



## Mise à profit des compétences en anglais des apprenants pour l'identification et la formation des adverbes en -ment en français : le cas d'un groupe d'étudiants thaïlandais en deuxième année de licence de français

**Romain Benassaya\***

Université de l'Assomption, Bangkok, Thaïlande

## Utilizing Learners' English Skills for the Identification and Formation of Adverbs Ending in -ment in French: The Case of a Group of Thai Students in Their Second Year of French Studies

**Romain Benassaya\***

Assumption University, Bangkok, Thailand

### Article Info

Research Article

Article History :

Received 19 May 2023

Revised 23 October 2023

Accepted 15 November 2023

### Mots-clés

Didactique du français,  
didactique des L3,  
plurilinguisme,  
adverbes, anglais

### Keywords:

Didactics of French,  
L3 didactics, plurilingualism,  
adverbs, English

### Résumé

La présente étude s'inscrit dans la didactique des L3 et s'intéresse à l'enseignement de la grammaire et du lexique français des étudiants thaïlandais ayant acquis le niveau B1 en anglais. L'objectif était de concevoir et mettre en application une intervention pédagogique visant à stimuler un groupe d'apprenants à mobiliser leur connaissance de l'anglais comme une ressource pour faciliter leur acquisition des règles de formation des adverbes en -ment en français. Afin d'évaluer l'efficacité et la pertinence de l'intervention, deux objectifs ont été formulés : 1) recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants au cours de l'intervention, et explorer leur capacité à formuler des hypothèses sur les règles de formation des adverbes en -ment, 2) évaluer leur niveau de satisfaction et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage. L'analyse de leur performance et l'observation de leurs échanges a révélé de nombreuses occurrences de réflexions translinguistiques et d'inductions exactes,

\* Corresponding author

E-mail address: [rbenassaya@au.edu](mailto:rbenassaya@au.edu)

ce qui suggère une efficacité de l'intervention. L'intervention a été perçue comme bénéfique mais sa dimension inductive a suscité des réserves.

---

### Abstract

---

The present study falls within the field of L3 didactics and focuses on the teaching of French grammar and vocabulary to Thai students who have already reached level B1 in English. The objective was to design and implement a pedagogical intervention aimed at encouraging a group of learners to use their knowledge of English as a resource to facilitate their acquisition of the rules for forming adverbs ending in -ment in French. In order to assess the effectiveness and relevance of the intervention, the following two objectives were formulated: 1) to identify the different types of cross-linguistic reflections carried out by the participants during the intervention and explore their ability to formulate accurate hypotheses about the rules for forming adverbs ending in -ment, 2) to evaluate the participants' level of satisfaction and analyze the characteristics of their learning experience. The analysis of the participants' performance and the observation of their exchanges and collaborative work revealed numerous instances of cross-linguistic reflections and accurate inductions, suggesting the effectiveness of the intervention. The satisfaction questionnaires showed that the intervention was perceived as beneficial, but its inductive dimension raised some reservations.

## 1. Introduction

Un nombre croissant de recherches suggère que les langues préalablement acquises sont une ressource et un avantage pour l'apprentissage d'autres langues (Coste, Moore et Zarate, 2009, Cavalli, Coste, Crişan & Van de Ven, 2009, ministère de la Culture, 2016, Woll & Paquet, 2021). La notion de répertoire plurilingue s'est ainsi imposée comme centrale en didactique des langues, le répertoire plurilingue étant

conceptualisé comme un ensemble de connaissances et de compétences que les apprenants peuvent mobiliser pour faire des comparaisons, identifier des similarités, et enfin, formuler des hypothèses sur le lexique et la structure des langues nouvellement apprises.

Les travaux sur la pédagogie plurilingue reconnaissent les bienfaits des approches prenant en compte le répertoire langagier des apprenants et créant des passerelles entre langues apprises et langues en cours d'apprentissage. Ces travaux suggèrent que la proximité entre les langues constitue une ressource pour l'apprentissage, à condition que cette proximité soit perçue comme telle (Ringbom, 2007). Cette perception est facilitée lorsque l'attention des apprenants est attirée sur les similitudes et les différences entre les langues de leur répertoire et la langue en cours d'apprentissage. Des démarches allant dans cette direction ont été mises en place, notamment en ce qui concerne les langues romanes (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra, Pippa, 2011).

Cette approche et ces résultats contrastent avec la tendance à recourir exclusivement à la langue cible en classe qui a longtemps pu être observée dans les pratiques des enseignants (Moeller & Robert, 2013). Cette réticence à s'appuyer sur le répertoire plurilingue des apprenants a notamment été qualifiée de « principe monolingue » (Cummins, 2007, p. 225). Si d'autres langues, telles que l'anglais ou la langue maternelle des apprenants peuvent être utilisées dans certains contextes et pour une durée limitée, elles le sont comme vecteur d'acquisition ou d'explicitation, mais rarement comme ressource (Woll & Paquet, 2021). En d'autres termes, la langue maternelle des apprenants peut être utilisée pour expliquer un point de grammaire, ou clarifier une notion, mais pas comme un ensemble de connaissances sur lequel les apprenants peuvent s'appuyer pour faciliter leur apprentissage. L'enseignement du français langue seconde ou étrangère ne fait pas exception, avec une tradition du recours exclusif au français comme langue et objet d'enseignement (documenté notamment par ministère de la Culture, 2016). On a en effet longtemps considéré qu'il était préférable d'enseigner les langues de manière cloisonnée afin d'éviter de possibles interférences avec les connaissances linguistiques antérieures des apprenants (Castellotti & Moore, 2002).

La présente recherche part du constat que, malgré les perspectives proposées par la didactique du plurilinguisme et un nombre croissant d'études remettant en cause le recours exclusif à la langue-cible, le domaine reste sous-exploré dans le contexte de l'enseignement supérieur en Thaïlande. Plusieurs recherches ont cependant été conduites dans cette direction, notamment par Chaisiri (2022), pour l'enseignement de l'anglais, et Imsil (2021) pour l'enseignement du français.

