'obtenir une quantification de mes résultats. De plus, trois groupes de niveau similaire permet d'observer de possibles corrélations entre leurs productions. Les élèves sont dans leur deuxième année d'apprentissage du FLE et sont censés atteindre le niveau A2 d'ici la fin de l'année scolaire. La méthode utilisée en classe est *À Plus ! 2*. Les élèves de ces trois classes ont entre 13 et 14 ans et sont tous nés en Autriche. La langue de scolarisation est l'allemand mais environ la moitié de chaque classe parle une autre langue (généralement slave ou turque) à la maison. Aucun élève ne possède l'anglais comme deuxième première langue. La première classe où je suis intervenue a normalement 22 élèves, la deuxième et la troisième en ont 21. Néanmoins, à

cause du contexte sanitaire actuel, certains élèves étaient absents lors de la collecte de mes données. Au moment des interventions (effectuées sur trois jours distincts), il y avait 18 élèves dans chaque classe, résultant en un total de 57 élèves.

4.3.2 Professeurs

La raison pour laquelle j'ai choisi d'interroger deux groupes de professeurs différents est pour identifier si la deuxième matière influence la perception sur l'anglais L2 dans l'apprentissage du français L3, ainsi que son usage.

Le premier groupe interrogé comporte dix enseignants de FLE. Comme il est coutumier en Autriche, ces professeurs de FLE enseignent une deuxième matière. Pour les besoins de ma recherche, ce groupe est composé uniquement de professeurs qui n'enseignent pas l'anglais. Parmi ces dix participants, il y a deux professeurs de FLE et d'allemand, deux de FLE et de géographie. Les autres matières enseignées sont les suivantes : histoire, musique, espagnol, sport, alimentation et russe. 60% d'entre eux enseignent depuis plus de 20 ans, 20% depuis 5 à 10 ans, et les deux professeurs restants enseignent depuis 1 à 5 ans et 10 à 15 ans. Sept professeurs travaillent dans un établissement général (AHS), tandis que trois dans un établissement professionnel (BHS). Au niveau du matériel pédagogique qu'ils utilisent, trois suivent un mélange des méthodes *À Plus !* et *Nouvelles Perspectives*, deux utilisent *À Plus !*, deux se servent de *Nouvelles Perspectives*. Les trois autres professeurs utilisent la méthode *Cours Intensif*. L'ensemble des participants enseignent à des niveaux débutants et intermédiaire, couvrant les niveaux A1 à B1 du CECR.

Le deuxième groupe de professeurs est aussi composé de 10 personnes, cependant leur deuxième matière est l'anglais. La moitié enseigne depuis 1 à 5 ans, un professeur depuis 5 à 10 ans, deux professeurs depuis 10 à 15 ans, et deux depuis au moins 20 ans. Cinq professeurs travaillent dans une AHS, tandis que cinq dans une BHS. Trois professeurs enseignent également à des niveaux débutants et intermédiaires, cependant les participants restants ont plutôt des groupes débutants, allant du niveau A1 au A2. Les méthodes utilisées sont les suivantes : *À Plus !* (deux professeurs), *Nouvelles Perspectives* (cinq professeurs), *Bien Fait !* (deux professeurs), et un mélange de toutes les méthodes de mon corpus pour le professeur restant.

4.4 Collecte et analyse des données

4.4.1 Analyse des méthodes de FLE

Les manuels sélectionnés proviennent de ma propre expérience en tant qu'ancienne assistante de langue en Autriche et que professeure de FLE. Les manuels manquant pour compléter l'ensemble du corpus ont été soit empruntés à la bibliothèque de mon école ou commandés auprès des maisons d'édition. Chaque unité des manuels a été analysée et annotée selon sa grammaire et son vocabulaire et si l'anglais y faisait son apparition. En ce qui concerne le vocabulaire, chacun des manuels comporte un glossaire en annexe avec tous les lexèmes appris au cours de la méthode. Ce vocabulaire suit soit l'ordre alphabétique ou est organisé selon les unités. J'ai compté le nombre total de mots de vocabulaire de chaque manuel, et ai identifié ceux qui étaient marqués comme similaires à l'anglais. J'ai catégorisé les manières de faire référence à l'anglais au sein d'un tableau (s'il s'agit d'un texte, d'un mot, d'une image ou d'un code couleur). De plus, j'ai classé les mots notés comme similaires à l'anglais selon leur classe grammaticale, par exemple s'il s'agit d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, d'un adverbe ou d'une expression figée. J'ai également classé les mots signalisés comme proches de l'anglais selon leur degré de proximité entre le français et l'anglais (de *peu proche* à *transparent*). Enfin, j'ai relevé tous les emprunts à la langue anglaise et observé si ces derniers étaient marqués comme anglicismes ou seulement ressemblant à l'anglais. Chaque donnée a été classée dans des tableaux avec les catégories d'analyse nécessaires. Les chiffres relevés ont ensuite été calculés en pourcentages afin de faciliter la lecture des résultats.

4.4.2 Élaboration de l'activité de sensibilisation langagière

Pour mesurer la capacité des apprenants à produire du vocabulaire inconnu en français L3 à partir de l'anglais L2, il était nécessaire que je développe une activité de sensibilisation langagière. L'objectif de ce type de tâche est d'encourager le développement de la conscience des structures inhérentes à un système linguistique chez les apprenants afin d'approfondir non seulement leur compétence en langue cible (cf. Simard / Wong 2004 : 96). Comme défini en section 2.3.2, il s'agit d'une méthode didactique à travers laquelle un aspect linguistique précis présent au sein d'un texte contextualisé que les apprenants doivent découvrir afin de comprendre sa règle d'utilisation. Comparée à d'autres approches, cette focalisation sur un effet précis relève du domaine du spécifique (cf. Simard / Wong 2004 : 104). Simard / Wong donnent l'exemple du *textual enhancement*, où des conventions typographiques comme la mise en gras, le sur- ou le sous-lignage sont utilisés pour isoler l'aspect souhaité (2004 : 104). C'est la mise en gras que j'ai utilisé dans l'élaboration de mon activité de sensibilisation langagière (cf. activité de sensibilisation langagière an annexe). On observe deux courts textes, un en anglais

et un en français qui sont juxtaposés. Les phrases sont traduites et les mots anglais sont mis en gras. Les élèves doivent alors lire le texte en anglais et trouver le mot équivalent en français et l'écrire dans le tableau en-dessous du texte. La raison derrière la sélection de ces mots sont variées. Tout d'abord j'ai choisi des mots transparents, c'est-à-dire qu'ils sont orthographiés de la même manière en anglais et en français. Il s'agit des termes *production* et *horrible*. Ensuite, la flexion du nom en adjectif, par exemple *délice* qui devient *délicieux* (*delicious* en anglais), *exception* qui devient *exceptionnel* (*exceptional* en anglais). On observe que la flexion est similaire dans les deux langues. De plus, la suffixation de l'adjectif est aussi présente : *fantastique* et *fantastic* ainsi que *créatif* et *creative*. Le suffixe <-ic> de l'anglais est orthographié <-ique> en français, <-if> devient <-ive>. La suffixation des noms est aussi similaire : *acteur* qui devient *actor*, *lettre* qui est *letter* en anglais, et *opportunité* qui est *opportunity* en anglais. La manière de construire l'adverbe est similaire dans les deux langues, il suffit d'ajouter <-ly> (pour l'anglais) et <-ment> (pour le français) à l'adjectif, d'où l'apparition de *probablement* et *probably*. La terminaison de l'infinitif en <-e> en anglais pour les verbes du premier groupe en français prenant <-er> est présente dans les textes. Enfin, le changement entre *student* et *étudiant*. Les mots commençant par <st-> ou <sc-> en anglais ont pour équivalent <ét-> et <éc-> en français. Tous les exemples cités précédemment sont des lexèmes ressemblants dans les deux langues, devant faciliter l'identification du mot correspondant en langue cible.

Une fois l'écriture individuelle des mots dans les cases du tableau terminée, nous avons discuté des différences entre les deux mots d'une langue à l'autre. Pour cela, j'ai écrit au tableau les mots en anglais et ai demandé aux apprenants de venir un à un écrire le mot français correspondant. Nous avons ensuite discuté des différences et utilisé une autre couleur pour les isoler dans chaque lexème. Ensuite, j'ai écrit le changement de terminaison entre les deux mots, ce que les apprenants devaient copier dans la troisième colonne du tableau (cf. activité de sensibilisation langagière en annexe). Cette méthode d'explication s'apparente également aux *consciousness-raising tasks* et est appelée *processus d'instruction*. L'objectif d'un processus d'instruction est d'aider les élèves à développer de meilleures stratégies pour décoder la langue cible (cf. Simard / Wong 2004 : 105). Cette méthode s'articule en trois temps : la présentation de la forme, l'explication de cette forme et sa pratique guidée au sein d'un exercice (cf. Simard / Wong 2004 : 105). Après la présentation et l'explication des différences entre l'anglais et le français, les élèves ont dû compléter un exercice de production guidé (cf. exercice de production guidé en annexe). Ce genre d'activité est mis en place afin que les apprenants s'appuient sur le contexte et la structure des phrases présentées pour produire individuellement la forme

expliquée auparavant (cf. Simard / Wong 2004 : 105). L'exercice de production guidé présente d'abord des phrases en anglais, au sein desquelles un mot est mis en gras. La phrase correspondante en français est juxtaposée où un espace est disponible pour écrire la forme en français. Les mots anglais à produire en français sont les suivants : *dangerous, rarely, romantic, center, strange, education, excuse, impossible, sportive, natural, color*, et *diversity*. Ces mots ont été choisis puisqu'ils comportent les mêmes changements que ceux vus plus tôt pendant l'intervention. Néanmoins, ces mots sont différents des exemples qui ont déjà été donnés. L'objectif est d'observer si les élèves sont capables d'appliquer ces nouvelles stratégies pour produire du vocabulaire inconnu. De plus, j'ai effacé l'explication au tableau et ai demandé aux apprenants de retourner leurs notes. Je souhaitais qu'ils ne se basent que sur leur mémorisation afin de mesurer l'efficacité de la tâche de sensibilisation langagière. J'ai ensuite quantifié leur performance. Pour chaque groupe, j'ai mis en place un tableau de trois colonnes. La première colonne comporte le mot attendu, la deuxième si la réponse est correcte et la troisième si elle est incorrecte. J'ai noté à part les erreurs observées afin d'identifier si certaines d'entre elles étaient récurrentes.

4.4.3 Élaboration du questionnaire : élèves

Après l'activité de sensibilisation langagière, les élèves ont reçu un questionnaire à remplir (cf. questionnaire élèves en annexe). Le questionnaire est composé de huit affirmations en allemand sur l'utilisation de l'anglais en cours de français. Le choix de l'allemand pour ces affirmations est pour garantir la bonne compréhension des élèves. En effet, le recours au français serait trop difficile étant donné le niveau de compétence langagière des apprenants. Les possibilités de réponses se basent sur une échelle allant de 1 à 4. 1 correspond à une valeur négative (*plutôt non*), tandis que 4 à une valeur positive (*plutôt oui*). Les huit affirmations sont listées et traduites ci-dessous :

1. J'utilise le mot anglais lorsque je ne connais pas le mot français.
2. Lorsque ma professeure me dit qu'un mot est très similaire en anglais, cela m'aide à deviner le mot en français.
3. L'anglais m'aide à apprendre le français.
4. L'orthographe de l'anglais et sa prononciation sont pour moi très différentes.
5. L'orthographe du français et sa prononciation sont pour moi très différentes.
6. L'anglais et le français sont, à mon avis, très similaires dans leurs orthographe et prononciations.
7. L'anglais et le français sont, à mon avis, très similaires dans leur vocabulaire.

8. L'activité que je viens de faire m'a donné des stratégies pour que je puisse construire de nouveaux mots facilement en français.

Enfin, la question 9 est un espace de commentaire où les participants peuvent ajouter une remarque sur l'activité de sensibilisation langagière ou sur l'utilisation de l'anglais en cours de français. L'objectif de ce questionnaire est de déduire à quel point chaque groupe de participants utilise l'anglais en cours de français et si leurs réponses permettent d'expliquer les phénomènes observés lors de l'activité de sensibilisation langagière. Pour l'analyse des réponses, j'ai noté l'échelle de 1 à 4 pour chaque question et compté combien de réponses correspondaient à quelle valeur. De plus, j'ai écrit les commentaires supplémentaires des élèves à part.

4.4.4 *Élaboration du questionnaire : professeurs*

Le questionnaire destiné aux professeurs comporte un total de 23 questions : quatre questions ouvertes, deux à choix simple, dix à choix multiple, et sept à échelle de 1 (négative) à 4 (positive) (cf. questionnaire professeurs en annexe). Le questionnaire comporte plusieurs phases. La première est à propos des informations générales concernant les participants. Les informations suivantes sont demandées : la deuxième matière enseignée (dans le cadre du deuxième groupe, seulement l'anglais avec *oui* ou *non* a été conservé), le nombre d'années d'enseignement, le type d'école (AHS, BHS ou *Fachschule*), le niveau de leurs classes de FLE, le manuel qu'ils utilisent et les autres langues étrangères qui sont enseignées dans leur école.

La seconde partie entre plus dans les détails de l'utilisation de l'anglais en classe de FLE. Il s'agit de mesurer la perception des professeurs sur le recours à l'anglais en classe et de mesurer l'utilisation qu'ils en font. L'objectif est de déterminer s'il y a une corrélation entre leur opinion et son application. Tout d'abord, deux questions portent sur l'apparition d'autres langues en classe de FLE. Il est demandé si les élèves ont tendance à utiliser d'autres langues lorsqu'ils ne connaissent pas un mot en langue cible et si oui, lesquelles. Les six prochaines questions portent sur l'utilisation de l'anglais pour travailler les compétences langagières du CECR. Ils sont interrogés sur la fréquence à laquelle ils utilisent l'anglais, pour quelles compétences ils le considèrent utile et s'ils l'appliquent. De plus, des questions sur le vocabulaire, la grammaire et la prononciation du français en relation avec l'anglais sont posées. Les deux questions suivantes portent sur la méthode de FLE qu'ils utilisent et si cette dernière comporte, selon eux, des instances d'anglais et si oui, pour quels aspects de la langue cible. Enfin, les dernières questions concernent les ressemblances et différences entre l'anglais et le français. Il leur est demandé de donner leur avis sur la similarité entre les deux langues et de préciser quels aspects du langage sont concernés. De plus, ils doivent exprimer leur opinion sur l'aide ou le frein que

l'anglais peut représenter en classe de FLE. Leur avis sur le nombre de faux-amis entre le français et l'anglais est aussi requis et ils doivent ensuite en donner quelques exemples. Les questionnaires pour les deux groupes de professeurs participants sont les mêmes. Le questionnaire initial a été dupliqué afin de faciliter la lecture des résultats.

