

COMPÉTENCES PLURILINGUES ET MÉTALINGUISTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES NOMS DÉRIVÉS EN ITALIEN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN FORUM EN LIGNE

Omar Colombo

Laboratoire Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3

Elena Tea

Laboratoire Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3

Résumé : Le Service commun Lansad de l'Université Stendhal-Grenoble 3 propose parmi d'autres des formations en italien langue étrangère (LE) en présentiel et à distance. Après avoir décrit la place du forum au sein d'un des dispositifs de formation en langue italienne, nous analyserons le rôle du plurilinguisme (français LM, espagnol LE et italien LC –langue cible) et des compétences métalinguistiques dans le traitement morphosémantique des noms issus d'un procédé dérivationnel dans l'accomplissement des tâches de compréhension et de production écrites. Nous visons les transferts interlinguistiques dans l'apprentissage du lexique.

Les étudiants mettraient en œuvre des *compensatory strategies* (Kellerman, 1991), parmi lesquelles nous comptons le recours au lexique de la LM et d'autres LE. Les coïncidences morphosémantiques LM/LC faciliteraient l'activation des procédés linguistico-cognitifs ; même si c'est parfois de façon négative. Le recours à l'espagnol est une hypothèse réaliste, mais en association avec d'autres facteurs. La structure du forum permettrait à chaque message constituant l'interaction asynchrone en ligne d'être mis à profit dans l'exploitation des repères contextuels, du réseau anaphorique et des multi-occurrences.

Nous terminons en montrant que les formateurs devraient mettre en valeur les compétences plurilingues des étudiants en association à l'utilisation, en contexte d'apprentissage, des supports multimédia tels que le forum.

Mots clés : forum pédagogique, plurilinguisme, transfert, compétences métalinguistiques

Title : Multilingual and metalinguistic skills while learning derived Italian nouns as a foreign language in an online forum.

Abstract : The LANSAD Common Service of the University of Grenoble 3 offers a training course in Italian as foreign language with face to face as well as at distance lessons. After describing the forum on the Esprit Platform inside the training course, we will analyse the specific role of the multilingual and metalinguistic skills (French as mother tongue, Spanish as foreign language and Italian as target language) when dealing with nouns coming from derivations while doing written productions and comprehensions.

We are aiming at the interlinguistic transfers in learning the lexicons. The students would establish compensatory strategies (Kellerman, 1991) among which resorting to the mother tongue and other foreign lexicons. Some morphosemantic coincidences between the mother tongue and the foreign language would simplify the incentive of the linguistic and cognitive procedures; even if it is in a negative way. Resorting to the Spanish language is more than realistic but it has to be linked to other factors. The structure of the forum would enable each message on online, asynchronous interaction to be used and exploited according to contextual landmarks, the anaphoric net and the multi occurrences. We will finish by showing that the teachers should highlight the students' plurilingual skills linked to the use of multimedia supports such as a forum, while learning a language.

Keywords : Pedagogical forum, plurilinguism, transfer, metalinguistic competencies.

1. Introduction

1.1. L'utilité de travailler sur l'apprentissage de la dérivation en italien LE

La dérivation est très productive dans les discours des italophones. De nombreux champs lexicaux sont très riches en formes dérivées. Ainsi, tout apprenant d'italien langue étrangère (dorénavant, LE) est nécessairement exposé à la réception et à la production de la dérivation, et les activités cognitives qui y sont associées peuvent s'avérer problématiques en raison de la complexité morphosémantique du phénomène. Nous en concluons que souvent les étudiants peuvent éprouver des difficultés dans la gestion du lexique et de la dérivation plus généralement (Colombo, 2009 : 62).

Si les apprenants manifestent des difficultés dans la manipulation morphosémantique et dans la gestion de la dérivation, alors ils risquent de perdre le sens même du mot cible. Étant donné que la forme dérivée porte deux ou plusieurs sens, d'après nous, les formateurs devraient contribuer à aider les étudiants à gérer la matière morphosémantique dès les premières phases de l'apprentissage, déjà à partir du niveau A1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (dorénavant, CECRL). Pour ces raisons, nous pensons que notre étude exploratoire peut s'avérer utile.