Pour enrichir les connaissances dans ce domaine, la présente recherche a tenté d'apporter des réponses aux questionnements suivants :

1. Dans le contexte universitaire thaïlandais, à quelles conditions la didactique du plurilinguisme peut-elle aider les apprenants à prendre conscience de la proximité entre le français et certaines langues de leur répertoire, et notamment l'anglais ?
2. Dans le cadre d'une intervention pédagogique, les apprenants, en s'appuyant sur leur répertoire plurilingue, sont-ils capables d'établir des liens interlinguistiques et formuler des hypothèses concernant les formes et structures ciblées ?
3. Quelle perception les apprenants de français en Thaïlande ont-ils de la didactique du plurilinguisme ?

Pour répondre à ces questions, la présente étude s'est proposée de concevoir, mettre en œuvre et évaluer une intervention pédagogique bi/plurilingue auprès d'étudiants thaïlandais de deuxième année d'un cours de français de niveau pré-intermédiaire (équivalent à A2), centré sur la grammaire et le développement de compétences en compréhension et production écrites, enseigné dans une université internationale thaïlandaise où l'anglais est le médium d'instruction. L'intervention a eu pour visée de stimuler les participants, par leur contact avec un texte modifié pour inclure un nombre important d'adverbes, à formuler des réflexions translinguistiques. Plus spécifiquement, l'objectif de l'intervention était d'amener les participants à mobiliser leur connaissance de l'anglais afin de faciliter leur capacité à identifier des adverbes, et leur acquisition des règles de formation et d'utilisation des adverbes en -ment. Les objectifs de recherche suivants ont été fixés en vue d'évaluer l'efficacité et la pertinence de l'intervention :

1. Recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants au cours de l'intervention, et explorer leur capacité à formuler des hypothèses sur les règles de formation des adverbes en -ment.

2. Évaluer le niveau de satisfaction des participants et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage.

## 2. Revue de la littérature

### 2.1 Didactique du plurilinguisme

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11) définit le plurilinguisme comme la capacité d'une personne à communiquer dans plus d'une langue selon la situation de communication, et le décrit comme une compétence complexe à laquelle contribuent les langues précédemment apprises ou en cours d'apprentissage, et dans laquelle un locuteur peut puiser pour parvenir à une communication efficace.

Coste, Moore et Zarate (2009, p. 11) soulignent que le plurilinguisme constitue une « compétence à communiquer langagièrement (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues (...), tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier », et ne doit pas être considéré comme la juxtaposition de compétences distinctes, mais comme une « compétence plurielle complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

Cette description permet d'envisager le plurilinguisme comme une ressource potentielle pour l'apprentissage de nouvelles langues. Nombre de recherches ont en effet fait valoir que la connaissance préalable d'une langue étrangère peut faciliter l'apprentissage d'une langue supplémentaire, notamment en fournissant aux apprenants, par leur éventuelle proximité, des indices lexicaux et grammaticaux (Odlin et Jarvis, 2004 ; Ringbom, 2007, Paquet, 2018), et la possibilité de créer des passerelles entre langues apprises et langues en cours d'apprentissage.

Selon Castellotti & Moore (2002, p. 20), « des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité interlinguistique doivent en particulier

permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à l'autre. »

L'existence de ressemblances et de similitudes interlinguistiques, qui peuvent être d'ordre syntaxique, morphologique ou lexicale, permet d'envisager que des acquis dans une langue puissent faciliter des transferts pour l'acquisition d'une autre langue. La langue dont les acquis sont transférables est désignée comme langue passerelle. S'appuyer sur une langue passerelle pour l'apprentissage d'une langue nouvelle permet ainsi de dédramatiser et faciliter l'apprentissage de l'inconnu, en misant sur le connu.

Les transferts sont conçus dans cette étude comme des raisonnements translinguistiques par lesquels, en faisant intervenir des connaissances d'une autre langue apprise, à des fins de comparaisons, de contrastes, et de réutilisation, l'apprenant facilite et rend plus effectif son apprentissage de la langue-cible. Cette conception se fonde sur le travail de Ringbom (2007), qui a montré que percevoir et utiliser les similitudes interlinguistiques entre une L1 et une L2 typologiquement apparentées contribuait à faciliter l'apprentissage de la L2 (p.106). De même, Woll (2019), dans une étude expérimentale impliquant des apprenants francophones des langues anglaise et allemande, a suggéré que lorsque l'enseignant attire l'attention des apprenants sur les similitudes et les différences entre la langue cible et les autres langues de leur répertoire, suscitant ainsi des transferts, l'apprentissage est plus efficace, et permet le développement d'une plus grande conscience métalinguistique.

Selon Odlin (2003, p. 443), cependant, la perception de la proximité linguistique n'est pas automatique, or cette perception est nécessaire pour que les apprenants puissent établir des connexions et des transferts interlinguistiques. Ringbom (2007, p. 106) a abondé dans ce sens, en soulignant que la proximité typologique doit avant tout être perçue pour augmenter le potentiel de connexions facilitatrices.

Une pédagogie plurilingue efficace implique donc un travail de sensibilisation à la proximité entre les langues, visant à favoriser sa perception, et un travail d'observation et comparaison de la langue cible avec d'autres langues préalablement acquises, afin d'établir des transferts interlinguistiques. Différentes approches ont été proposées pour valoriser l'atout que représente le plurilinguisme.

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier **et al.**, 2013, p. 53), élaboré par le Conseil de l'Europe, a formulé des descripteurs des connaissances, aptitudes et attitudes constitutives de la compétence plurilingue, comme la capacité à « comparer les caractéristiques linguistiques de différentes langues. » et a proposé des approches pour aider les apprenants à percevoir et à s'appuyer sur les similitudes sous-jacentes entre les langues typologiquement apparentées.