5. Résultats

Cette section présente les résultats de mes trois catégories de recherche. Tout d'abord, la présence et la signalisation de l'anglais dans le corpus de méthodes de FLE sont décrites. Ensuite, la performance des trois groupes d'élèves est présentée. Enfin, les perceptions des professeurs sur l'utilisation de l'anglais en classe de FLE et l'utilisation qu'ils en font est détaillée.

5.1 Corpus de méthodes de FLE

Cette sous-section présente la signalisation de l'anglais dans l'ensemble des manuels de FLE, notamment pour la grammaire et le vocabulaire concernés. Ensuite, le vocabulaire marqué est analysé selon qu'il s'agisse de mots transparents, ressemblants, d'anglicismes ou de faux-amis.

5.1.1 La signalisation de l'anglais

Afin d'observer les occurrences de l'anglais au sein des méthodes de FLE, il est d'abord nécessaire d'identifier la signalétique utilisée au sein de chaque manuel. Chaque système de marquage des manuels est accompagné du mot écrit en anglais. Les différents moyens utilisés pour référencer l'anglais sont résumés dans le tableau ci-dessous (cf. Fig. 10) :

MANUEL DE FLE	MARQUAGE	EXPLICATION FOURNIE
CORPUS À PLUS !		Hier siehst du ein englisches Wort in das dem französischen Wort ähnlich ist.
CORPUS NOUVELLES PERSPECTIVES	<i>engl.</i>	Abkürzungen: Englisch
COURS INTENSIF 1 ET 2	(E)	Abkürzungen: Englisch
COURS INTENSIF 3	E	Abkürzungen: Englisch
CORPUS BIEN FAIT !	-	-

Fig. 10. Marquage de l'anglais dans les méthodes de FLE du corpus analysé.

Chaque manuel du corpus *À plus !* utilise le drapeau du Royaume-Uni pour illustrer la ressemblance à la langue anglaise. Ce symbole se retrouve notamment dans le glossaire de vocabulaire à la fin des volumes 1, 2, 3 et 4. De plus, *À plus !* 1, 2 et 3 mentionnent la stratégie d'apprentissage de vocabulaire suivante : *Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen*. Il est en

effet proposé aux apprenants d'utiliser leur répertoire langagier pour mémoriser un mot de vocabulaire inconnu (cf. Fig. 11).



Fig. 11. Stratégie de mémorisation du vocabulaire donnée dans *À Plus ! 1* (cf. Blume et al. 2013 : 153).

Il est fait mention claire d'utiliser son savoir d'autres langues pour gagner du vocabulaire en langue cible. Malgré la présence d'autres langues (aussi symbolisées par des drapeaux), seul le drapeau du Royaume-Uni fait son apparition dans le glossaire. Enfin, de tout le corpus *À Plus !*, seul le volume 4 ne fait aucune mention de cette stratégie. Les drapeaux du Royaume-Uni sont tout de même utilisés pour le vocabulaire ressemblant. La méthode *Nouvelles Perspectives* utilise quant à elle l'abréviation *engl.* pour *English*. De plus, cette abréviation est en bleu, tandis que le vocabulaire listé est en noir, rendant la signalétique plus visible. Chaque manuel présente cette abréviation pour les mots français jugés ressemblants à l'anglais. Néanmoins, aucune astuce de mémorisation du vocabulaire n'est donnée. La méthode *Cours Intensif* a recours à la lettre <E>, soit entre parenthèses, soit encadrée et suggère la première lettre du mot *English*. Cette signalisation est présente dans chacun des trois volumes. Tout comme *Nouvelles Perspectives*, cette méthode ne fournit aucune stratégie d'apprentissage du vocabulaire. Enfin, le corpus *Bien Fait !* n'utilise ni symbole, ni image, ni abréviation pour faire référence à l'anglais.

5.1.2 Les aspects linguistiques référencés : grammaire et vocabulaire

Maintenant que la manière de signaler l'anglais a été clarifiée dans la section précédente, il est nécessaire de mentionner quels aspects du système linguistique français sont concernés. Après inspection de chaque unité au sein des différents manuels du corpus, la grammaire n'est jamais mentionnée comme ressemblant à celle de l'anglais. Comme mentionné en section 2.4.2, les grammaires française et anglaise comportent des similarités. Si on prend l'exemple des phrases conditionnelles qui sont enseignées en général au niveau B1, les phrases sont construites de la même manière :

Premier conditionnel : Si je **fais** les courses, j'**achèterai** du pain.

First conditional : If I **run** errands, I **will buy** bread.

Second conditionnel : Si je **faisais** les courses, j'**achèterais** du pain.

Second conditional : If I **ran** errands, I **would buy** bread.

Troisième conditionnel : Si j'**avais fait** les courses, j'**aurais acheté** du pain.

Third conditional : If I **had run** errands, I **would have bought** bread.

En observant les exemples ci-dessus, la syntaxe des phrases hypothétiques est la même : si la conjonction est en début de subordonnée, il est nécessaire d'ajouter une virgule avant la phrase principale. De plus, la concordance des temps entre la principale et la subordonnée est exactement la même entre l'anglais et le français. Cependant, dans *Nouvelles Perspectives A2+*, aucune référence à l'anglais n'est faite (cf. Fig. 12), sachant que les apprenants ont déjà appris les phrases conditionnelles en anglais.

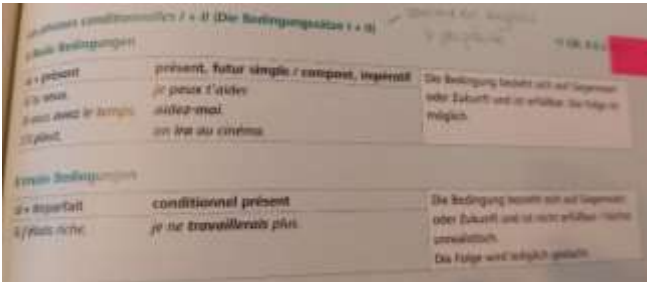


Fig. 12. Explication des phrases conditionnelles 1 et 2 en français dans *Nouvelles Perspectives A2+* (cf. Runge / Rousseau 2020 : 121).

En effet, l'explication se limite à l'allemand, la L1 des apprenants. Il en est de même pour tous les autres manuels présentant le conditionnel. Cependant, l'anglais est présent pour faire référence au vocabulaire similaire entre le français et l'anglais, mais seulement au sein du glossaire final des manuels. Le graphique ci-dessous (cf. Fig. 13) montre le nombre total de mots du glossaire et la proportion de mots marqués comme similaires à l'anglais.

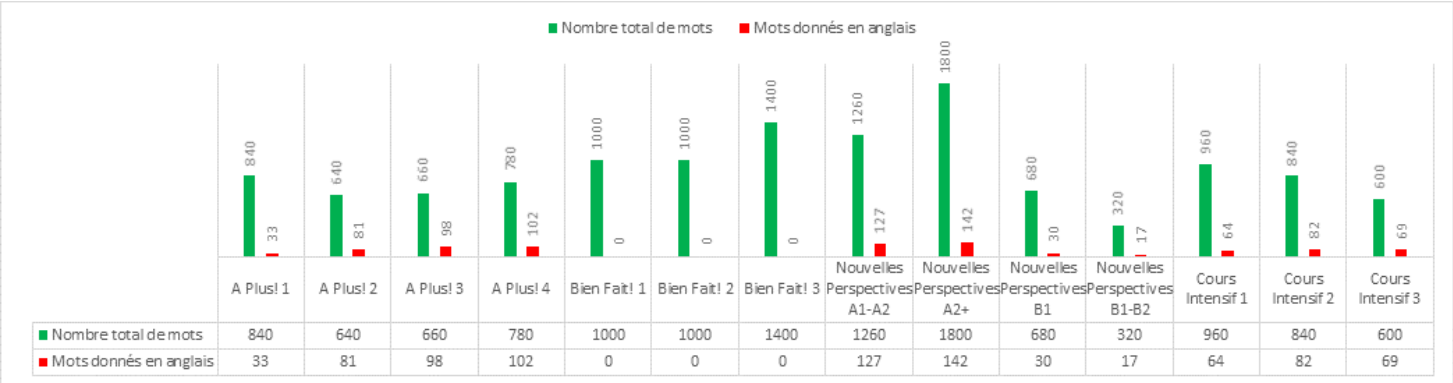


Fig. 13. Proportion de mots marqués en anglais dans les glossaires de l'ensemble du corpus.

En observant le graphique ci-dessus, on note que la méthode *Bien Fait !* ne fait aucune référence à l'anglais (que ce soit pour la grammaire ou le vocabulaire), tandis que tous les autres manuels le font. En moyenne, 10% des mots de chaque glossaire sont signalés comme ressemblant à l'anglais.

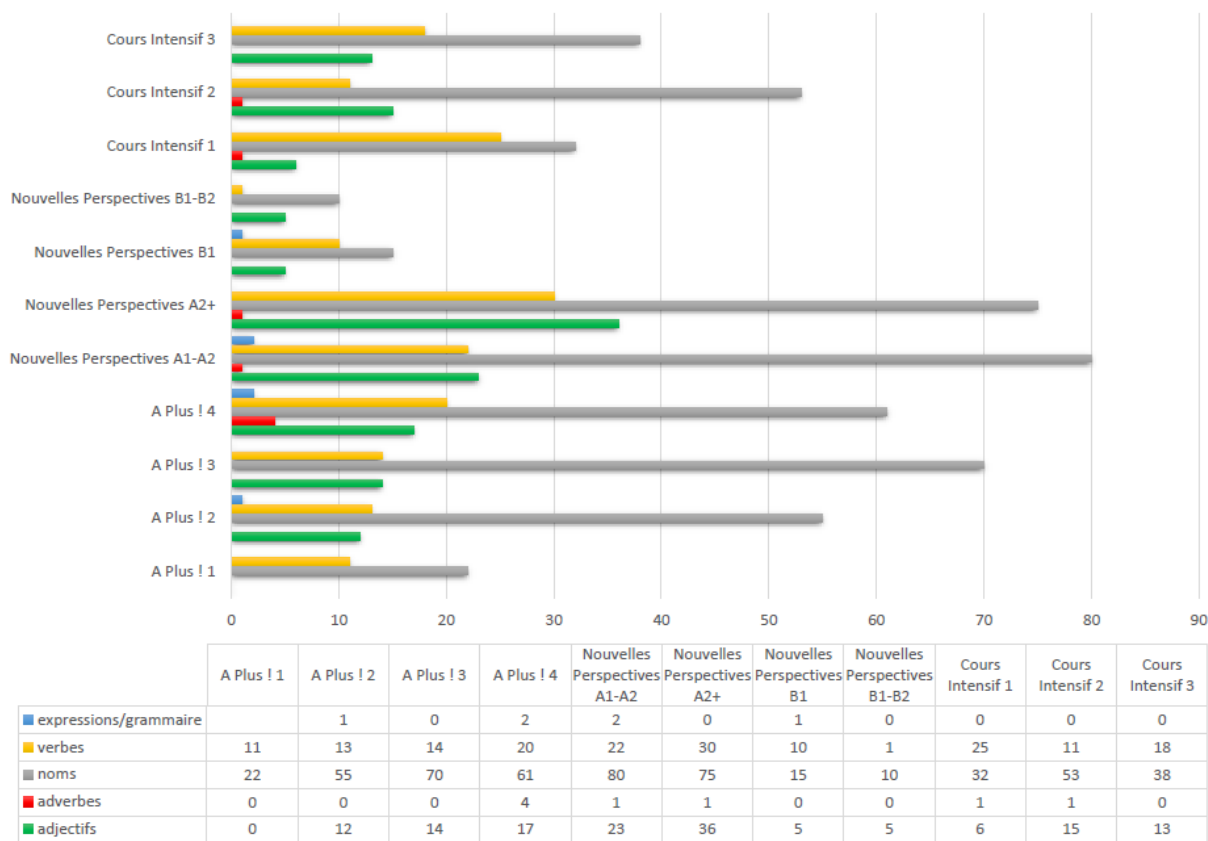


Fig. 14. Classe grammaticale des mots marqués ressemblant à l'anglais dans l'ensemble du corpus.

Le graphique ci-dessus (cf. Fig. 14) montre les classes grammaticales les plus souvent marquées comme ressemblant à l'anglais. On observe une claire majorité de noms, d'adjectifs et de verbes, ce qui correspond au vocabulaire fondamental à l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce qui concerne les adverbes et les expressions, il y en a très peu. Cependant, en considérant la formation de l'adverbe à partir de l'adjectif, la référence à l'anglais n'est pas vraiment nécessaire si cette dernière a été faite pour l'adjectif correspondant. C'est le cas de *rare* marqué similaire en anglais dans au moins un manuel des méthodes *À Plus !*, *Cours Intensif* et *Nouvelles Perspectives*. *Rare* en tant qu'adjectif est marqué similaire à l'anglais, mais pas l'adverbe *rarement*.

En somme, le vocabulaire similaire à l'anglais est marqué dans trois méthodes sur quatre. *Bien Fait !* ne fait ni référence ni au vocabulaire ni à la grammaire étant similaire entre les deux langues. De plus, aucun des manuels ne mentionne de ressemblance en termes de grammaire.