Notre terrain de recherche est la didactique de l'italien langue cible (dorénavant, LC), tout particulièrement :

(1) l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle en italien LE par des apprenants francophones ; ces derniers ont accompli des tâches de compréhension et de production écrites dans des échanges asynchrones à partir d'un forum sur plateforme pédagogique ;

(2) la dérivation nominale.

Après avoir décrit la place du forum au sein du scénario pédagogique et du dispositif qui soutiennent la formation, nous nous pencherons sur les caractéristiques linguistiques des textes rédigés par les étudiants-interactants.

1.2. Présentation du dispositif pédagogique à distance

Notre recherche, se basant sur une analyse de données empiriques, a été réalisée à partir d'un dispositif de formation hybride d'italien (LE) mis en place au sein du service commun Lansad¹ de l'Université Stendhal.

¹ Le service commun LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'université Stendhal <http://lansad.u-grenoble3.fr/>, offre une grande variété de formations en langues étrangères en direction des publics étudiants du site universitaire grenoblois. Les enseignements sont organisés en groupes de niveaux, constitués à l'issue d'un test de positionnement et définis en conformité avec les niveaux du Cadre Commun de Référence pour les langues. L'utilisation des outils multimédias et les travaux en autonomie sont intégrés dans

Le contexte spécifique est celui d'une formation hybride en italien LE avec note validante en fin d'année, hébergée par la plateforme en ligne *Esprit*² (Quintin *et al.*, 2001). Cette formation, qui s'est déroulée sur l'année universitaire 2009-2010, s'adressait aux étudiants de l'Institut d'Études Politiques ayant un niveau avancé en italien (B2-C1 du CECRL)³.

Nous nous sommes orientés vers cette formation hybride non seulement parce qu'elle fournit un contexte communicativo-actionnel en se focalisant sur le rôle central de l'étudiant (Nissen, 2006 ; Brudermann, 2010), mais aussi parce que, dans une perspective systémique réalisant une synergie très intense entre travail présentiel et travail à distance qui s'est prouvé efficace (Castello, 2011), elle permet de moduler les activités du parcours et de varier les modalités d'apprentissage. Plus particulièrement notre analyse s'est effectuée sur les échanges asynchrones d'un des forums contenus dans la formation⁴.

Plusieurs raisons motivent ce choix ; premièrement la dimension collective qui caractérise les forums (Marcoccia, 2004 ; Bruillard *et al.*, 2006) deuxièmement le fait que, dans le cas spécifique du dispositif de formation en question, l'utilisation pédagogique des forums demande aux apprenants de mettre à profit le travail effectué dans cet espace partagé pour se préparer à la réalisation d'une tâche (Depover *et al.*, 2006) à travers un effort commun qui est à la fois finalisé, mutuel et coordonné (Mangenot, 2003). Ainsi les forums deviennent source d'incitation participative au niveau individuel puisque c'est dans ces lieux virtuels de discussions asynchrones que tous les étudiants-interactants peuvent s'exprimer (Greenlaw & DeLoach, 2003, 2005), y compris les étudiants qui ne participent pas activement aux interactions en classe (Schallert *et al.*, 1998 ; Kamhi-Stein, 2000). Troisièmement c'est le rôle des forums au niveau de la sollicitation lexicale et du potentiel d'apprentissage qui nous intéresse ; étant donné le flux plus lent que le forum implique par rapport aux chats par exemple, le niveau qualitatif des interventions est plutôt élevé même si le niveau quantitatif peut être assez limité ; les messages semblent donc linguistiquement intéressants même s'ils sont réduits en nombre (Penge & Terraschi, 2004 ; Merron, 1998). De plus, selon Ghezzi & Tiraboschi (2006), si le cadre du dispositif de formation coordonne soigneusement et structure efficacement les composantes "présentiel" et "distanciel", alors l'interaction écrite au sein des forums faciliterait la reprise d'éléments linguistiques et apparaîtrait complexe aussi bien au niveau syntaxique que lexical.