Le dispositif Eurom-5 (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra & Pippa, 2011) est un exemple d'optimisation de la proximité entre les langues pour faciliter et améliorer l'apprentissage. Il a été conçu pour permettre aux apprenants de développer simultanément leurs compétences en compréhension écrite dans cinq langues romanes (donc dotées de similitudes typologiques et structurelles), à savoir le français, l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain, en attirant leur attention sur les similitudes lexicales et grammaticales entre ces langues.

Différentes stratégies et techniques ont été proposées par les didacticiens des langues, pour favoriser la perception de la proximité entre les langues et les attitudes qui en découlent.

L'amélioration textuelle (Lee, 2021) et l'exposition accrue (**input flood**, en anglais) (Loewen, Erlam & Ellis, 2009) sont deux techniques d'observation guidée qui visent à focaliser l'attention des apprenants sur une ou plusieurs caractéristiques de la langue cible. L'amélioration textuelle consiste à accentuer visuellement ou auditivement un texte, par exemple par le surlignage, le soulignage, la mise en italique, en gras, etc. (Han, 2013). L'exposition accrue est une technique consistant à augmenter artificiellement la fréquence des formes et structures ciblées (sans nécessairement les mettre en valeur) dans un texte oral ou écrit pour en faciliter le repérage (Loewen **et al.**, 2009). L'hypothèse qui sous-tend l'utilisation de cette technique est que les apprenants percevront plus facilement la forme visée en raison de sa fréquence accrue, et par conséquent, pourront l'intégrer dans leur processus d'apprentissage. Des études ont montré que l'utilisation de ces techniques permettait un meilleur repérage (Simard & Foucambert, 2013, Woll & Paquet, 2021).

L'amélioration textuelle et l'exposition accrue dans des textes oraux ou écrits sont donc des outils qui peuvent faciliter la compréhension et favoriser les transferts.

L'observation guidée trouve sa place au sein d'approches pédagogiques inductives de l'enseignement des langues, dans lesquelles les apprenants sont amenés à formuler des hypothèses sur l'objet d'apprentissage préalablement aux explications de l'enseignant. L'induction, d'une manière générale, consiste à partir d'observations pour induire une règle générale. Cette approche est largement privilégiée pour l'enseignement de la grammaire dans le cadre d'une approche centrée sur l'apprenant (Bento, 2019).

Adair-Hauck & Donato (2016) ont proposé un modèle d'enseignement inductif de la grammaire désigné par l'acronyme PACE, qui renvoie aux étapes suivantes :

- 1) La présentation de l'objet d'apprentissage à travers un texte, oral ou écrit,
- 2) La focalisation de l'attention des apprenants sur l'objet d'apprentissage par des techniques d'observation guidée,
- 3) La co-construction, dans laquelle les apprenants et l'enseignant tentent de formuler une explication ou d'induire des règles,
- 4) L'extension, dans laquelle l'enseignant fournit aux apprenants des occasions d'appliquer les règles induites et d'utiliser les formes et structures ciblées.

La didactique du plurilinguisme est par nature inductive, dans la mesure où elle repose sur l'identification de similitudes et d'analogies entre les langues, à partir desquelles faire des hypothèses sur la langue-cible. Le modèle PACE, de même que les techniques d'observation guidée, fournissent un canevas pour l'élaboration d'activités d'apprentissage plurilingues.

## 2.2 Proximité linguistique entre le français et l'anglais

Les ressemblances et similarités interlinguistiques entre le français et l'anglais sont anciennes et nombreuses, et justifient donc qu'on les valorise dans des dispositifs didactiques pour aider au déchiffrement et à la mémorisation du lexique, et pour permettre aux apprenants de développer des compétences métalinguistiques transférables.

L'anglais et le français appartiennent à la famille des langues indoeuropéennes, mais l'anglais est une langue germanique, tandis que le français est une langue romane. Du fait de la contiguïté des zones géographiques où elles sont parlées et des situations de contact qui en découlent, les deux langues ont subi d'importantes influences réciproques, notamment en ce qui concerne le lexique. Durant le Moyen Âge, les



invasions successives ont permis l'apport en Angleterre de mots d'origines latine et française, notamment dans le domaine adjectival ou par suffixation française. Chuquet & Solano (2019) ont souligné qu'environ 60 pour cent du lexique anglais actuel provient du français.

Il résulte de la forte présence latino-française dans le lexique anglais que le français n'est pas complètement opaque pour les anglophones, et inversement. L'anglais constitue ainsi une langue passerelle vers le français. Les ressemblances et similarités lexicales qu'on observe entre les deux langues peuvent constituer une ressource pour l'enseignement du français à un public qui a préalablement acquis des compétences en anglais. La présente étude repose sur l'hypothèse que la ressemblance formelle entre les deux langues permettra à l'apprenant anglophone de reconnaître dans les mots français un lexique déjà connu.

Du point de vue morpho-lexical, l'anglais et le français présentent des analogies dans leur recours à la dérivation au moyen de préfixes et de suffixes, dont certains sont similaires, par exemple *precede* (anglais) et *précéder* (français).

L'anglais possède une classe abondante d'adverbes formés par l'adjonction du suffixe *-ly*, qui s'adjoint à des participes (e.g., *surprisingly*) et des adjectifs portant déjà un suffixe (e.g., *notably*, *arguably*). Ces mêmes adverbes peuvent également prendre une forme négative par préfixation (e.g., *unsurprisingly*) (Chuquet & Solano, 2019).