5.1.3 Le vocabulaire marqué : transparent, ressemblant, anglicisme et faux-ami

Le vocabulaire étant la seule partie marquée proche de l'anglais dans tous les manuels de FLE (sauf la méthode *Bien Fait !*), j'ai d'abord observé quels changements linguistiques entre le français et l'anglais étaient présents de ceux que j'ai utilisés pour mon activité de sensibilisation langagière (cf. 4.4.2). Les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessous (cf. Fig. 14) :

	<-ty> ⇨ <-tè>	<-ous> ⇨ <-eux>	<-or> ⇨ <-eur>	<-ic> ⇨ <-ique>	<-er> ⇨ <-re>	<-sp> <-st> <-sc> <-ép> <-et> <-éc>	<-Ø> ⇨ <-er>	<-tion> ⇨ <-tion>	<-ible> ⇨ <-ible>	<-ly> ⇨ <-ment>	<-ive> ⇨ <-if>	<-al> ⇨ <-el>
Classe grammaticale	nom	adjectif	nom	adjectif	nom	nom	verbe	nom	adjectif	adverbe	adjectif	adjectif
Manuels de FLE												
<i>À Plus! 1</i>	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-
<i>À Plus! 2</i>	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-
<i>À Plus! 3</i>	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-
<i>À Plus! 4</i>	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-
<i>Bien fait! 1</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Bien fait! 2</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Bien fait! 3</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nouvelles Perspectives A1-A2	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
Nouvelles Perspectives A2+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Nouvelles Perspectives B1	-	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Nouvelles Perspectives B1-B2	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
Cours Intensif 1	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-
Cours Intensif 2	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-
Cours Intensif 3	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+

Fig. 14. Présence (+) ou absence (-) de la signalisation *anglais* pour les lexèmes présentant les mêmes changements que ceux de l'activité de sensibilisation langagière.

On observe tout d'abord que la méthode *Bien Fait !* n'a recours à aucun marquage de ressemblance à l'anglais. Néanmoins les mots suivants auraient pu être marqués comme proches : *dangereux*, *centre*, *imaginer*, *étranger*, *dynamique*, *rarement*, *déception*, *beauté* ou encore *terrible*. En effet, les exemples précédents sont des lexèmes proches de l'anglais puisqu'ils ne nécessitent qu'une différence de pré- ou suffixation. J'ai relevé un total de 58 mots présentant ce phénomène au sein des trois volumes. Les trois phénomènes les plus fréquents sont la marque de l'infinitif (<-e> et <-er>), et les mots transparents terminant par <-ion> et <-ible>, présents dans presque chaque manuel. Les suffixations en <-eux> (par ex. *dangerous* et *dangereux*) et <-eur> (par ex. *acteur* et *actor*) sont aussi relativement marquées proches de l'anglais et apparaissent au moins deux fois par méthode. Parmi les phénomènes les moins marqués, on retrouve la formation de l'adverbe (suffixation en <-ment> et <-ly>) et le changement entre <-if> et <-ive> (par ex. *sportif* et *sportive*).

Dans un deuxième temps, j'ai observé quels mots étaient les plus récurrents lors du marquage de ressemblance à l'anglais. On retrouve notamment des verbes du premier groupe : *représenter*, *déclarer*, *développer*, *passer*, *admirer*, *imaginer*, *décider*, *inventer*, *toucher* ou

encore *préférer*, qui apparaissent dans au moins un manuel de chaque méthode. Les mots transparents suivants sont aussi très récurrents : *complication*, *production*, *illustration*, *production*, *participation* et *action*. Les adjectifs *horrible* et *possible* reviennent systématiquement, ils sont dans chaque volume de niveau A1, A2 et B1. Enfin, les adjectifs *mystérieux*, *ambitieux*, *spacieux*, *lumineux*, *curieux* et *furieux* sont marqués proches de l'anglais dans sept des quatorze manuels du corpus.

J'ai ensuite classé les mots selon leur degré de proximité entre le français et l'anglais. De tous les mots marqués dans l'ensemble du corpus, 43% d'entre eux sont des mots transparents comme *production*, *terrible* ou *action*. 39% des mots sont moyennement proches, puisqu'ils subissent une transformation (suffixation, terminaison ou préfixation) d'une langue à l'autre comme *beauté* pour *beauty*, *trésor* pour *treasure*, *route* pour *road*. De plus, *école*, *étudiant* et *étrange* sont marqués comme proches de l'anglais dans chacune des méthodes. Le phénomène de changement entre <é> et <s> avant une consonne s'étend aussi à d'autres lexèmes comme : *éponge* ou *épouse*. 18% des mots sont peu proches de l'anglais mais tout de même marqués comme ressemblants. C'est le cas de *citoyen* (*citizen*), *paix* (*peace*), *sembler* (*seem*), *réagir* (*react*), *loi* (*law*), *nouvelle* (*new*), *gingembre* (*ginger*), ou *fourchette* (*fork*). En ce qui concerne les faux-amis, la manière de les présenter varie d'une méthode à l'autre. Par exemple À Plus ! 3 mentionne qu'*attraction* est un faux-ami (cf. Fig 15) :

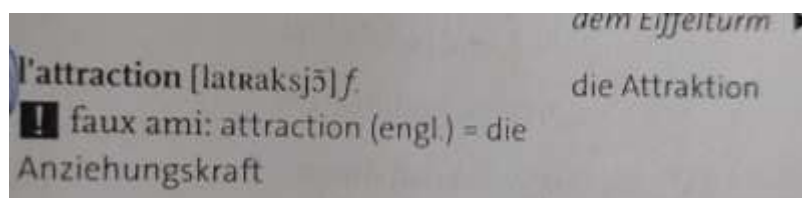


Fig. 15. *Attraction* dans le glossaire de À Plus ! 3 (cf. Blume et al. 2013 : 174).

Il s'agit d'un mot transparent en français et en allemand mais d'un faux-amis en anglais, qui est clairement signalé par la présence d'un point d'exclamation, attirant l'attention de l'apprenant. *Cours Intensif 2* écrit que le mot *librairie* a pour équivalent library en anglais, alors qu'il s'agit d'un faux-ami (cf. Fig 16) :



Fig. 16. *Librairie* dans le glossaire de Cours Intensif 2 (cf. Kammerhofer al. 2017 : 179).

Enfin, *Nouvelles Perspectives A1-A2* fait exactement la même chose que *Cours Intensif 2*. La méthode a également mentionné *librairie* comme proche de l'anglais *library*. Aucune autre occurrence de faux-amis n'a été relevée dans l'ensemble des manuels. En somme, seulement *À Plus ! 3* mentionne un faux-amis dans l'ensemble du corpus analysé.

Le dernier aspect observé au sein du corpus est le traitement de l'anglicisme. Le tableau suivant (cf. Fig. 17) liste les différents emprunts à l'anglais relevés et leur apparition (+) dans les manuels du corpus.

	A Plus ! 1	A Plus ! 2	A Plus ! 3	A Plus ! 4	Bien Fait ! 1	Bien Fait ! 2	Bien Fait ! 3	Nouvelles Perspectives A1-A2	Nouvelles Perspectives A2+	Nouvelles Perspectives B1	Nouvelles Perspectives B1-B2	Cours Intensif 1	Cours Intensif 2	Cours Intensif 3
addict	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+
blog	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+
burger	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-
canyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
clown	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+
e-mail	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
football	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
hockey	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-
interview	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+
interviewer	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+
match	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+
post(er)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
reggae	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-
sandwich	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+
smartphone	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+
spam	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+
star	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+
surf	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
suspense	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+
téléphone	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
test	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
week-end	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-

Fig. 17. Présence (+) ou absence (-) des anglicismes dans les manuels du corpus.

Tout d'abord on note que la méthode *Bien Fait !* a recours à des emprunts, cependant ces derniers ne sont pas marqués comme tels. Il y a total de 22 anglicismes dans les méthodes du corpus. Cependant, ces derniers sont marqués comme ressemblant à l'anglais, à l'instar des mots qui le sont réellement. En effet, *À Plus !* utilise un drapeau pour les anglicismes, *Cours Intensif* le symbole (E) et *Nouvelles Perspectives* l'abréviation *engl.* Ils ne sont en aucun cas différenciés des autres mots marqués.

5.2 Les apprenants de FLE

Cette sous-section présente les résultats de l'activité de sensibilisation langagière auprès des trois groupes d'apprenants ainsi que leurs réponses au questionnaire sur l'utilisation de l'anglais en classe de FLE.

5.2.1 Performance des élèves pour la tâche de production guidée

L'activité de production guidée consistait en la production de vocabulaire français inconnu présentant les mêmes changements linguistiques vus dans les textes en français et en anglais

auparavant (cf. activité de production langagière en annexe). Les performances du premier groupe d'apprenants sont résumées dans le graphique ci-dessous (cf. Fig. 18) :

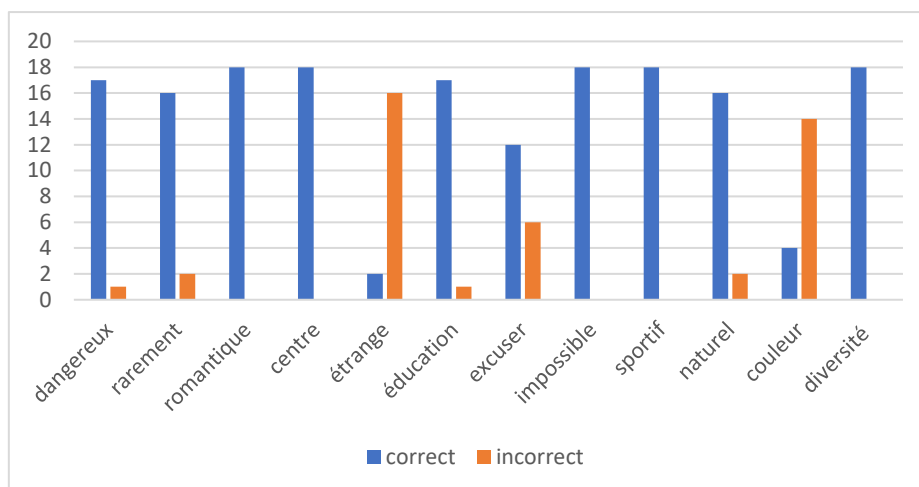


Fig. 18. Performance de vocabulaire inconnu pour la tâche de production guidée du groupe A (18 élèves, professeure de français et d'allemand).

On observe que les mots *romantique*, *centre*, *impossible*, *sportif* et *diversité* ont été produits correctement par tous les élèves. *Dangereux*, *rarement*, *naturel* et *excuser* comportent quelques erreurs. Dans la plupart des cas, ces derniers ont été réécrits en anglais, à savoir : *dangerous*, *rarely*, *natural* et *excuse*. *Couleur*, quant à lui, a été produit de la manière suivante : *colour*. Enfin, le lexème le plus difficile pour les apprenants à produire était *étrange*, qui a été produit soit comme *strange*, *stranger*, *strangement* ou *estrangé*.

Les résultats du deuxième groupe d'apprenants sont détaillés dans le graphique ci-dessous (cf. Fig. 19) :

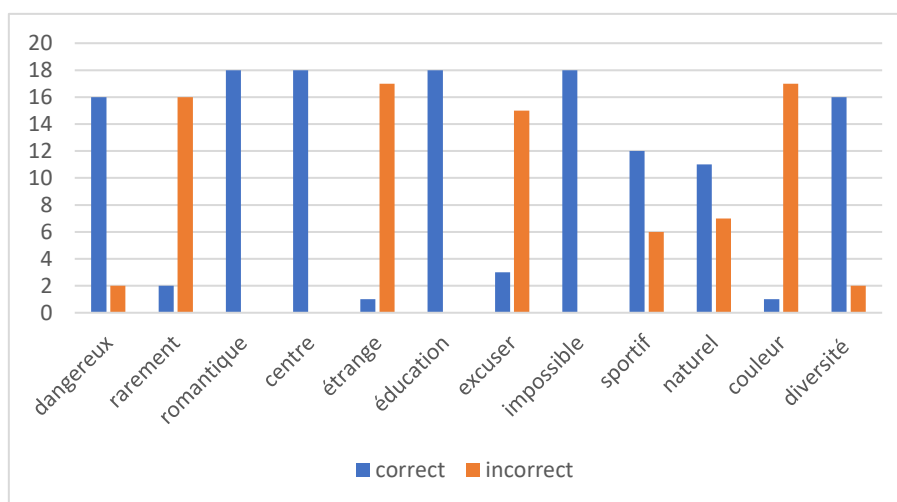


Fig. 19. Performance de vocabulaire inconnu pour la tâche de production guidée du groupe B (18 élèves, professeure de français et de géographie).

Les termes *romantique*, *centre*, *éducation* et *impossible* ont été produits correctement par la totalité des apprenants. En ce qui concerne *dangereux*, *excuser*, *sportif* et *naturel*, ils ont été produits en anglais, comme le premier groupe d'élèves. Il en va de même pour *couleur* qui a été performé en *coleur*. Concernant *rarement*, il a été remplacé par *rarelement* dans la plupart des cas. Pour le lexème *étrange*, ce dernier a été substitué par *strange* ou *stranger*. Enfin *diversité* comporte une mince marge d'erreur. Deux apprenants ont laissé la case vide.

Les résultats du troisième groupe d'élèves sont présentés au sein du graphique ci-dessous (cf. Fig. 20) :

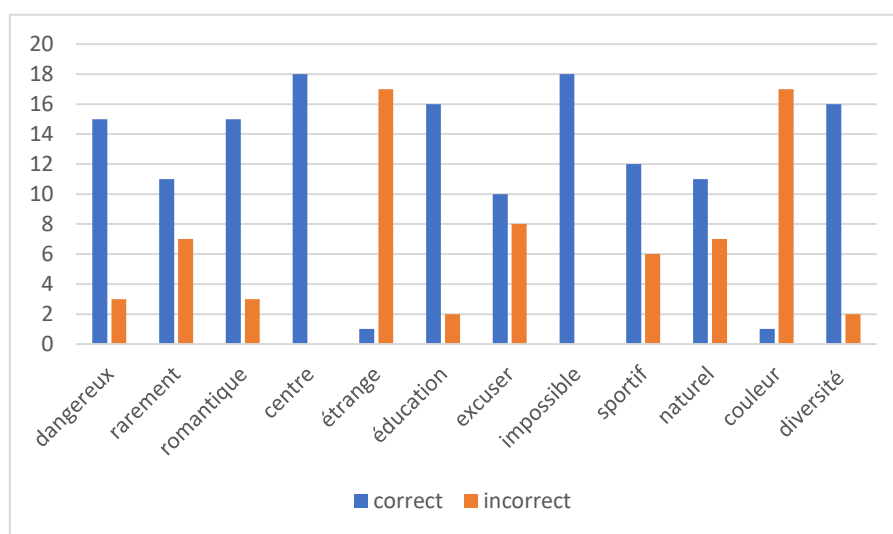


Fig. 20. Performance de vocabulaire inconnu pour la tâche de production guidée du groupe C (18 élèves, professeure de français et d'anglais).