Dans le forum que nous avons analysé, intitulé *Italia un paese da lasciare ? Esprimi la tua opinione* (« L'Italie, un pays qu'il faut quitter ? Exprime ton opinion ») qui se trouve à mi-chemin dans le parcours accessible en ligne, les étudiants étaient appelés à s'exprimer par

chaque formation, en fonction des niveaux et des objectifs pédagogiques. Des formations en langues ouvertes et à distance sont également proposées.

² La plateforme pédagogique *Esprit*, développée par l'Université de Mons en collaboration avec l'université Stendhal, est un outil de conception de cours en ligne à la structure modulaire et extrêmement souple qui permet de scénariser des activités d'apprentissage individuelles et/ou collaboratives qui peuvent être réalisées en complète autonomie ou en autonomie tutorée, en complément ou en substitution aux cours en présentiel.

³ La formation hybride à partir de laquelle nous avons effectué notre analyse prévoit que sur les 48h annuelles dispensées dans le cadre du Lansad, 36h aient lieu en cours présentiel à raison de 2h hebdomadaires et les autres par le biais de la plateforme à travers le travail distanciel tutoré (12h pour compléter le module Lansad + environ 36h de travail personnel ; 1,5 heure par semaine sur les 24 semaines couvrant les 2 semestres). Lors des cours présentiels, les étudiants travaillent surtout la production, l'interaction et la compréhension orales, à distance ils travaillent la compréhension écrite et orale ainsi que l'expression écrite.

⁴ Le parcours se structure en 15 unités, composées par des séquences qui se subdivisent en activités à difficulté progressive. Au sein de chaque séquence, à côté des activités (les activités sur pf portent sur : lecture/compréhension globale et/ou détaillée, découverte d'informations sur Internet, exercices Hot Potatoes, V/F, QCM, exercices lexicaux, exercices grammaticaux, activités de PE comme les rédactions de résumés, de comptes rendus, etc.), se trouvent également les forums de discussion qui occupent une place importante dans ce dispositif. Dans ce parcours il y a 14 forums.

rapport à la position polémique du Président de l'Université internationale d'Études Sociales *Luiss* de Rome, affirmant que l'Italie est un pays qu'il faut quitter car il donne peu de possibilités à ses citoyens et surtout aux plus jeunes. La phase préalable à l'interaction écrite du forum a consisté en l'étude de la position exprimée par le Président de la *Luiss* à travers une série d'activités de lecture-compréhension à partir d'un article tiré de la presse nationale italienne qui s'est réalisé en présentiel et sur la plateforme. C'est seulement dans un deuxième temps que les apprenants ont été sollicités pour donner leur avis via le forum.

Comme tout espace de communication asynchrone présent sur le Web, le forum sélectionné pour notre analyse constitue un contexte d'échange particulier où l'activité de lecture est étroitement liée à celle de l'écriture. Les étudiants échangent, rédigent et mettent en ligne à la disposition des autres participants, des messages visant à solliciter le débat en vue des tâches à réaliser : la rédaction d'un texte argumentatif à déposer sur la pf, l'interaction orale en classe⁵.

Le travail de rédaction écrite à effectuer de manière individuelle, et l'interaction orale à réaliser en binômes ou trinômes, constituent donc la dernière étape d'un travail progressif et complexe qui comporte la lecture approfondie et préalable de l'article de presse, la réalisation des activités de lecture-compréhension à distance et en classe et la participation au forum. Nous avons opté pour l'analyse de ce forum parmi les 14 présents dans le dispositif de formation hybride car, au-delà de la réalisation des tâches, la participation des apprenants a été correcte, le thème traité sollicite des vives réactions de la part des apprenants-interactants qui sont à la fois polémiques, provocatrices, humoristiques ; les échanges produits par les apprenants présentent des indices de forte interactivité.

<i>Nombre</i>			<i>Longueur des messages</i>	
<i>étudiants</i>	<i>messages postés</i>	<i>étudiants ayant postés plus d'1 message</i>	<i>nombre de lignes</i>	<i>nombre moyen de lignes</i>
30 (sur les 49 inscrits à la formation)	45	11	1-33	9,5

Tableau 1 – Protocole de la recherche.