Des formes similaires de dérivation adverbiale existent en français, avec les adverbes dits en *-ment*. Ces adverbes sont formés par l'adjonction du suffixe *-ment* à l'adjectif correspondant mais sont soumises à des contraintes morphosyntaxiques plus importantes qu'en anglais. Il convient également de noter que leur fréquence est moindre. Selon Chuquet & Solano (2019), le français, en effet, ne compterait qu'environ 1900 adverbes en *-ment* alors que l'anglais compterait plus de 12 000 adverbes en *-ly*.

La similarité des cas (e.g., *rarely* et *rarement*, *certainly* et *certainement*, etc.) fournit malgré tout une porte d'entrée vers le français, et un stimulus pour permettre aux apprenants, à partir de l'observation de ces similarités, une reconnaissance, et par l'examen des différences, l'induction des règles de formation des adverbes en français.

La présente étude se propose de mettre à profit ces similarités dans une intervention pédagogique visant à susciter chez les apprenants des transferts vers le français en activant leur expérience linguistique acquise en anglais.

La démarche adoptée est détaillée dans la section suivante.

Le tableau 1 compare le processus d'adverbialisation en français et en anglais.

Tableau 1

**Comparaison de la formation des adverbes en français et en anglais**

Français			Anglais	
Adjectif (forme masculine)	Adjectif (forme féminine)	Adverbe correspondant	Adjectif	Adverbe correspondant
rare	rare	rarement	Rare	Rarely
certain	certaine	certainement	Certain	certainly
naturel	naturelle	naturellement	Natural	naturally
précis	précise	précisément	Precise	precisely
complet	complète	complètement	complete	completely
suffisant	suffisante	suffisamment	sufficient	sufficiently
prudent	prudente	prudemment	Careful	carefully
Infini	infinie	infiniment	Infinite	Infinitely

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée dans une université internationale de Bangkok où l'anglais est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement (hors cours de langue étrangère). Un groupe de 20 étudiants âgés de 20 à 22 ans y a participé.

La totalité des participants sont de langue maternelle thaïe, et avaient, au moment de l'étude, déjà acquis un niveau en anglais équivalant ou supérieur à B1, sanctionné par leur résultat au test IELTS (au minimum, le niveau 5) ou par la validation du cours d'anglais English III (dont les objectifs correspondent au niveau B1), offert par l'université. Ils avaient également déjà suivi, depuis le début de leur cursus, un nombre d'heures de cours de français supérieur ou égal à 90. Tous étaient inscrits dans un cours de français centré sur la grammaire et le développement des compétences écrites, dont les objectifs étaient alignés sur le niveau A2 du CECR.

### 3.2 Élaboration de l'intervention pédagogique

L'intervention pédagogique avait pour objectif de permettre aux participants d'acquérir les connaissances morpho-lexicales nécessaires pour identifier, former et utiliser les adverbes en -ment en français, par la mobilisation de leurs connaissances en anglais. L'intervention a été prévue pour une durée d'une heure vingt.

Les activités élaborées ont donc spécifiquement visé à amener les étudiants, dans un premier temps, à repérer la correspondance entre les suffixes -ment en français et -ly en anglais pour la formation des adverbes, puis, dans un second temps, à induire les règles suivantes quant à la formation des adverbes en -ment :

- 1) Quand l'adjectif correspondant se termine par une consonne, l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif.
- 2) Quand l'adjectif correspondant se termine par une voyelle (sauf e), l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif.
- 3) Quand l'adjectif correspondant se termine par e, l'adverbe se forme par l'adjonction du suffixe -ment, et dans certain cas, l'accentuation du e final de l'adjectif.
- 4) Quand l'adjectif correspondant se termine par -ant, l'adverbe se forme en remplaçant -ant par -amment.
- 5) Quand l'adjectif correspondant se termine par -ent, l'adverbe se forme en remplaçant -ent par -emment.

Du fait de sa nature inductive, la démarche visait à ce que les participants formulent par eux-mêmes les règles de formation des adverbes en -ment en français, sans qu'à aucun moment, l'enseignant, dont le rôle se limitait à celui de guide, ne les explicite lui-même.

L'intervention a été organisée autour d'activités de compréhension, d'observation et d'analyse d'un texte narratif de 220 mots dans lequel la fréquence des adverbes en -ment avait été augmentée afin d'en inclure vingt occurrences différentes, suivant le principe de l'exposition accrue (Loewen et al., 2009) et de faciliter ainsi leur repérage. L'hypothèse sur laquelle s'est fondée cette démarche est que les participants seraient capables, au contact d'un texte modifié, de percevoir la similarité entre le français et l'anglais, et d'utiliser leur connaissance de l'anglais pour produire des hypothèses appropriées.

Les adverbes ajoutés au texte ont été sélectionnés pour exemplifier les différentes règles susmentionnées, avec au moins deux cas pour chaque règle. Il s'est également agi de sélectionner des adverbes transparents, comme « certainement » ou « poliment » et d'autres non transparents, à savoir « couramment », « vraiment » et « tellement » pour encourager les apprenants à faire des inférences à partir de l'observation de la forme.

Deux enseignants de français ont été invités à valider le texte et à formuler des suggestions d'amélioration préalablement à son utilisation.

L'intervention a inclus cinq phases, dérivées du modèle PACE (Adair-Hauck & Donato, 2016) :

1) Compréhension globale. Dans cette phase, les participants ont été invités à répondre individuellement à une série de questions sur le texte. L'objectif de cette phase était de les familiariser avec le sens et la forme, en concentrant leur attention sur le sens. Cette étape a été suivie d'une discussion en groupe pour vérifier la compréhension.

2) Observation guidée. Cette phase visait à aider les participants à identifier les adverbes du texte, puis repérer les similarités entre le français et l'anglais dans le processus d'adverbialisation d'un adjectif par l'adjonction d'un suffixe. Les participants ont été réunis en cinq groupes de quatre personnes. Un second questionnaire leur a été soumis, leur demandant d'identifier les adverbes dans le texte, et de faire des hypothèses sur leur sens et les règles de formation. À ce stade, en se concentrant sur la forme, les participants devaient remarquer des similitudes et des différences entre le français et l'anglais, et formuler des hypothèses. À la fin de cette étape, les participants ont été invités à verbaliser et justifier leurs conclusions.