Centre et *impossible* ont été produits correctement par la totalité du groupe. *Romantique*, *diversité*, et *éducation* ont été corrects pour la majorité du groupe. Les erreurs des élèves correspondent à des cases laissées vides. Tout comme le premier et le deuxième groupe, les erreurs pour *dangereux*, *excuser*, *sportif* et *naturel* sont dues à la production de ces mots en anglais. *Couleur* a aussi été réalisé *coleur*. *Rarement* a été remplacé soit par *rarelé* soit par *rarelement*. Enfin, *étrange* a été produit en *strange* ou *stranger*, comme le deuxième groupe d'apprenants.

5.2.2 Réponses des élèves au questionnaire

Afin de déterminer si les performances des apprenants sur la tâche de production guidée corrélaient avec l'utilisation que les apprenants font en général de l'anglais en cours de FLE, je leur ai distribué un questionnaire. Pour chaque affirmation, les élèves devaient cocher une valeur entre 1 pour *plutôt non* et 4 pour *plutôt oui*. La première affirmation est la suivante : *j'utilise le mot anglais lorsque je ne connais pas le mot français*. Le premier groupe d'apprenants a répondu en majorité 3 (10 sur 18 réponses), suggérant qu'ils ont tendance à

utiliser l'anglais comme stratégie de compensation lorsque le vocabulaire en langue cible n'est pas connu. Le second groupe a une médiane de 2. De plus, 12 élèves sur 18 ont coché entre 1 et 2, pouvant expliquer pourquoi c'est le groupe qui a commis le plus d'erreurs lors de la tâche de production guidée. En effet, il paraît qu'ils utilisent peu l'anglais comme stratégie. Le dernier groupe comporte 6 réponses pour les valeurs 1, 2 et 3. Le dernier groupe est alors assez hétérogène en termes d'utilisation de l'anglais comme stratégie de compensation, corrélant avec leurs réponses à l'activité de production guidée. Pour la deuxième affirmation, *lorsque ma professeure me dit qu'un mot est très similaire en anglais, cela m'aide à deviner le mot en français*, chaque groupe a une majorité de 4. La troisième affirmation est : *l'anglais m'aide à apprendre le français*. Le premier et le troisième groupe ont une majorité de 3, tandis que le deuxième a une médiane de 2,5 (8 réponses pour 2 et 3 respectivement). La quatrième affirmation, *l'orthographe de l'anglais et sa prononciation sont pour moi très différentes*, comporte pour les trois groupes une majorité de 2. Cependant, six élèves du premier groupe ont coché 3, tandis que six élèves des deux autres groupes ont coché 1. Il paraît que le premier groupe (celui qui a obtenu le plus de bonnes réponses à la tâche de production guidée) est plus conscient de la dichotomie entre prononciation et orthographe de l'anglais. L'affirmation suivante est sur la dichotomie entre l'orthographe et la prononciation du français. Ici, la même tendance ressort. Le deuxième groupe (celui qui a commis le plus d'erreurs lors de l'activité) a une majorité de 4, et aucune valeur négative n'a été choisie. Le troisième groupe a une majorité de 3 (10 réponses) et six élèves ont choisi la valeur 4. Le premier groupe a une majorité de 3, cependant, cinq élèves ont choisi des valeurs négatives. À l'affirmation *l'anglais et le français sont, à mon avis, très similaires dans leurs orthographes et prononciations*, chaque groupe a répondu en majorité 2. Ils ne considèrent pas les deux systèmes ressemblants dans ces aspects de langage. En ce qui concerne la ressemblance entre le vocabulaire du français et de l'anglais, tous les groupes ont répondu en majorité 3. Même si les trois groupes n'estiment pas que le français et l'anglais sont similaires dans leurs orthographes et phonologies, ils admettent tous la similarité lexicale entre les deux systèmes. Enfin, la dernière affirmation est sur l'efficacité de l'activité de sensibilisation langagière sur leur capacité à produire du vocabulaire inconnu en langue cible. Aucun des groupes n'a choisi de valeur négative, le deuxième et troisième groupe ont répondu en majorité 4, tandis que le premier 3. Il semble alors que l'activité vue auparavant leur a fourni des outils pour former du lexique inconnu. Cependant, comme le premier groupe a répondu en majorité 3, il semble qu'une partie d'entre eux étaient plutôt familiers avec ce genre de stratégie.

5.3 Les professeurs de FLE

Cette sous-section a pour objectif d'interpréter les réponses des professeurs de FLE au questionnaire. Dans un premier temps, leur point de vue sur la présence de l'anglais au sein de leurs manuels est décrit. Dans un deuxième temps, leur perception et leur utilisation de l'anglais en classe de FLE sont observées. Le questionnaire comprend des réponses à choix multiple, des réponses ouvertes et des échelles de 1 à 4 (1 pour une valeur négative, 4 pour une valeur positive).

5.3.1 Estimation de la présence de l'anglais dans les méthodes de FLE

Comme mentionné en section 4.3.2, les professeurs sont divisés en deux groupes : le premier groupe est composé de professeurs de FLE ayant une seconde matière autre que l'anglais, le deuxième comprend des professeurs de FLE et d'anglais. Le premier groupe utilise *À Plus !* (50%), *Nouvelles Perspectives* (50%) et *Cours Intensif* (30%) lors de leurs cours de FLE. La moitié du groupe estime la présence de l'anglais dans leurs manuels comme presque absente (valeur 2), 40% estiment qu'elle est totalement absente (valeur 1). En termes d'aspects présents, 60% d'entre eux considèrent que le vocabulaire du FLE a recours à l'anglais. Les 40% restant estiment qu'aucun aspect du FLE n'est soutenu par l'anglais dans les manuels. Le deuxième groupe de professeurs a recours à *Nouvelles Perspectives* (50%), *Bien Fait !* (30%), *À Plus !* (20%) et *Cours Intensif* (10%). A l'instar du premier groupe, 40% estiment que l'anglais est presque absent (valeur 2) et 50% qu'il est totalement absent (valeur 1). Concernant les aspects de langage présentant de l'anglais, la moitié considère que le vocabulaire est comparé à l'anglais, l'autre moitié qu'aucun aspect langagier n'y a recours. Les estimations des professeurs corroborent l'observation faite en 5.1, à savoir que les manuels du corpus analysé n'ont recours à l'anglais que pour le vocabulaire du FLE, à l'exception de la méthode *Bien Fait !* qui ne mentionne jamais de ressemblance à la L2 des apprenants.

5.3.2 La perception et l'utilisation de l'anglais en classe de FLE

Une des stratégies de compensation langagière récurrente en classe de FLE est le recours à une autre langue étrangère lorsqu'un lexème en langue cible est inconnu. A propos de cette question, les professeurs du premier groupe ont déclaré que les apprenants utilisaient l'allemand (80%) et l'anglais (50%) dans ce genre de cas. Le deuxième groupe montre des réponses similaires, notamment l'allemand (90%) et l'anglais (50%). La moitié de chaque groupe de professeurs déclare donc que leurs apprenants ont tendance à recourir à l'anglais pour compenser un manque lexical. Au sujet de la fréquence d'utilisation de l'anglais dans leurs cours de FLE, 80% du premier groupe admet avoir très peu recours à l'anglais (valeur 2). Le second groupe est plus

hétérogène : 40% y ont très peu recours (valeur 2), 30% assez souvent (valeur 3), 10% très souvent (valeur 4). Il paraît alors que la deuxième matière (ici l'anglais) soit déterminante dans l'utilisation de l'anglais en classe de FLE.

La compétence de la langue cible pour laquelle l'anglais est utile est le vocabulaire selon le premier groupe de professeurs. Un professeur a ajouté que les mots anglais étaient parfois dérivés du français et que le vocabulaire des deux langues avait une provenance commune. De plus, un de ces derniers a apporté la précision suivante : 'c'est rarement utile pour la grammaire'. Concernant le deuxième groupe, chaque professeur a admis que l'anglais était utile pour la grammaire et le vocabulaire. Concernant le recours à l'anglais pour ces compétences, le premier groupe a choisi le vocabulaire (90%). Un professeur sur dix a sélectionné la catégorie *aucune*. Le deuxième groupe a sélectionné le vocabulaire (100%) et la grammaire (70%). Dans les deux groupes, le vocabulaire semble être une compétence clé pour l'utilisation de l'anglais. Au sujet de la manière selon laquelle ils enseignent du vocabulaire nouveau aux apprenants, 50% des professeurs du premier groupe font deviner le mot en utilisant l'anglais, contre 80% pour le deuxième groupe. En ce qui concerne la grammaire, seuls le conditionnel et l'adverbe et ont été mentionnés comme similaires dans le premier groupe. De plus, trois professeurs ont précisé qu'aucun aspect de la grammaire n'était proche de l'anglais. Le deuxième groupe a, quant à lui, donné les aspects grammaticaux suivants : le comparatif, la concordance entre le passé composé et l'imparfait, les adverbes, les partitifs et les temps verbaux. Il semble donc qu'avoir l'anglais comme deuxième matière soit déterminant dans l'utilisation de l'anglais en classe de FLE.

A propos de la prononciation, les deux groupes pensent en majorité que l'anglais ne présente aucune aide pour apprendre le FLE (70% du premier groupe à valeur 1, 80% du deuxième à valeur 2). La similarité entre l'anglais et le français paraît inexistante pour le premier groupe : 80% les estiment peu similaires (valeur 2), 20% pas du tout similaires (valeur 1). Le deuxième groupe les considère peu similaires (60% ont choisi la valeur 2), cependant, 30% les estiment assez similaires (valeur 3) et 10% très similaires (valeur 1). Les aspects considérés comme ressemblants par le premier groupe sont le vocabulaire (100%), la grammaire (30%) et la dichotomie entre l'orthographe et la prononciation (10%). Le deuxième groupe pense que le vocabulaire (80%), la grammaire (50%) et la dichotomie entre l'orthographe et la phonologie (10%) sont ressemblants entre le français et l'anglais.

Enfin, la majorité des deux groupes ne pense pas que l'anglais soit un frein à l'apprentissage du FLE. 90% des professeurs du premier et du deuxième groupe estime qu'il n'est pas du tout

(valeur 2) ou très peu probable (valeur 1) que l'anglais empêche l'apprentissage du FLE. Les professeurs ont notamment été interrogés sur le nombre de faux-amis entre l'anglais et le français. 60% du premier groupe a choisi la valeur 2, correspondant à *très peu de faux-amis*, tout comme 70% du deuxième groupe. Les faux-amis cités par le premier groupe sont les suivants : *actually* pour *actuellement*, *rest* pour *reste*, *attend* pour *attendre*, *eventually* pour *éventuellement* et *pain* (la souffrance) pour *pain* (la nourriture). Seul le dernier faux-ami peut générer de la confusion chez les apprenants débutants, les autres relevant plutôt des niveaux A2 à B1. Le deuxième groupe a cité les mêmes mots à l'exception de *pain* et *éventuellement* et a ajouté les faux-amis suivants : *library* pour *librairie*, *pregnant* pour *prégnant*, *car* pour *voiture*, *pass an exam* pour *passer un examen* et *assist* pour *assister*. Ici, seuls *library* et *car* peuvent poser des difficultés à des apprenants débutants.

6. Discussion des résultats

Cette section croise les résultats des trois niveaux d'analyse de ma recherche : les méthodes de FLE, la performance des apprenants et l'utilisation de l'anglais en classe de FLE par les professeurs. L'objectif est de dégager des tendances et d'identifier des corrélations entre les différents aspects décrits en section 5. Tout d'abord, il semble que le vocabulaire soit une compétence plus significative que la grammaire dans le recours à l'anglais L2 en cours de français L3. Ensuite, il paraît que l'efficacité de l'anglais dans l'apprentissage du FLE soit soumise à certaines conditions. D'abord, la deuxième matière semble décisive dans le choix du recours à l'anglais L2 en classe de FLE, notamment pour l'enseignement de la grammaire. Ensuite, il apparaît que le recours à l'anglais en cours de français L3 ne soit pas plus un frein qu'une aide dans le développement de stratégies linguistiques. Enfin, l'anglais semble être plus utile au niveau lexical pour les apprenants débutants qu'intermédiaires. Pour finir, la notion de conscience de la langue semble fondamentale pour assurer des transferts positifs entre la L2 et la L3.

6.1 Le vocabulaire : compétence fondamentale du recours à la L2

D'après les résultats observés, le vocabulaire semble être un aspect clé dans l'utilisation de l'anglais L2 en classe de FLE. En effet, dans chaque manuel du corpus analysé, en moyenne 10% des mots sont marqués comme étant proches de l'anglais. Ce pourcentage est significatif, d'autant plus que la grammaire n'est jamais associée à la L2 des apprenants. Ce nombre est corroboré par les réponses des deux groupes de professeurs. Les professeurs du premier groupe (ceux qui enseignent le français et une autre matière) ont déclaré en majorité (60%) qu'ils avaient recours à l'anglais pour le vocabulaire, à l'instar de la moitié du deuxième groupe (les

professeurs de français et d'anglais). De même, les deux groupes d'enseignants ont déclaré que les lexiques du français et de l'anglais comportaient plus de ressemblances que la grammaire. La totalité du premier groupe et 80% du deuxième groupe considèrent le vocabulaire comme étant plutôt similaire entre les deux systèmes linguistiques.