3) Co-construction. Cette phase visait à aider les apprenants, réunis en groupes, à identifier les différences dans les processus d'adverbialisation en français et en anglais, et préciser ainsi leurs hypothèses. Les groupes ont été invités à verbaliser, confronter et tester leurs hypothèses.

4) Validation. Dans cette phase, les participants ont été réunis en un groupe unique, et invités à partager leurs conclusions concernant leurs hypothèses. L'objectif était de valider les hypothèses, de reformuler les règles, de fournir d'autres exemples, de répondre aux éventuelles questions.

5) Extension et évaluation. Cette phase visait à donner aux participants des opportunités de réutilisation des règles de formation des adverbes, avec un exercice noté sur 10 points.

La Tableau 2 recapitule le déroulement de l'intervention.

Tableau 2

**Phases de l'intervention**

Phase	Objectifs/ attendus	Input et Méthode	Caractéristiques
1. Compréhension globale	Familiarisation avec le texte	Texte modifié Attention sur le sens	Travail individuel Durée : 15 minutes
2. Observation guidée/ repérage	Repérage de la correspondance -ly et -ment Identification des adverbes	Texte modifié Attention sur la forme	Travail collaboratif Durée : 15 minutes
3. Co-construction	Identification de différences dans le processus d'adverbialisation Formulation d'hypothèses	Texte modifié Attention sur la forme	Travail collaboratif Durée : 20 minutes
4. Validation	Validation des hypothèses	Texte modifié Attention sur la forme	Travail collaboratif Durée : 15 minutes
5. Extension	Réutilisation et renforcement	Exercice de transformation d'adjectifs en adverbes	Travail individuel Durée : 15 minutes

Il convient de noter que par sa focalisation sur la morphologie des adverbes et son attention à la forme, l'intervention proposée s'inscrit également dans une approche structurale de l'enseignement de la grammaire.

### 3.3 Recueil et analyse des données

Objectif 1. Afin de recenser les différents types de réflexions translinguistiques opérées par les participants pendant la réalisation des activités, les échanges intra- et intergroupes, ainsi que la verbalisation des hypothèses des participants, à la fin de chaque phase de l'intervention, ont été enregistrés, avec leur accord préalable, puis retranscrits.

Les retranscriptions ont fait l'objet d'une analyse thématique, et ont été codées afin de faire apparaître les différents types de raisonnements mis en œuvre par les participants au cours de l'intervention. Les définitions suivantes ont été utilisées :

1) Réflexions translinguistiques : tous raisonnements métalinguistiques par lesquels les participants, en comparant ou contrastant la langue cible avec l'anglais ou une autre langue de leur répertoire, facilitent et rendent plus effectif leur apprentissage. Cette catégorie inclut par exemple les tentatives de déchiffrer la langue cible en s'appuyant sur des ressemblances perçues avec l'anglais.

2) Inductions : tous raisonnements métalinguistiques par lesquels les participants dérivent une règle de l'observation de récurrences.

Les différents raisonnements ont été classés comme exacts ou inexacts, afin de mieux comprendre les processus grâce auxquels les participants partent de leurs observations pour arriver à une conclusion. Les données obtenues ont également été croisées avec les questionnaires complétés en phase 2 et en phase 5.

Objectif 2. Afin d'évaluer le niveau de satisfaction des participants et analyser les caractéristiques de leur expérience d'apprentissage, les participants ont été invités, après l'intervention, à remplir un questionnaire de satisfaction et à faire part de leurs commentaires et réactions. Le questionnaire de satisfaction visait à recueillir des données sur leur expérience et évaluer la pertinence et l'efficacité des activités proposées. Le questionnaire comprenait deux parties. La première consistait en huit affirmations formulées pour mesurer la satisfaction des participants pour les aspects suivants de l'intervention :

- 1) La mobilisation de l'anglais ou d'autres langues connues pour l'apprentissage du français,
- 2) Le recours à une approche inductive de l'enseignement,
- 3) La dimension collaborative des activités d'apprentissage,

#### 4) La perception globale de l'intervention.

Chaque affirmation permettait aux répondants d'évaluer leur niveau d'accord par une note allant de (1) « pas du tout d'accord » à (5) « tout à fait d'accord ». Une analyse quantitative des données a été effectuée.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les participants ont été invités à fournir des commentaires sur leur expérience d'apprentissage, afin d'ajouter une dimension qualitative aux données obtenues. Les commentaires ont été classés en fonction de l'aspect de l'intervention auxquels ils se rapportaient, et comme positifs ou négatifs.

### 4. Résultats

#### 4.1 Objectif de recherche 1

##### 4.1.1 Recensement des réflexions translinguistiques

L'analyse des transcriptions a permis d'identifier les réflexions translinguistiques et inductions opérées par les participants au cours de l'intervention. Les réflexions translinguistiques repérées ont été divisées en trois catégories qui sont présentées ci-dessous et suivies d'exemples :

1) Les reconnaissances basées sur la ressemblance entre les lexiques anglais et français.

Extrait 1 : Groupe 1, Participant 3

« Certainement is certainly... it looks alike. »

2) L'identification de similarités entre les processus d'adverbialisation en français et en anglais

Extrait 2 : Groupe 2, participant 6

« With most of adverbs, we just use -ment at the end. Like in English with -ly. Like poli... It's poliment, like polite and politely. -ly is -ment in French. »

3) L'identification de différences entre les processus d'adverbialisation en français et en anglais.

Extrait 3 : Groupe 3, participants 10 et 11

« It is different with certainement and poliment. Because it should be certainment but... It is certain with e, certaine. »

« Because of féminin. Certainement is certain plus e plus -ment. But poliment... it's just poli plus -ment. No féminin. »

Les reconnaissances basées sur la ressemblance entre les lexiques anglais et français ont été verbalisées par l'ensemble des cinq groupes, dès la phase 2 de l'intervention, comme l'illustre l'extrait 1. Ces résultats suggèrent que les participants ont perçu la proximité entre l'anglais et le français, et sont corroborés par l'analyse des questionnaires complétés durant la phase 2, qui a montré que les participants sont parvenus à identifier la plupart des adverbes du texte (en moyenne, 18.13 sur 20). Aucun participant n'a trouvé moins de 17 adverbes. Les adverbes qui n'ont pas été identifiés comme tels par certains participants sont les suivants : « vraiment », « couramment » et « tellement ». Ces adverbes possèdent les mêmes caractéristiques morpho-lexicales que les autres adverbes, à savoir la suffixation de l'adjectif correspondants, mais ont aussi pour caractéristique de ne pas être transparents pour des anglophones. De même, les formulations d'hypothèses sur le sens des adverbes identifiés se sont toujours avérées exactes, sauf pour ces trois adverbes non transparents.

En ce qui concerne l'identification de similarités dans le processus d'adverbialisation, tous les groupes ont identifié, dès la phase 2 de l'intervention, la correspondance entre le suffixe français -ment et l'équivalent anglais -ly. Des occurrences de verbalisation de ce transfert ont été recensées dans les transcriptions des échanges de chacun des groupes.

Pour être classées dans cette catégorie, les verbalisations devaient explicitement reconnaître la similarité entre les suffixes -ly et -ment pour la formation d'adverbes, comme dans l'extrait 2. Ces échanges nous renseignent sur la manière dont le raisonnement des participants se développe : en partant de l'observation d'un objet lexical préalablement identifié, ici les adverbes en -ment, il consiste en la formulation progressive d'une induction basée sur l'identification d'une récurrence, à savoir le processus de suffixation en -ment, et d'une ressemblance entre l'anglais et le français : l'adjonction d'un suffixe à une forme adjectivale.

En ce qui concerne l'identification des différences dans le processus d'adverbialisation, dès la seconde phase de l'intervention, certains participants ont repéré que l'ajout du suffixe -ment à l'adjectif ne permettait pas de rendre compte de



tous les cas d'adverbes présents dans le texte. Ils ont ainsi identifié des processus morpho-lexicaux propres au français. Ainsi, 11 participants, au cours de cette deuxième phase, ont noté que l'adverbe peut être formé par l'adjonction du suffixe -ment à la forme féminine de l'adjectif, comme l'illustre l'échange présenté dans l'extrait 3.

À partir de la phase 3, les participants ont pu identifier des cas particuliers pour lesquels l'adjonction de -ment à la forme masculine ou féminine de l'adjectif ne s'applique pas, comme les adverbes prudemment et couramment, et formuler des hypothèses sur les règles d'adverbialisation.

C'est l'identification et l'observation des différences dans la forme des adverbes, comparée à celles des adjectifs, et la comparaison avec l'anglais, qui a stimulé les apprenants à faire des hypothèses et produire ainsi des inductions.

#### 4.1.2 Inductions

Dans chaque groupe, les participants ont pu, dès la phase 3 de l'intervention, verbaliser des inductions, c'est-à-dire des raisonnements métalinguistiques débouchant sur la formulation d'une règle exacte ou inexacte, à partir de l'observation de récurrences dans la forme des adverbes. En procédant par comparaisons et contrastes, ils ont pu identifier des irrégularités et des exceptions, tout en s'appuyant sur leurs observations, comme l'attestent les exemples ci-dessous, tirés des transcriptions.

Extrait 4 : Groupe 4, participants 13, 14, 15

« Prudemment, évidemment and fréquemment have the same ending because the adjectives end with -ent. For example, prudent or évident. So... I think... It means that it's like that when the adjective ends with -ment. »

« Yes, to make the adverb, -ent is... become -ement. That's it. »

« It is the same for couramment and constamment. Différence is only spelling. Because adjectives finish with -ant, not -ent. Like courant... it's couramment. »

Extrait 5 : Groupe 1, participant 2

« It is not like in English. I mean... In English it's easy... In French, the ending depends on the ending of the adjective. »

Le tableau 3 présente les hypothèses formulées par les groupes à chaque étape de l'intervention.

Tableau 3

**Hypothèses formulées par chaque groupe aux deuxième, troisième et quatrième phases de l'intervention (N=5)**

Hypothèses : les adverbess peuvent être formés par...	Phase 2		Phase 3		Phase 4	
	N	%	N	%	N	%
Suffixation de l'adjectif avec -ment	5	100	5	100	5	100
Suffixation de la forme féminine des adjectifs se terminant avec une consonne avec -ment	3	60	5	100	5	100
Suffixation de la forme masculine des adjectifs se terminant avec une voyelle avec -ment	0	0	5	100	5	100
Remplacement de -ant par -amment dans le cas des adjectifs se terminant par -ant.	0	0	2	40	5	100
Remplacement de -ent par -emment dans le cas des adjectifs se terminant par -ent.	0	0	2	40	5	100

Durant la phase 3, le travail collaboratif a été très important car il a permis aux participants de pointer les limites de leurs hypothèses et les a aidés à préciser leurs conclusions, sans intervention de l'enseignant. Les participants ont été capables d'exercer une vigilance et un contrôle sur leurs hypothèses et conclusions, réorienter certains raisonnements inexacts, et ainsi aboutir à des conclusions exactes.

À la fin de l'étape 4, tous les groupes avaient formulé des hypothèses qui rendaient compte de l'ensemble des cas, sans qu'aucune explication n'aient été fournies par l'enseignant, mettant en évidence, par la mobilisation de connaissances en anglais, l'observation et le travail collaboratif, un processus de déchiffrement et d'induction effectif.