Au sein des manuels du corpus, la majorité des mots marqués proches de l'anglais sont des mots transparents et des emprunts (43% des lexèmes sont concernés). La plupart des mots terminent en <-tion> ou <-ible> ou nécessitent juste un léger changement de suffixation, par exemple <-eux> pour <-ous> (par ex. *dangereux* et *dangerous*). Les mots transparents semblent alors être fondamentaux dans l'apprentissage et la production de vocabulaire inconnu en L3. Les résultats de l'activité de sensibilisation langagière montrent notamment que la grande majorité des élèves des trois groupes participants ont produit les mots suivants correctement : *romantique, centre, diversité, impossible* et *éducation*. Il s'agit, en effet, de mots transparents entre l'anglais et le français. Le fait d'être capable de produire du vocabulaire inconnu à partir d'une langue déjà apprise s'apparente au transfert positif (cf. Savli 2009 : 181). Comme le mentionnent Lindqvist / Ramnäs, les apprenants débutants ne disposent pas d'un grand répertoire langagier dans la langue cible, c'est pourquoi les *cognates* les soutiennent dans la réception et la production de nouveaux lexèmes (2020 : 86). En effet, d'après l'étude menée par Bailly et al., les étudiants ont principalement surligné sur les noms français ne comportant pas de flexion ou dérivation différente de l'anglais dans le texte donné (2009 : 13). Ils en ont alors déduit que le plus grand support apporté par l'anglais dans l'apprentissage du FLE était lié aux mots transparents puisque ce sont les lexèmes qui ont été en majorité repérés par les élèves (cf. Bailly et al. 2009 : 13). De manière générale, les apprenants montrent une tendance à reconnaître des mots qui paraissent être d'origine anglaise selon eux (cf. Bailly et al. 2009 : 13). Ceci corrobore notamment les réponses des apprenants à mon questionnaire. La majorité des trois groupes d'élèves ont admis que le français et l'anglais étaient similaires au niveau lexical. La majorité a également choisi l'option *cela m'aide plutôt* (valeur 3) à l'affirmation suivante : *cela m'aide à produire du vocabulaire que je ne connais pas quand mon professeur me donne un mot qui est similaire en anglais*.

Bailly et al. mentionnent également que même si le vocabulaire transparent est l'élément le plus visible, les élèves ont aussi montré la capacité à se servir d'autres indices dans des structures plus complexes (2009 : 14). Il s'agit cependant d'un faible nombre parmi tous les participants (cf. Bailly et al. 2009 : 14). Ceci rejoint les erreurs commises au sein de l'activité de production guidée que les apprenants ont dû faire. Certains des lexèmes à produire étaient erronés,

notamment *rarement* qui a été souvent remplacé par *rarelement*. Ceci peut s'expliquer par l'apparition de la grammaire. En effet, *rarement* est un adverbe nécessitant l'ajout d'un suffixe à l'adjectif. Dans l'exemple précédent, les élèves ont confondu les suffixes <-ly> (le suffixe de l'adverbe en anglais) et <-ment> (le suffixe de l'adverbe en français). Cette confusion est corroborée par la signalisation de l'anglais dans les manuels du corpus observé. En effet, *rare* est marqué comme proche, mais pas *rarement*. Par le même biais, peu d'adjectifs terminant en <-if> sont signalés comme ressemblant à l'anglais au sein des manuels observés. En français, l'adjectif s'accorde selon le genre du nom, à savoir <-ive> pour le féminin et <-if> pour le masculin. Cet accord s'apparente à un changement grammatical.

De plus, le mélange entre les terminaisons du français et de l'anglais contenu dans *rarelement* s'apparente au transfert négatif. Un transfert négatif (ou interférence) apparaît lorsqu'un apprenant est influencé négativement par une autre langue (cf. Savli 2009 : 181). Il s'agit ici d'une erreur interlinguale comme les suffixes <-ly> et <-ment> ont été mélangés. « [L'interférence] peut se réaliser sous l'influence d'une autre langue étudiée antérieurement » (cf. Savli 2009 : 182). Ici, la grammaire de l'anglais exerce alors une influence négative sur la production du français L3. Comme soutenu par Bailly et al., il est nécessaire que les apprenants soient sensibilisés aux formes lexicales nécessitant une flexion (par ex. le nombre, le genre, le temps ou la manière) afin d'utiliser cette stratégie correctement (2009 : 16). S'ils n'y sont pas familiers, ceci présente des risques de confusion lexicale et peut potentiellement générer une production erronée. Il semble alors que le recours à la grammaire dans la production de lexèmes marqués grammaticalement (par ex. *rarement*) ne soutienne pas tellement les apprenants. Cela corrèle avec l'utilisation de l'anglais faite par les professeurs ayant participé à ma recherche. Ces derniers préfèrent le vocabulaire à la grammaire.

Enfin, une autre erreur frappante au cours de ma recherche est la production d'*étrange*, qui a souvent été produit en *éstrange*, *strangement* et *stranger*. Même si le changement entre le français (*éponge*, *épouse*, *école* ou *étudiant*) et l'anglais (*sponge*, *spouse*, *school* ou *student*) est systématiquement marqué proche dans les méthodes observées, la réalisation des élèves a été problématique lors de l'activité de production guidée. Une explication possible à ce phénomène est que la plupart des mots vus dans lors de l'activité de sensibilisation langagière changeaient dans leurs terminaisons et non dans leurs préfixes. Ceci est corroboré par la production de *coleur* au lieu de *couleur* par la majorité des élèves des trois groupes.

Même si l'instruction explicite des structures langagières optimise la reconnaissance des *cognates* et facilite l'apprentissage du vocabulaire de la L3 (cf. Molnár 2010 : 343), cette

approche comporte un potentiel risque de confusion. En effet, Plikat énonce les risques de l'approche *words and rules* (2020). Comme mentionné en section 2.3.2, comparer les systèmes linguistiques peut mener les apprenants à trop se focaliser sur la règle et donc de confondre les langues (cf. Plikat 2020 : 117). En effet, lors de la présentation des ressemblances, nous avons abordé le changement de l'adjectif en adverbe en anglais et en français, pouvant alors expliquer le mélange entre les deux suffixations commis par certains des participants. C'est la raison pour laquelle la focalisation sur les ressemblances au niveau du vocabulaire (notamment les mots transparents et les emprunts) semble plus judicieuse que celles entre les grammaires des deux variétés langagières.

6.2 Le recours à l'anglais L2 efficace sous certaines conditions

6.2.1 La L2 pour enseigner la grammaire de la L3 : plus utile selon les professeurs de français et d'anglais

En comparant et contrastant les réponses des deux groupes de professeurs, il semble que la deuxième matière soit un facteur déterminant dans l'utilisation de l'anglais L2 dans l'apprentissage du français L3, surtout concernant la grammaire. En effet, concernant les aspects similaires entre le français et l'anglais, 30% des professeurs du premier groupe ont sélectionné la grammaire, contre 50% du deuxième groupe. De plus, la seule compétence pouvant bénéficier de l'anglais citée par les professeurs du premier groupe est le vocabulaire, tandis que chaque professeur du deuxième groupe a nommé le vocabulaire et la grammaire. A propos de l'utilisation faite de l'anglais en classe de FLE, 40% du premier groupe utilisent l'anglais pour la grammaire, contre 70% du deuxième groupe. Cette tendance s'observe notamment dans les réponses ouvertes à la question suivante : *pour quelles compétences de langue l'anglais est-il utile en classe de FLE, selon vous ?*. Deux professeurs du premier groupe ont notamment écrit : 'le vocabulaire, rarement / jamais la grammaire'.

Le même aspect s'observe dans les réponses ouvertes à la question : *pour quels aspects de la grammaire du français utilisez-vous l'anglais ?*. Tandis que la moitié des professeurs du premier groupe a déclaré 'aucune' et que l'autre moitié a seulement nommé le phénomène grammatical, les professeurs du deuxième groupe ont plus développé leurs réponses. Les réponses suivantes ont été données : 'les adverbes (-ly au bout d'un adjectif c'est comme -ment)', 'pour expliquer les temps verbaux, s'il y a des parallèles' et 'la différence entre imparfait et passé composé, la phrase conditionnelle'. On peut alors déduire, d'après ces réponses, que les professeurs ayant l'anglais comme deuxième matière sont plus enclins à l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement de la grammaire du français. Cette tendance réapparaît dans la

liste complète d'aspects grammaticaux ressemblants entre le français et l'anglais donnée par l'ensemble des professeurs participants. Tandis que le premier groupe a seulement donné le conditionnel et l'adverbe comme similaires, le deuxième groupe a procuré une liste plus exhaustive, à savoir le comparatif, la concordance de l'imparfait et du passé composé, l'adverbe, le conditionnel, l'article partitif et les différents temps verbaux. Il paraît alors que le fait d'enseigner l'anglais comme deuxième matière soit décisif dans son usage en classe de FLE, surtout lorsqu'il s'agit de la grammaire.

Il s'agit alors d'une question d'attitude et de représentation sur le recours au plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères. La notion d'attitude peut être définie de la manière suivante :

[Il s'agit d'] informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituant ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes (*cf.* Castellotti / Moore 2002 : 8).

En revenant sur le clivage des réponses sur la grammaire de l'anglais en cours de FLE provenant des deux groupes de professeurs, on peut alors émettre l'hypothèse que les professeurs n'enseignant pas l'anglais ont une attitude plutôt négative sur son utilisation dans la classe de FLE. Il est probable que ces professeurs veuillent plutôt enseigner en majorité en langue cible, expliquant leur point de vue sur le recours à l'anglais. Les représentations sur les langues, leurs caractéristiques ou leurs statuts par rapport à d'autres systèmes linguistiques influencent les stratégies d'apprentissage et d'enseignement (*cf.* Castellotti / Moore 2002 : 7). C'est pourquoi si un professeur n'est pas enclin à utiliser l'anglais pour quelque raison, ceci se répercutera sur sa manière d'enseigner. De plus, les professeurs de FLE sont formés pour enseigner la grammaire du français et non celle de l'anglais, pouvant les empêcher d'identifier des similarités entre les deux systèmes linguistiques ou de considérer le potentiel de l'utilisation de la L2. Alby / Légère considèrent que l'attitude des professeurs sur les mélanges entre les langues (ou alternances codiques) impactent leur manière d'enseigner et, de surcroît, la façon d'apprendre (2014 : 2).

Les représentations des langues, apprises ou simplement approchées, thématisent ainsi de manière forte la distance supposée à celles-ci, en fonction de la langue de départ des sujets. Nous avons ainsi plusieurs exemples de l'importance de la perception par les sujets de la distance ou de la proximité entre les langues, beaucoup plus que de la nature objective des liens qui peuvent les unir ou les différencier (*cf.* Castellotti / Moore 2002 : 17-18).

Même si l'anglais et le français comportent de nombreuses similitudes en termes de vocabulaire et de grammaire par leur historique linguistique, la volonté d'avoir recours à la L2 dépend alors de l'enseignant. Le recours à l'anglais ne peut alors être bénéfique que si l'enseignant est enclin à l'instaurer dans son cours de FLE.

6.2.2 *L'anglais L2 : pas plus un obstacle qu'une aide en cours de FLE*

Les attitudes sur l'implantation de l'anglais L2 en cours de français L3 dépendent de la conception qui est faite de l'anglais. En effet, tandis que certains instructeurs considéreront que l'anglais est un frein à l'apprentissage du français, d'autres penseront que la L2 comporte des avantages. Bailly et al. assurent qu'il existe autant d'obstacles que de passerelles à utiliser la L2 dans l'apprentissage de la L3 (2009 : 4). Tandis que certains professeurs veulent à tout prix séparer les langues pour favoriser l'*input* en L3, d'autres considèrent la L2 comme une ressource dans le développement de stratégies d'apprentissage (cf. Bailly et al. 2009 : 4).

Selon les résultats des trois catégories recherchées (les manuels de FLE, les élèves et les professeurs), il ne semble pas que le recours à l'anglais L2 soit un obstacle à l'apprentissage du français L3 dans le contexte autrichien. Tout d'abord, l'absence de signalisation de faux-amis entre l'anglais et le français dans les glossaires des différentes méthodes observées pointe dans cette direction. En effet, seulement *À Plus ! 3* mentionne qu'*attraction* signifie autre chose en anglais. De plus, *attraction* étant *Attraktion* en allemand (un mot transparent), le marquage comme faux-ami est présent pour éviter la confusion entre l'allemand L1 et l'anglais L2 plutôt qu'avec le français L3. Ceci paraît logique puisque la langue d'instruction du FLE en Autriche est l'allemand et non l'anglais. De plus, les emprunts à l'anglais ne sont pas distingués des mots ressemblants dans les manuels du corpus étudié. Cela rejoint aussi le fait que la langue d'instruction n'est pas l'anglais. Comme les apprenants ont plus d'*input* en allemand qu'en anglais, le risque de confusion (d'utiliser un faux-ami par exemple) est moindre. De plus, la majorité des professeurs interrogés dans le cadre de ma recherche ne considère pas l'anglais comme un frein à l'apprentissage du FLE. En effet, la presque totalité du premier groupe (90%) a choisi une valeur entre 1 et 2 (de *pas à pas du tout un frein*), tout comme le second. La majorité du premier groupe (60%) ne considère pas qu'il existe beaucoup de faux-amis entre le français et l'anglais, tout comme le second groupe (70%).

Ceci peut s'expliquer par les avantages d'utiliser l'anglais et le français. Tout d'abord, le facteur de proximité entre la L2 et la L3 peut soutenir l'apprentissage (cf. Bailly et al. 2009 : 3). En prenant en compte la proximité entre l'allemand (une langue germanique) et le français (une langue romane) et que l'anglais et le français partagent un historique linguistique, l'anglais peut

se révéler utile, notamment dans l'acquisition du lexique. Ensuite, la conscience métalinguistique favorise le développement et la production d'effets lexicaux inconnus (cf. Bailly et al. 2009 : 3). Enfin, la chronologie dans l'apprentissage des langues comporte aussi des avantages puisque l'élève est influencé par la dernière langue étrangère apprise au moment où il apprend un nouveau système linguistique (cf. Bailly et al. 2009 : 3). Dans le contexte éducatif autrichien, le français est généralement appris après l'anglais. Bailly et al. sont partis du postulat que ces trois facteurs facilitent l'apprentissage du FLE et ont mené une étude quantitative sur des apprenants du FLE allant des niveaux A1 à C1 (2009 : 3–5). Ils ont conclu que les apprenants ayant une langue maternelle éloignée du FLE avaient plus recours à l'anglais (cf. Bailly et al. 2009 : 20). Enfin, le recours à l'anglais L2 en classe de français L3 en Autriche relève de la sporadicité. La langue de médiation est l'allemand et l'anglais constitue plutôt un outil. Si l'on considère que l'anglais est plus proche du français que l'allemand, faire des allusions à la proximité entre la L2 et la L3 devrait faciliter l'apprentissage de la langue cible. C'est pourquoi le recours à l'anglais pour certains aspects du FLE ne devrait en théorie pas être un obstacle à l'apprentissage d'aspects linguistiques de la langue cible.