Les données obtenues au cours de la phase 5 tendent à conforter ces conclusions, dans la mesure où les participants, testés individuellement, ont été capables de transformer correctement des adjectifs en adverbess dans un exercice individuel évalué sur 10, et pour lequel tous ont obtenu la note maximum.

#### 4.2 Objectif de recherche 2

Le second objectif de l'étude était d'évaluer la pertinence de l'intervention au travers du niveau de satisfaction et des commentaires des participants.

Comme indiqué dans le tableau 4, la satisfaction des participants était positive, avec un niveau moyen de 4,24. La plupart des participants étaient plutôt (4) ou tout à fait (5) d'accord pour affirmer que l'intervention pédagogique leur avait été bénéfique.

Les données obtenues suggèrent que l'apprentissage collaboratif est l'aspect qui a été le plus apprécié ( $m=4,8$ ). La pédagogie inductive est l'aspect le moins apprécié, même si la moyenne reste élevée (3,87). Les aspects Pédagogie plurilingue et Pédagogie inductive sont les seuls pour lesquels certains participants ont exprimé une neutralité (en cochant l'indicateur 3 : « Ni d'accord ni pas d'accord »).

Tableau 4

**Satisfaction des participants (N=20)**

Éléments de satisfaction	Min	Max	Moyenne	Écarts-types
1. Pédagogie plurilingue	3	5	4.07	.53
2. Pédagogie inductive	3	5	3.87	.35
3. Apprentissage collaboratif	4	5	4.8	.37
4. Perception globale	4	5	4.23	.44
Total			4.24	.42

L'analyse des retours des participants a permis d'éclairer ces données.

Les thèmes qui ont émergé des réponses ont été classés dans les trois catégories de satisfaction précédemment mentionnées. Les commentaires ont ensuite été classés en positifs ou négatifs.

La grande majorité des commentaires faisait référence à des aspects perçus comme bénéfiques. Ce qui a été perçu le plus positivement est l'apprentissage collaboratif. Les commentaires négatifs renvoyaient principalement à la pédagogie inductive.

Tableau 5

**Commentaires des participants (N=20)**

	Positif (+)	Négatifs (-)
1. Pédagogie plurilingue	20	0
2. Pédagogie inductive	12	8
3. Apprentissage collaboratif	20	0
4. Autres	0	0

Les apprenants ont reconnu les avantages résultant de la mobilisation de connaissances en anglais pour l'apprentissage du français, comme l'indiquent les exemples de réponses données ci-dessous. Les réponses mettent aussi en évidence que l'intervention a permis aux apprenants une meilleure perception de la proximité typologique entre le français et l'anglais.

Extraits 1 :

Participant 4 : « This activity makes me better understand the rules in French and also in English. And now I can see the similarity between both languages.

Participant 7 : « I enjoyed finding the similarities. »

La pédagogie inductive est l'aspect de l'intervention qui a suscité le plus de réserves. Certains participants ont déclaré préférer ou se sentir plus à l'aise lorsque l'enseignant fournit d'abord des explications, ou valident leurs conclusions au cours des activités. Le fait de ne pas recevoir de conseils et d'explications de l'enseignant concernant la forme et la signification des structures ciblées les a manifestement déconcertés. Leurs commentaires suggèrent également que le caractère inductif des activités a été source de frustration et de confusion.

Extraits 2 :

Participant 2 : « I prefer when the teacher explain first. »

Participant 5 : « I was not sure during the activity. I need to know what I do and if it is good or not. »

Participant 8 : « First, I felt confused, because I have to find answers by myself and I don't know if I am correct. »

Ces commentaires interrogent, et peuvent être interprétés comme l'indice d'un manque de confiance des participants dans leur capacité à former par eux-mêmes des hypothèses et des inductions exactes. Ce manque de confiance peut également s'expliquer par le fait que les participants n'étaient pas habitués à ce type de pédagogie, et plus familiers avec des approches explicites et déductives de l'enseignement de la grammaire.

Les participants, enfin, ont souligné que la nature collaborative des activités leur avait été bénéfique et avait augmenté leur implication. Ils ont reconnu les avantages de s'engager dans des réflexions interlinguistiques et métalinguistiques pour découvrir les similitudes et les différences entre le français et l'anglais, comme l'indiquent les commentaires ci-dessous :

Extraits 3 :

Participant 11 : « Working with other students was very effective for me. It makes me comfortable to ask my friends when I cannot understand. I think it makes me understand well. »

Participant 2 : « When we work together, we can correct each other mistakes. »

## 5. Discussion

L'objectif principal de cette étude était de concevoir et mettre en œuvre une intervention pédagogique incitant les apprenants à mobiliser leurs connaissances de l'anglais pour identifier les règles de formation et d'utilisation des adverbes en -ment en français. L'intervention comprenait des activités visant à aider les apprenants à identifier les similitudes et les différences entre le français et l'anglais, puis à formuler des hypothèses sur les règles ciblées.

Les deux premiers questionnements abordés dans cette étude étaient les suivants : 1) à quelles conditions la pédagogie plurilingue peut-elle aider les apprenants à prendre conscience de la proximité entre le français et certaines langues de leur répertoire, notamment, l'anglais, et 2) dans le cadre d'une intervention pédagogique, les apprenants, en s'appuyant sur leur répertoire plurilingue, seront-ils capables d'établir des liens interlinguistiques et formuler des hypothèses concernant les règles ciblées ?

Les données obtenues suggèrent que les stratégies pédagogiques d'enrichissement d'un texte, pour favoriser le repérage et l'identification d'une similarité interlinguistique, ainsi que les dimensions collaboratives et inductives de l'intervention, ont permis aux participants de prendre conscience de la proximité entre l'anglais et le français.