6.2.3 *Le recours à l'anglais L2 plus utile pour les apprenants débutants*

Les résultats de ma recherche suggèrent également que l'utilisation de l'anglais langue seconde est plus efficace chez les élèves débutants que les intermédiaires. Par exemple, les trois premiers volumes de la méthode *À Plus !* préconisent le recours à d'autres langues dans l'acquisition du vocabulaire français, à l'exception du quatrième volume. Le dernier volume de la méthode vise un niveau B1+, correspondant à un niveau intermédiaire en langue cible. L'étude de Dèveze mentionnée dans l'état de la recherche (cf. 3.2) conclut que le recours à la L2 dans l'apprentissage du vocabulaire est plus utile pour des apprenants débutants qu'intermédiaires (2020 : 56–57). Des élèves intermédiaires sont capables de comprendre un mot à partir de ses racines et de leur expérience précédente de la langue cible puisqu'ils ont une compétence langagière plus poussée que les débutants. Ceci rejoint les résultats de la recherche de Bailly et al. qui ont conclu que les apprenants débutants utilisaient plus l'anglais, notamment dans la réception et la production du lexique (cf. Bailly et al. 2009 : 20). De plus, leur étude a montré que la moitié des entretiens qu'ils ont conduit avec les élèves participants contenait des alternances codiques entre le français et l'anglais, révélatrices de leurs compétences et consciences plurilingues (cf. Bailly et al. 2009 : 12).

De plus, la cognation (le recours aux *cognates* entre deux langues) est très utile pour les étudiants débutants lorsque des mots leur sont méconnus (cf. Lindqvist / Ramnäs 2020 : 94).

Ceci rejoint notamment les faux-amis cités par les deux groupes de professeurs, par exemple *actually* (réellement) et *eventually* (finalement). Ces derniers sont des adverbes utilisés comme compléments circonstanciels de manière et de temps. Ils sont généralement utilisés pour former des phrases plus complexes ou ajouter des précisions, ce qui n'est pas attendu d'apprenants débutants. Le plurilinguisme est souvent connoté à la confusion, au mélange ou à l'oubli (cf. Castellotti / Moore 2002 : 14). « La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues » (cf. Castellotti / Moore 2002 : 14). Dans les faux-amis cités par les groupes de professeurs, on retrouve notamment *pain* (la souffrance et non la nourriture) et *library* (la bibliothèque et non la librairie). Ces mots relèvent des niveaux débutants, pourquoi il est important de les mettre en lumière afin d'éviter de potentielles confusions, d'où l'importance de développer la conscience langagière des apprenants.

6.3 La conscience langagière : la clé d'un transfert positif entre L2 et L3

On observe que l'anglais L2 est utile à la production lexicale de la L3, à condition d'attirer l'attention des apprenants sur leurs ressemblances pour éviter les confusions entre les deux systèmes. Le premier groupe d'apprenants a obtenu les meilleurs résultats en termes de production de vocabulaire inconnu. Leurs réponses au questionnaire suggèrent qu'ils ont développé une conscience langagière des systèmes, pouvant expliquer pourquoi leur performance a été aussi efficace. En effet, c'est le seul groupe qui a sélectionné la valeur *très différente* (valeur 4) à l'affirmation : *l'orthographe et la prononciation de l'anglais sont très différentes selon moi*. C'est aussi le seul groupe qui a une majorité de 3 (*assez utile*) à la question sur l'efficacité de la tâche de sensibilisation langagière, contrairement aux deux autres groupes qui ont une majorité de 4 (*très utile*). Ils sont peut-être plus habitués à la comparaison linguistique que les deux autres groupes. Ceci rejoint un commentaire ajouté au questionnaire par une élève de ce groupe :

Französisch hat ihre eigenen Regeln zur Aussprache verschiedener Schrift, was es schwieriger für Menschen, die es diese nicht gewöhnt sind, macht. Meine Kenntnisse von anderen Sprachen haben mich aber unterstützt am Anfang. Aber sonst ist es eine logische Sprache².

En outre, l'erreur la plus souvent commise par ce groupe est *étrange*, et non *rarement*. Contrairement aux deux autres groupes, la grande majorité d'entre eux a réussi à produire le mot souhaité. La possibilité de transfert négatif est plus haute entre la L2 et la langue cible qu'à

² Traduction de la rédactrice : Le français a ses propres règles concernant la prononciation de son orthographe, ce qui est plus difficile pour des personnes qui n'y sont pas habituées. Mes connaissances d'autres langues m'ont aidée au début de mon apprentissage du français. Sinon le français est une langue logique.

partir de la L1 (cf. Neuner 2004 : 27). Dans l'étude de Bailly et al., certains élèves ont déclaré souhaiter recourir uniquement à la langue française par peur de mélanger les langues ou de subir des interférences avec leur développement linguistique personnel (2009 : 11). Il est donc important de développer une prise de conscience de ce que signifie apprendre une langue afin d'éviter les transferts négatifs (cf. Neuner 2004 : 27).

Les résultats du premier groupe d'élèves montrent leur recours au plurilinguisme rétrospectif prospectif. Ce concept signifie que « l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre et possède ainsi par rapport aux autres une avance appréciable en matière de connaissance langagière » (cf. Neuner 2004 : 15). Ceci rejoint le deuxième facteur d'apprentissage mentionné par Bailly et al. (cf. 6.2.3) selon lequel le recours à la L2 dans l'apprentissage de la L3 développe la conscience métalinguistique et soutient dans la production de vocabulaire en langue cible (2009 : 3). Castellotti / Moore distinguent des méta-stratégies (des stratégies dérivant du métalangage) dans la production et réception du lexique de la langue cible (2002 : 18). Par exemple, les apprenants peuvent « sonder l'inconnu pour en extraire la part de connu qui pourrait s'y cacher » (cf. Castellotti / Moore 2002 : 18). Après avoir expliqué aux apprenants les transformations linguistiques nécessaires entre l'anglais et le français, ils seront alors théoriquement capables d'extraire le sens d'un mot en langue cible. Si l'on prend l'adverbe *probablement* et que l'on explique aux apprenants que l'adverbe se forme de la même manière en français et en anglais, ils seront alors en mesure de comprendre le mot en se basant sur l'anglais *probably*. En effet, la langue maternelle n'est pas la seule référence dans l'apprentissage de la langue cible, les autres langues peuvent devenir une référence alternative, notamment par leur proximité avec la langue apprise (cf. Castellotti / Moore 2002 : 18). L'anglais est crucial dans l'interlangue puisqu'il occupe une place prépondérante dans les médias de communication, lui permettant d'acquérir « un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur » (cf. Castellotti / Moore 2002 : 18). Dans ma recherche, les deux autres groupes n'ont pas eu autant de bonnes réponses que le premier. Après discussion avec leur professeure de français (qui enseigne aussi l'allemand), elle m'a confié qu'elle avait régulièrement recours à l'anglais et que cette classe était très intéressée par les comparaisons langagières. Il semble donc que le développement de la conscience langagière soit cruciale pour assurer un transfert positif entre la L2 et la L3.

Pour conclure, malgré un potentiel risque de confusion langagière en utilisant l'anglais L2 dans l'apprentissage du français L3, il semble que ces derniers ne soient pas plus nombreux que les bénéfices en termes de développement langagier. Tout dépend de l'attitude des apprenants et

des enseignants à ce sujet et de la manière selon laquelle le recours à la L2 a lieu dans l'apprentissage de la L3.

7. Conclusion

Ma recherche était axée sur deux pôles : l'état actuel de l'utilisation de l'anglais dans la classe de FLE et l'utilisation potentielle de l'anglais L2 dans l'apprentissage du français L3 en Autriche. Concernant l'état actuel de la didactique bilingue français et anglais, la L2 est utilisée soit comme moyen d'instruction, soit comme ressource. Dans le contexte éducatif autrichien, l'anglais paraît alors plus cohérent en tant qu'outil de médiation langagière plutôt qu'en langue d'instruction. Malgré les directives du CECR et du programme scolaire autrichien, le recours à l'anglais semble être rare. Le curriculum national préconise la comparaison des systèmes linguistiques afin de favoriser le développement langagier (cf. Lehrplan AHS 2017 : 3). À l'instar, le CECR a pour objectif de valoriser « la diversité culturelle et linguistique de l'individu [...] [en puisant] dans leurs ressources linguistiques et culturelles [...] afin d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, [...] d'élargir leur répertoire linguistique » (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 164). Il y est même fait mention explicite de l'exploitation du répertoire plurilingue dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 169). Cependant, un cours de langue étrangère ne dépend pas seulement des directives institutionnelles. Le manuel scolaire et l'enseignant sont des agents essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le CECR ne fait aucune référence à ce qu'un manuel scolaire doit contenir en termes de plurilinguisme. Le programme scolaire se contente de souligner qu'il est nécessaire d'actualiser le contenu didactique, à savoir les fiches de travail, le manuel ou les textes utilisés en classe (cf. Lehrplan AHS 2017 : 3). En effet, les discours institutionnels exercent une grande influence sur les représentations des professeurs puisqu'ils finissent par intérioriser ces directives (cf. Alby / Léglise 2014 : 2). Les attitudes sont étroitement liées aux processus d'apprentissage qu'elles peuvent ralentir ou approfondir (cf. Castelloti / Moore 2002 : 10). Le recours à l'anglais L2 en français L3, que ce soit à des fins grammaticales ou lexicales, dépend de l'instructeur. Si le manuel scolaire qui est la base du contenu pédagogique n'utilise que très peu l'anglais, il y a de grandes chances que le professeur n'y ait pas recours lui-même. L'idée reçue que la production en langue cible puisse être entachée par d'autres langues persiste (cf. Bailly et al. 2009 : 22) malgré les nouveaux horizons didactiques orientés vers les approches communicative et plurilingue. Les manuels scolaires utilisés en Autriche que j'ai analysés montrent quelques instances d'anglais, mais seulement au niveau lexical. Mon activité de sensibilisation langagière a néanmoins montré que l'anglais

pouvait être un atout dans la production de vocabulaire inconnu en français, à condition d'y préparer les apprenants de manière adaptée. Même si certains mots produits résultent de transferts négatifs, il ne s'agit que d'une minorité. De plus, les lexèmes transparents ont été en grande majorité produits correctement par les apprenants. Il semble donc que l'anglais soit un support dans l'acquisition de vocabulaire français, plus que la grammaire. Une fois de plus, l'attitude est un facteur clé. En effet, les enseignants de FLE et d'anglais sont plus enclins à avoir recours à l'anglais dans des explications grammaticales que les enseignants d'une autre matière. En effet, l'attitude de ces derniers en ce qui concerne l'anglais diffère des professeurs ayant une autre seconde matière, ce qui est dû à leur formation pédagogique.

Malgré le manque de directives précises en termes de recours à la L2 dans l'enseignement de la L3, il existe un fort potentiel didactique d'utiliser l'anglais en cours de français, notamment lors des premières années d'apprentissage. Le CECR suggère d'exploiter toutes les ressources langagières disponibles afin de mener une communication efficace aux niveaux débutants (ou niveaux A) (cf. Conseil de l'Europe 2018 : 169). Dans ce cas de figure, l'anglais s'avère être une grande ressource lexicale, notamment grâce au nombre significatif de mots transparents entre la L2 et la L3. Comme soutenu par Lindqvist / Ramnäs, beaucoup de lexèmes sont inconnus des élèves débutants, d'où l'importance d'utiliser le principe de cognation (2020 : 94). Connaître une langue étrangère facilite l'apprentissage d'un autre système linguistique (cf. Savli 2009 : 183). Il est néanmoins possible de se concentrer sur d'autres aspects lexicaux que les mots transparents. Les manuels analysés ont également montré une minorité de mots où les suffixations et terminaisons diffèrent entre l'anglais et le français. Il existe cependant un risque de confusion langagière et de transfert négatif en se basant sur ses changements. C'est pourquoi il est crucial de scrupuleusement planifier ses tâches de sensibilisation langagière. Ce type d'activité s'accorde avec les directives du programme scolaire autrichien. Ce dernier suggère d'avoir recours à une réflexion sur la comparaison des systèmes langagiers dans un cours de langue étrangère³ (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2).

Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt) (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2).⁴

³ Traduction française par la rédactrice du terme *Reflektierender Sprachenvergleich* mentionné dans le programme scolaire autrichien (cf. Lehrplan AHS 2017 : 2).

⁴ Traduction de la rédactrice : lors de l'acquisition d'une deuxième, troisième ou autre langue étrangère, le recours à des compétences linguistiques déjà existantes doit être considéré comme un avantage particulier en termes de stratégie d'apprentissage et être utilisé de manière conséquente (effet de la langue tertiaire).

En considérant les mots plus complexes à former à partir de l'anglais, il est alors nécessaire d'approfondir les connaissances langagières des apprenants, c'est-à-dire d'enseigner tous les aspects linguistiques inhérents à ces lexèmes (cf. Lindqvist / Ramnäs 2020 : 94). Des erreurs interlinguales peuvent toujours faire leur apparition mais elles donnent la capacité à l'enseignant de contrôler les compétences langagières de ses apprenants (cf. Savli 2009 : 184). C'est pourquoi les tâches axées sur la pratique du métalangage peuvent non seulement générer une réactivation des connaissances antérieures des élèves, mais aussi pousser les élèves à observer et interpréter de nouveaux contextes linguistiques (cf. Castellotti / Moore 2002 : 21).

Pour terminer, ma recherche a montré des résultats plutôt positifs à l'utilisation de l'anglais L2 en cours de français L3, surtout au niveau lexical. Le recours à l'anglais relève d'un défi pédagogique puisque malgré les directives du CECR et du programme scolaire, le recours aux autres langues est loin d'être systématique. Il est nécessaire de faire évoluer les pratiques didactiques pour s'accorder avec la compétence plurilingue voulue par le CECR (cf. Bailly et al. 2009 : 23) et par le programme scolaire autrichien. Le point de vue sur le recours à d'autres langues relève du domaine de représentations personnelles. C'est pourquoi il est fondamental de faire prendre conscience à la communauté éducative que le plurilinguisme n'a pour objectif ni de cloisonner les langues, ni d'en rendre une plus dominante (cf. Alby / Légglise 2014 : 15). Il s'agit d'une compétence plurielle et complexe qui peut s'avérer être une véritable ressource pédagogique (cf. Alby / Légglise 2014 : 15). « Enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations » (cf. Castellotti / Moore 2002 : 22).