L'intervention a en effet donné aux participants l'opportunité de développer des raisonnements métalinguistiques en accédant à leur répertoire plurilingue tout en interagissant activement avec le texte et en collaborant. Ils ont ainsi pu opérer des transferts de l'anglais vers le français, qui leur ont permis de formuler de manière exacte les règles de formation des adverbes en -ment en français.

Ces données incitent donc à penser que l'intervention les a aidés à prendre conscience de structures sous-jacentes au français et à l'anglais, et ainsi, de découvrir la valeur et le potentiel de leur répertoire plurilingue pour l'apprentissage du français et éventuellement d'autres langues. Ces résultats suggèrent que la pédagogie plurilingue peut aider les apprenants à prendre conscience de la proximité mais aussi des différences entre certaines langues, au moyen d'activités comparatives et contrastives.

Le troisième questionnement abordé dans cette étude était le suivant : quelle perception les apprenants de français ont-ils de la pédagogie plurilingue ?

Les résultats montrent une perception globalement positive de l'intervention. Sa dimension collaborative a été perçue comme bénéfique, ce qui souligne l'importance de la co-construction des connaissances dans le processus d'apprentissage. La nature collaborative des activités a notamment permis un niveau élevé d'implication.

Les participants ont cependant exprimé des réserves et même de la frustration concernant la pédagogie inductive. Ces réactions peuvent s'expliquer par le fait qu'ils n'étaient pas habitués à ce type d'approche, dans laquelle ils ont dû prendre un rôle actif dans la détermination et la production de connaissances, et manquaient par conséquent de l'autonomie nécessaire pour les activités proposées dans l'intervention. Il faut cependant noter que cette réticence ne les a pas empêchés de formuler des raisonnements et de valider leurs hypothèses, et donc, de prendre un rôle actif dans leur apprentissage.

La présente recherche inclut certaines limitations. Les données obtenues sont valables pour l'échantillon visé et ne peuvent être généralisées du fait du petit nombre de participants et de la nature qualitative des données recueillies. Elles offrent cependant un aperçu des conditions qui permettent aux apprenants de percevoir la similarité entre une langue de leur répertoire et une langue en cours d'apprentissage, d'établir des connexions interlinguistiques et *in fine*, de formuler des inductions.

De futures recherches pourront construire sur ces résultats, et s'intéresser à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies d'enseignement, d'activités et de tâches fondées sur la pédagogie plurilingue, et également explorer l'impact que des pratiques plurilingues et inductives ont sur l'autonomie des apprenants.

## Références

- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle, **Lidil**, 59, 2019, consulté le 17 janvier 2023. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/6465>
- Bonvino, E. Caddéo, S, Vilaginés Serra, E, Pippa, S. (2011). **EUROM5 Lire et comprendre 5 langues romanes pour apprendre simultanément le français, le portugais, l'espagnol, le catalan et l'italien**. La Maison du Dictionnaire.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V. et al. (2013). **CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources**. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). **Représentations sociales des langues et enseignement**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet**. Conseil de l'Europe. Consulté le 17 janvier 2023. URL: <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-projet-ce-texte-a-ete/16805a21a0>
- Chaisiri, P. (2022). The Potential of Translanguaging for English Language Teaching in Thailand. **Journal of Studies in the English Language**, 17(2), 56–80. Consulté le 29 septembre 2023. URL: <https://doi.org/10.14456/jsel.2022.6>
- Chuquet, H, Solano, R., M. (2019). Adverbes de positionnement énonciatif dans un corpus d'écrits scientifiques. Étude contrastive anglais – français – espagnol. **Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène**, 2019.

- Coste, D., Moore, D. et Zarate G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire (parution initiale : 1997), **Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires**, Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Consulté le 17 janvier 2023. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcesPublications/CompetencePlurilingue09\\_web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcesPublications/CompetencePlurilingue09_web_en.pdf)
- Conseil de l'Europe (2001). **Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer**. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, 10, 221–240.
- Donato, R., & Adair-Hauck, B (2016). PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning. Dans J. Shrum & E. Glisan (Auteurs), **Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction 5th ed.** (pp 206 – 230). Boston, MA: Cengage Learning.
- Han, Z. (2013). Input enhancement. In Robinson, P. (Ed.), **The Routledge encyclopedia of second language acquisition** (pp. 313–317). Routledge.
- Imsil, N. (2021) Utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du français chez les étudiants de français de l'université Naresuan, **Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français**, Vol. 44, No. 142, 23–40
- Lee, B. J. (2021). The effects of proficiency and textual enhancement technique on noticing. **System**, 96, 102407.
- Loewen, S., Erlam, R., & Ellis, R. (2009). The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., et al. (Eds.), **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching** (pp. 262–280). Multilingual Matters.
- Ministère de la Culture (2016). **Rencontres 2015 : Vers une pédagogie du plurilinguisme**, Table ronde organisée le 5 février 2015, Expolangues – Paris, Porte de Versailles
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In Doughty, C., & M.H. Long (Eds.), **The handbook of second language acquisition** (pp. 436–486). Blackwell.



- Odlin, T., & Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. **International Journal of Multilingualism**, 1, 123–140.
- Paquet, P.-L. (2018). Influence of L1 properties and proficiency on the acquisition of gender agreement. **Journal of Language & Education**, 4, 92–104.
- Ringbom, H. (2007). Cross-linguistic similarity in foreign language learning. **Multilingual Matters**, 2007.
- Simard, D., & Foucambert, D. (2013). Observing noticing while reading in L2. In Bergsleithner, J.M., Frota, S.N., & J.K. Yoshioka (Eds.), **Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt** (pp. 207–226). University of Hawaii at Manoa.
- Woll, N. (2019). Investigating positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones. In Vetter, E., & U. Jessner (Eds.), **International research on multilingualism breaking with the monolingual perspective**, 103–123. Springer.
- Woll, N., Paquet, P.-L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. **Language Teaching Research**, 1–25.  
DOI:10.177/13621688211056544