Ma recherche s'est basée sur le recours à la L2 dans l'enseignement de la L3, surtout au niveau de la production lexicale. De plus, les apprenants ayant participé sont à un niveau débutant (A1+). Il serait alors intéressant d'observer le support lexical et grammatical de l'anglais dans l'apprentissage du FLE chez des niveaux plus avancés, par exemple à partir du B1. De plus, les professeurs ayant participé à ma recherche sont divisés en deux groupes de dix personnes, ce qui n'est pas représentatif de tous les pédagogues d'Autriche. Enfin, les erreurs de production des lexèmes dans les réponses des apprenants mériteraient une investigation plus poussée, afin de déterminer pourquoi ces phénomènes se généralisent chez les apprenants germanophones.

Références du corpus d'analyse

- Berchotteau, Caroline / Luner, Christine (2011) : *Bien Fait ! Band 3 Lehrbuch*, Wien : Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- Bernklau, Simone / Darras, Isabelle / Fischer, Grégoire / Gauvillé, Marie / Hiort, Gunda / Jambon, Krystelle / Putnaï, Marceline / Rösner, Jutta / Spiekermann, Ruth (2016) : *Cours Intensif 1 Autriche neuer Lehrplan Schulbuch* (1^{ère} éd.), Stuttgart : Ernst Klett Verlag GmbH.
- Blume, Otto-Michael / Gertraud, Gregor / Jorissen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine (2013) : *À Plus! 1 Nouvelle Edition*, Berlin : Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Blume, Otto-Michael / Gertraud, Gregor / Jorissen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine (2013) : *À plus! 2 Nouvelle Edition*, Berlin : Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Blume, Otto-Michael / Gertraud, Gregor / Jorissen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine (2013) : *À plus! 3 Nouvelle Edition*, Berlin : Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Blume, Otto-Michael / Gertraud, Gregor / Jorissen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine (2013) : *À plus! 4 Nouvelle Edition*, Berlin : Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Kammerhofer, Annemarie / Bernklau, Simone / Darras, Isabelle / Fischer, Grégoire / Gauvillé, Marie / Hiort, Gunda / Jambon, Krystelle / Putnaï, Marceline / Rösner, Jutta / Spiekermann, Ruth (2017) : *Cours Intensif 2 Autriche neuer Lehrplan Schulbuch* (2^{ème} éd.), Stuttgart : Ernst Klett Verlag GmbH.
- Kammerhofer, Annemarie / Bernklau, Simone / Darras, Isabelle / Fischer, Grégoire / Gauvillé, Marie / Hiort, Gunda / Jambon, Krystelle / Putnaï, Marceline / Rösner, Jutta / Spiekermann, Ruth (2018) : *Cours Intensif 3 Autriche neuer Lehrplan Schulbuch* (1^{ère} éd.), Stuttgart : Ernst Klett Verlag GmbH.
- Luner, Christine / Berchotteau, Caroline (2010) : *Bien Fait! Band 2 Lehrbuch*, Wien : Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- Luner, Christine / Truxa, Eleonore / Wladika, Elisabeth (2008) : *Bien Fait! Band 1 Lehrbuch*, Wien : Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- Runge, Annette / Robein, Gabrielle / Delacroix, Anne / Rousseau, Pascale / Hüttner, Susanne / Dorfer, Bianca (2020) : *Nouvelles Perspectives B1* (2^{ème} éd.), Linz : Veritas Verlag.
- Runge, Annette / Rousseau, Pascale (2018) : *Nouvelles Perspectives A1-A2*, Linz : Veritas Verlag.
- Runge, Annette / Rousseau, Pascale (2020) : *Nouvelles Perspectives A2+* (2^{ème} éd.), Linz : Veritas Verlag.
- Wänke, Christa / Winkler-Eber, Nesli (2020) : *Nouvelles Perspectives B1-B2* (1^{ère} éd.), Linz : Veritas Verlag.

Références bibliographiques

- AHS Lehrplan (2017) : « Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) ». http://www.borg-mittersill.salzburg.at/Unterricht/Englisch/lp_neu_E.pdf (3 mars 2022).
- AHS Lehrplan (2018) : « Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (21 mars 2022).
- Alby, Sophie (2008) : « Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue », in : Galatanu, Olga / Pierrard, Michel / Van Raemdonck, Dan / Damar, Marie-Eve / Kemps, Nancy / Shoonheere, Ellen (éds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Berne : Peter Lang, 213–222.
- Alby, Sophie / Léglise, Isabelle (2014) : « Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane », in : Nocus, I. / Vernaudo, J. / Paia, M. (éds.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 245–268.
- Bailly, Sophie / Boulton, Alex / Chateau, Anne / Duda, Richard / Tyne, Henry (2009) : « L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère », in : Forlot, G. (éd.), *L'anglais et le Plurilinguisme : Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*, Paris : L'Harmattan, 1–28.
- BHS Lehrplan (2004) : « Curriculum for the secondary college of business administration ». https://api.abc.berufsbildendesschulen.at/uploads/Lehrplan_HAK_VO_2004e_d6965778_6d.pdf (21 mars 2022).
- Boulton, Alex / Canut, Emmanuelle / Guerin, Emmanuelle / Parisse, Christophe / Tyne, Henry (2013) : « Corpus et appropriation de L1 et L2 », in : *Linx* 68–69, 9–32.
- Broström, Jenny (2018) : « Avez-vous une méthode et une stratégie pour enseigner le vocabulaire ? – Une étude littéraire sur les fondements de l'enseignement des langues », travail de recherche universitaire, Université Linköpings.
- Brown, Douglas (éd.) (2006) : *Principles of Language Learning and Teaching* (5ème éd.), New York : Pearson Education.
- Cammarata, Laurent / Cavanagh, Martine / Blain, Sylvie / Sabatier, Cécile (2019) : « Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », in : *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 74.1, 101–127.
- Castellotti, Véronique / Moore, Danièle (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (19 avril 2022).

- CECRL = Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (3 mars 2022).
- CECRL = Conseil de l'Europe (2018) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (2 mars 2022).
- Commission de la Fonction Publique du Canada (2020) : « Approche systémique à la formation linguistique », in : *Rapport Annuel 2020*, Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services, https://publications.gc.ca/collections/collection_2018/clo-ocol/sf1/SF1-1989-fra.pdf (1er avril 2022).
- Cordier-Gauthier, Corinne (1995) : « Le français langue seconde au Canada », in : *Tréma* 7, 1–28.
- Coste, Daniel (2010) : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in : *Recherches en didactique des langues et des cultures* 7.1, 1–19.
- Courbon, Bruno / Paquet-Gauthier, Myriam (2015) : « Faux amis / vrais ennemis : réutilisation de la notion d'anglicisme dans le discours métalinguistique au Québec », in : *Le Discours et la Langue* 6.1, 143–173.
- De Bot, Kees / Jaensch, Carol (2015) : « What is special about L3 processing? », in : *Bilingualism: Language and Cognition* 18.2, 130–144.
- De-Souza, Anthony (2011) : « Stratégies compensatoires à l'oral du Français Langue Etrangère des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast », publication universitaire, Université de Strasbourg, 1–17.
- Devèze, Hoël (2020) : « Le rôle de l'anglais dans la maîtrise du français chez les étudiants plurilingues estono-phones et russophones », in : *Linguistique*, 1–126.
- Dündar, Asli Eda / Aslım-Yetiş, Veda (2021) : « Analyse comparative de deux manuels de français langue étrangère selon les axes de la perspective actionnelle », in : *Humanitas* 9.17, 208–230.
- El-Hélou, Mourady (2006) : « Représentations de 'l'autre' dans les manuels du français langue seconde au Québec », mémoire de master, Université du Québec.
- Fotos, Sandra S. (1994) : « Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks », in : *TESOL Quarterly* 28.2, 323–351.
- Fridrichova-Mudrochova, Radka (2017) : « À propos des mots en -ing d'origine anglaise issus du dictionnaire Le Petit Robert », in : *Linguistica Pragensia* 1, 7–19.
- Hancil, Sylvie (éd.) (2013) : « Histoire de l'anglais et linguistique anglaise », in : *Histoire de la langue anglaise*, Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 9–18.

- Hancil, Sylvie (éd.) (2013) : « Le moyen-anglais : l'influence du français », in : *Histoire de la langue anglaise*, Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 35–50.
- Iung, Pélagie (2019) : « Intercompréhension linguistique : Cas du FLE dans l'enseignement secondaire en Autriche », mémoire de master, Université d'Artois.
- Jactat, Bruno (2020) : « Anglais comme Moyen d'Instruction (AMI) dans la classe de FLE : avantages et limites », in : *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 40–44.
- Kalčíková, Terezie (2014) : « Les faux anglicismes en français et leur traduction en tchèque », mémoire de master, Université de Masarykova.
- Lindqvist, Christina / Ramnäs, Mårten (2020) : « La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ? », in : *Synergies Pays Scandinaves* 15, 83–95.
- Listia, Rina / Febriyanti, Emma (2020) : « EFL Learners' Problems in Using Tenses : An Insight for Grammar Teaching », in : *IJET* 9.1, 86–95.
- Lujić, Rea (2018) : « Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ? », in : *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15.3, 1–12.
- Margit Eisl (2005) : « La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien) », in : *Travaux de didactique du français langue étrangère* 54, 1–19.
- Mellot Pot, Emmanuelle (2005) : « Usage de l'anglais comme langue médiatrice dans une classe de FLE linguistiquement hétérogène », mémoire de master, Université Paul Valléry Montpellier III.
- Meyer, Zoé (2016) : « Des faux-amis à Macalester. Mise en place d'un dispositif pédagogique autour des interférences lexicales chez des étudiants américains », in : *Sciences de l'Homme et Société*, 1–119.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) : « L'anglais intensif au troisième cycle du primaire : Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde », http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf (28 mars 2022).
- Molnár, Timea (2010) : « Cognate Recognition and L3 Vocabulary Acquisition », in : *Acta Universitatis Sapientiae Philologica* 2.2, 337–349.
- Müller-Lancé, Johannes (2008) : « Französisch und Englisch im Übergang zum Gymnasium – Chronologie einer Tragödie im deutschen Südwesten », in : Frings, Michael / Vetter, Eva (éds.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz : Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontext*, Stuttgart : Ibidem Verlag, 109–131.

- Nassaji, Hossein (2017) : « Grammar Acquisition », In : Loewen, S., & Sato, M. (éds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (1ère éd.). New York: Routledge, 203–219.
- Nassaji, Hossein / Fotos, Sandra S. (éds.) (2010) : « Focus on Grammar through Structured Grammar-Focused Tasks », in : *Teaching Grammar in Second Language Classrooms : Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context* (1ère éd.) New York : Routledge, 88–102.
- Neuner, Gerhard (2004) : « Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire », in : Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (éds.), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 13–35.
- Payant, Caroline / Kim, YouJin (2015) : « Language Mediation in an L3 Classroom : The Role of Task Modalities and Task Types », in : *Foreign Language Annals* 48.4, 706–729.
- Perrichon, Émilie (2019) : « L'exercice dans des manuels de FLE pour anglophones à Boulogne-sur-Mer des XVIIIe et XIXe siècles : une représentation contextualisée des objectifs sociaux de l'enseignement d'une langue vivante », in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62–63.
- Plikat, Jochen (2020): « Lexikalische Kompetenz – Stiefkind der fremdsprachendidaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum? », in : *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49.2, 114–129.
- Québec Education Program (2022) : « Progression des apprentissages Français, langue seconde »,
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-seconde-base_2009-primaire.pdf (1er avril 2022).
- Rampillon, Ute (2004) : « Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3 : profil minimal », in : Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (éds.), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 87–106.
- Riquois, Estelle (2010) : « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE », in : *Education & Formation*, 129–142.
- Sánchez, Laura (2020) : « Multilingualism from a language acquisition perspective », in : Sánchez, Laura / Bardel, Camilla (éds.), *Third language acquisition : Age, proficiency and multilingualism*, Berlin : Language Science Press, 15–41.
- Savli, Füsün (2009) : « Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français », in : *Synergies Turquie* 2, 179–184.
- Scerra, Valentine (2015) : « Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du FLE : conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet “ Les langueS en français ” destiné à des collégiens italiens », in : *Sciences de l'Homme et Société*, 1–102.

- Simard, Daphnée / Wong, Wynne (2004) : « Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 classroom », in : *Foreign Language Annals* 37.1, 96–110.
- Stadt, Rosalinde / Hulk, Aafke / Sleeman, Petra (2020) : « L1 Dutch vs L2 English and the initial stages of L3 French acquisition », in : Sánchez, Laura / Bardel, Camilla (éds.), *Third language acquisition : Age, proficiency and multilingualism*, Berlin : Language Science Press, 237–261.
- Thibeault Joël / Gauvin Isabelle (2019) : « Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l’anglais ? », in : *Scolagram* 5, 1–14.
- Tochon, François (1992) : « Manuels et cahiers : un discours sur papier », in : *Québec Français* 86, 45–48.
- Unsworth, Sharon / Parodi, Teresa / Sorace, Antonella / Young-Scholten, Martha (éds.) (2006) : « Introduction », in : *Paths of Development in L1 and L2 acquisition*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1–14.
- Vance, Noelle (2014) : « Inter-language Pragmatics », in : *Education Reference Guide: English as a Second Language* (2ème éd.), Ipswich, MA : Salem Press (éds.), 37–42.
- Vance, Noelle (2014) : « Second Language Acquisition », in : *Education Reference Guide: English as a Second Language* (2ème éd.), Ipswich, MA : Salem Press (éds.), 1–6.
- Vygostky, Lev (1978) : « Interaction between Learning and Development », in : Cole, Michael / John-Steiner, Vera / Scribner, Sylvia / Souberman, Ellen (éds.), *Mind in Society*, Cambridge MA : Harvard University Press, 79–91.

Annexe

Activité de sensibilisation langagière



Apprenons le français avec l'anglais !

ENGLISH	FRANÇAIS
I ate a fantastic and delicious cake. It was exceptional .	J'ai mangé un gâteau fantastique et délicieux. C'était exceptionnel.
I write a letter to my favorite actor .	J'écris une lettre à mon acteur favori.
I got a horrible grade for my math test.	J'ai eu une note horrible à mon test de maths.
There is the opportunity to be creative .	Il y a l'opportunité d'être créatif.
He probably is a student .	Il est probablement étudiant.
Everyone worked hard to prepare that production .	Tout le monde a travaillé dur pour préparer cette production.

Lisez les deux textes (en français et en anglais) et remplissez le tableau suivant :

English	Français	Quelles différences ?
fantastic		
delicious		
exceptional		
letter		
actor		
horrible		
opportunity		
creative		
probably		
student		
prepare		
production		

Exercice de production guidée



A. C'est à vous ! Trouvez le mot français pour **le mot anglais en gras**.

1. It is a **dangerous** sport. ⇒ C'est un sport _____.
2. I **rarely** eat broccoli. ⇒ Je mange _____ des brocolis.
3. It's a **romantic** movie. ⇒ C'est un film _____.
4. I live in the **center** of the city. ⇒ J'habite dans le _____ de la ville.
5. It is a **strange** situation. ⇒ C'est une situation _____.
6. He got a nice **education**. ⇒ Il a reçu une bonne _____.
7. I would like to **excuse** myself. ⇒ Je voudrais _____ mon comportement.
8. This exercise is **impossible**! ⇒ Cet exercice est _____.
9. Jogging is **sportive**. ⇒ Le jogging, c'est _____.
10. This is a **natural** product. ⇒ C'est un produit _____.
11. It's my favorite **color**. ⇒ C'est ma _____ préférée.
12. There is a lot of **diversity**. ⇒ Il y a beaucoup de _____.

Questionnaire élèves



B. Beantworte bitte die folgenden Fragen. Mich interessiert dabei deine ganz persönliche Meinung! Deine Antworten bleiben ganz anonym und beeinflussen nicht deine Französischnote.

1. Ich benutze das englische Wort, wenn ich ein Wort im französischen nicht kenne.

nie ☐ ☐ ☐ ☐ immer

2. Wenn mein*e Lehrer*in mir sagt, dass das Wort auf Englisch sehr ähnlich ist, hilft es mir, das Wort im Französischen zu erraten.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

3. Englisch unterstützt mich, Französisch zu lernen.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

4. Die Schrift des Englischen und deren Aussprache sind meiner Meinung nach sehr unterschiedlich.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

5. Die Schrift des Französischen und deren Aussprache sind meiner Meinung nach sehr unterschiedlich.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

6. Die Englische und Französische Sprachen sind meiner Meinung nach ähnlich in der Schrift und Aussprache.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

7. Die Englische und Französische Sprachen sind meiner Meinung nach ähnlich in deren Vokabeln.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

8. Die Aktivität, die ich gerade gemacht habe, hat mir Lernstrategien gegeben, damit ich neuer Wörter im Französischen leichter bilden kann.

trifft nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ trifft zu

9. Das würde ich noch gerne ergänzen:

--

L'utilisation de l'anglais en cours de français

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

Ich freue mich über Ihr Interesse, an dieser wissenschaftlichen Studie teilzunehmen! Dieser Fragebogen befasst sich mit Fragen über die Nutzung vom Englisch im Französischunterricht. Diese Befragung wird im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Betreuerin der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die Daten werden online anonym eingesehen werden können, da die Universitätsbibliothek Masterarbeiten online veröffentlicht.

Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art. 89 Abs. 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Bevor der Fragebogen startet, sehen Sie detaillierte Informationen zu Ihren Rechten im Zuge dieser Befragung und werden nochmals um Ihre Zustimmung gebeten. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs. 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Sie verfügen über folgende persönliche Rechte im Rahmen dieser Befragung:

- Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können den Fragebogen jederzeit abbrechen.
- Ihre Teilnahme ist anonym, Ihre Antworten können nicht auf Sie zurückgeführt werden. Das bedeutet ebenfalls, dass Ihr persönlicher Datensatz nach Abschluss der Befragung für mich nicht identifizierbar ist.
- Falls Sie nach der Studie Auskunft über Ihre Daten haben wollen oder Ihre Teilnahme zurückziehen, bitten wir Sie, dies im abschließenden Kommentarfeld zu vermerken.
- Ihre Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
- Die Forschung folgt keinem kommerziellen Interesse. Wir behandeln all Ihre Daten streng vertraulich.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Daphné BAUDRY (a11729523@unet.univie.ac.at), Studentin der Master of Education (MEd) an der Universität Wien.

Daphné BAUDRY
BRG21
Donauinselplatz 1
1210 Wien

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr.

Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Daphné Baudry BA BEd

*Obligatoire

1. Je confirme avoir pris connaissance des conditions de participation à la recherche. *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, j'en ai pris connaissance.
- ☐ Non, je n'en ai pas pris connaissance.

2. Pour pouvoir participer à ma recherche, j'ai besoin de votre accord. *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, j'accepte les conditions de participation.
- ☐ Non, je n'accepte pas les conditions de participation.

3. Quelle est votre deuxième matière? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Allemand
- ☐ Histoire
- ☐ Géographie
- ☐ Mathématiques
- ☐ Biologie
- ☐ Musique

Autre : ☐ _____

4. Depuis combien d'années enseignez-vous? *

Une seule réponse possible.

- ☐ 1 à 5 ans
☐ 5 à 10 ans
☐ 10 à 15 ans
☐ 15 à 20 ans
☐ 20 ans et plus

5. Dans quel type d'école enseignez-vous? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ AHS
☐ BHS
☐ Fachschule

Autre : ☐ _____

6. Quels niveaux de classe avez-vous en français? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ 3. Klasse
☐ 4. Klasse
☐ 5. Klasse
☐ 6. Klasse
☐ 7. Klasse
☐ 8. Klasse
☐ Aufbaulehrgang 1
☐ Aufbaulehrgang 2
☐ Aufbaulehrgang 3
☐ 1. BHS
☐ 2. BHS
☐ 3. BHS
☐ 4. BHS
☐ 5. BHS

Autre : ☐ _____

7. Quelle(s) autre(s) langue(s) vos élèves de vos cours de français apprennent-ils à l'école? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ l'anglais
☐ l'espagnol
☐ le latin
☐ l'italien
☐ le grec

Autre : ☐ _____

8. Vos élèves ont-ils tendance à mélanger les langues pendant vos cours de FLE?
(ex: ils utilisent un mot dans une autre langue quand ils parlent français?) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
plutôt non	☐	☐	☐	☐	plutôt oui

9. Quelle langue utilisent-ils le plus souvent quand ils ne connaissent pas un mot en français? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ allemand
☐ anglais
☐ espagnol
☐ italien
☐ latin

Autre : ☐ _____

10. A quelle fréquence utilisez-vous l'anglais dans vos cours de français? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
jamais	☐	☐	☐	☐	très souvent

11. Pour quelles compétences de langue l'anglais est-il utile en classe de FLE, selon vous? *

12. Pour quelles compétences utilisez-vous l'anglais dans vos cours de français? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ le vocabulaire
- ☐ la grammaire
- ☐ la prononciation
- ☐ aucune

13. Comment enseignez-vous le vocabulaire en classe de FLE? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ je traduis le mot dans leur langue maternelle (en allemand)
- ☐ je leur fais écrire le vocabulaire dans plusieurs langues (langue maternelle, allemand, français, etc.)
- ☐ je mime le mot
- ☐ je définis le mot
- ☐ je dessine le mot
- ☐ je leur fais deviner le mot en utilisant l'anglais

Autre : ☐ _____

14. Pour quels aspects de la grammaire du français utilisez-vous l'anglais? *

15. Pensez-vous que l'anglais peut-être utile à la prononciation du français? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt non	☐	☐	☐	☐	Plutôt oui

16. Si vous avez sélectionné plutôt oui, comment utilisez-vous la prononciation de l'anglais pour le français?

17. Quel manuel de FLE utilisez-vous en classe de français? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ A plus!
☐ Nouvelles Perspectives
☐ Bien Fait!
☐ Cours Intensif

Autre : ☐ _____

18. Comment évaluez-vous la présence de l'anglais dans votre manuel de FLE *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
inexistante	☐	☐	☐	☐	très présente

19. Pour quels aspects du FLE l'anglais est-il présent dans votre manuel? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ le vocabulaire
☐ la grammaire
☐ la prononciation
☐ aucun

20. Pensez-vous que l'anglais et le français sont des langues similaires? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
plutôt non	☐	☐	☐	☐	plutôt oui

21. Quels aspects trouvez-vous similaires entre le français et l'anglais? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ le vocabulaire
☐ la grammaire
☐ la prononciation
☐ la dichotomie entre écriture et prononciation (ex: prononciation de through)

22. Considérez-vous que l'utilisation de l'anglais en cours de français peut freiner les élèves dans leur production de la langue française? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt non	☐	☐	☐	☐	Plutôt oui

23. Si vous sélectionné 'plutôt oui', à quels problèmes pensez-vous si vous utilisez l'anglais en cours de FLE?

24. Considérez-vous qu'il existe beaucoup de faux-amis entre le français et l'anglais? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
plutôt non	☐	☐	☐	☐	plutôt oui

25. Quels exemples de faux-amis vous d'abord viennent en tête? *

Herzlichen Dank für die Teilnahme!

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Herzlichen Dank für die Teilnahme! Sie helfen mir damit, mehr über den Einsatz des Englischen im Französischunterricht zu erfahren. Sie haben nun das Ende des Fragebogens erreicht.

Falls Sie noch Fragen zum Inhalt, Zweck oder Forschungsethik dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte an daohne.baudry@schulschiff.at. Falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung haben, wenden Sie sich bitte an dieselbe E-Mail-Adresse.

Ich danke Ihnen nochmals herzlich für Ihre Zeit und Mühe!

Autorisation direction

Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung (§ 46 Abs. 2 SchUG)

An die
Schulleitung der **Bertha Von Suttner „Schulschiff“**

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium
„BERTHA VON SUTTNER“
Donautischitz
Eingangsterrasse der Schule

Name des Ansuchenden	E-Mail-Adresse	Telefonnummer
Daphné Baudry	daphne.baudry@schulschiff.at	0677 61987537

Anschrift des Ansuchenden
Martinstrasse 9/22, 1180 Wien

Titel der Arbeit	Betreuer	Kontaktdaten Betreuer
Le <i>Franglais</i> en classe de FLE : (fausse) bonne idée ? Les enjeux de l'anglais (L2) pour la didactique et l'acquisition du français (L3)	Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka M.A., Dipl.-Journ.	T: +43-1-4277-426 49 elissa.pustka@univie.ac.at

Hochschule	Fakultät
Universität Wien	Institut für Romanistik

Art der Arbeit:

☐ Bachelorarbeit / ☒ Masterarbeiten / ☐ Dissertationen / ☐ sonstige wissenschaftliche Arbeit von erheblicher Bedeutung: _____

Angaben zur Erhebung:

Schulstufe(n): 4. Klasse
Anzahl der Klassen: 3
geschätzte Anzahl der Befragten: 60

Erhebungszeitraum	Dauer der Erhebung
von 14.03 bis 21.03	1 Unterrichtseinheit pro Gruppe/Klasse

08.08.22
Ort/Datum


Unterschrift Ansuchender

Lettre d'information professeurs



Daphné Baudry
BRG21
Donauinselplatz 1
1210 Wien

Vienne, le 8 mars 2022,

Objet : Lettre d'information sur ma recherche de mémoire de Master

Chères collègues,

Comme vous le savez déjà, j'écris ce semestre mon mémoire de Master. Le sujet de mon mémoire est l'utilisation de l'anglais en cours de français. Afin de pouvoir y répondre, je souhaite mener une activité montrant les similitudes entre le français et l'anglais avec mon propre groupe de FLE, la 4AB. De plus, les élèves auront un questionnaire sur leur perception des deux langues et leurs similitudes. Leurs réponses resteront, bien évidemment, anonymes. Cependant, j'aimerais également mener cette recherche sur deux autres groupes du même niveau pour observer si les résultats d'un groupe à l'autre sont similaires. Etant donné que nous travaillons toutes les trois avec la 4A, la 4B et la 4C, je souhaiterais faire cette activité avec vos groupes : la 4AC et la 4B.

Les élèves étant mineurs, j'ai besoin de l'autorisation de leurs parents. Je vous transmets les copies nécessaires du formulaire de consentement que les élèves doivent faire signer par leurs parents. De plus, j'ai l'accord du directeur pour ma recherche.

Enfin, une fois que j'ai tous les résultats, je serais très heureuse de les partager avec vous.

Merci d'avance pour votre aide ! Votre participation m'est très précieuse.

Très cordialement,
Votre collègue Daphné Baudry

Lettre d'information parents d'élèves



Daphné Baudry BA, BEd
BRG21
Donauinselplatz 1
1210 Wien
daphne.baudry@schulschiff.at

Wien, am 8. März 2022,

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut der Romanistik (Universität Wien), führe ich, unter der Betreuung von Univ.-Prof. Dipl.-Journ.Univ. Dr. habil. Elissa Pustka, M.A., eine Studie zum Einsatz von Englisch im Französischunterricht durch. Da ich Daten von Schüler*innen für diese Studie sammeln, benötige ich Ihr Einverständnis, um diese Informationen in der Klasse Ihre Kinder sammeln zu dürfen.

Ich möchte Ihnen kurz mehr über diese Studie und mich selbst erzählen. Ich bin seit 4 Jahren Französisch- und Englischlehrerin und bin vertraut damit, mit Schüler*innen in einer mehrsprachigen Atmosphäre zu arbeiten. Meine Studie bezieht sich unter anderem auf die positiven Effekte, die die Sprache Englisch beim Französischlernen bringen kann. Um dies näher zu beobachten, würde ich eine Analyse über Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen Französisch und Englisch durchführen. Dafür würde ich die Hilfe von Schüler*innen benötigen. Danach werden die Schüler*innen zu ihrer Meinung mittels eines kurzen Fragebogens befragt. Die Datenerhebung wird eine Unterrichtsstunde dauern und wird bei mir während des Präsenzunterrichts durchgeführt. Alle Daten der Teilnehmer*innen werden anonymisiert und werden auf keinen Fall die Französischnote beeinflussen.

Die Ergebnisse der Studie werden den teilnehmenden Klassen nach Auswertung der Daten zugänglich gemacht. Ich würde mich freuen, wenn Ihr Kind teilnehmen könnte.

Falls Sie noch offene Fragen zu dieser Forschung haben sollten, stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne per E-Mail oder telefonisch zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

BA Daphné Baudry, BEd

Einverständniserklärung für die Teilnahme zur Masterarbeitsforschung.

Name der teilnehmenden Person

Klasse

Ort, Datum

Unterschrift der gesetzl. Vertreters / beider Eltern / des Betreuers:

Unterschrift des/der Schülers/in