Mise à part la répartition régulière des messages dans le temps⁶ (la période de publication des messages était du 08/12/2009 au 17/01/2010), nous avons repéré différents indicateurs nous permettant de juger du caractère interactionnel des échanges :

- référence à la parole d'un autre étudiant en le nommant, dans le texte ou dans l'amorce initiale du message ;
- reformulation d'une idée qui a précédemment été exprimée, introduite fréquemment par « moi aussi... / je partage... » ;
- citation d'une phrase écrite par un autre étudiant ou référence explicite à des propos contenus dans les autres messages (fréquente est l'utilisation des marqueurs d'approbation discursive qui sont suivis d'un approfondissement argumentatif) ;
- indication de leur avis congruent ou contraire par rapport à ce qu'a écrit un autre étudiant (« je pense exactement le contraire », « je suis d'accord avec toi ») ;

⁵ Ces tâches ont été proposées sur le modèle de celles présentes dans les sujets d'examen du Cles 2. Pour plus d'information consulter le site <http://www.certification-cles.fr/>

⁶ Sur les 40 jours pendant lesquels le forum était actif, les étudiants-interactants n'ont jamais déposé plus d'un message par jour et au moins deux jours s'écoulaient entre les messages postés par un même étudiant.

- réemploi des termes appartenant au même champ sémantique et utilisation des reprises anaphoriques. Les forums étant thématiques, ils entraînent bien entendu l'emploi de termes appartenant aux mêmes champs sémantiques, ce qui donne une cohésion à l'ensemble des messages.

Une autre des raisons, tout aussi importante, qui nous a poussé à choisir ce forum est que le niveau de langue italienne des étudiants ayant participé était suffisamment élevé. En effet sur les 49 apprenants inscrits à la formation hybride, les 30 étudiants-interactants qui ont échangé sur ce forum avaient un niveau en langue italienne allant du B2 au C2 selon les paramètres du CECRL (12 étudiants B2, 16 étudiants C1 et 2 étudiants C2).

À ce propos, Lamy & Goodfellow soulignent que dans les interactions médiées par ordinateur est nécessaire un seuil de compétence linguistique qui puisse permettre la rédaction de textes :

well-formed and unambiguous not only linguistically but also as pieces of interactive discourse ...[and] move topic on in a way that takes account of what precedes and creates curiosity for what might follow, that is, that contains the combination of familiarity and unpredictability typical of "contingent" interaction. (Lamy & Goodfellow, 1999 : 54).

2. La problématique et les hypothèses

Nous avons analysé le rôle du plurilinguisme et des compétences métalinguistiques dans le traitement morphosémantique et dans l'accès au lexique dérivé.

2.1. La problématique : les axes thématiques de notre recherche

Notre problématique concerne trois axes thématiques de recherche :

(1) *L'activité linguistico-cognitive*. Nous nous sommes demandés s'il y avait des difficultés, et lesquelles, dans la gestion psycholinguistique et dans la manipulation morphosémantique des noms issus d'un procédé dérivationnel.

(2) *L'acquisition*. Nous voulions vérifier quels sont les facteurs et les variables linguistico-cognitifs qui influencent l'interprétation et l'activation des formes dérivées ; quelles procédures étaient mises en œuvre dans l'accès au lexique ; comment la dérivation était apprise dans les échanges asynchrones du forum.

(3) *Les besoins de formation*. Nous avons vérifié l'impact de l'acquisition de la morphologie dérivative dans les échanges sur leur emploi en production écrite ; plus généralement, nous nous sommes intéressés aux besoins de formation autour de la dérivation.

2.2. Les hypothèses : difficultés cognitives ; facteurs et variables qui aideraient l'apprentissage

Nous sommes partis d'une première hypothèse : les difficultés préconisées dans la gestion de la morphologie dérivative sont de nature lexicale. Certains noms qui sont issus d'un procédé dérivationnel sont complexes du point de vue morphosémantique ; d'autres sont inconnus aux étudiants et/ou non transparents dans leur langue maternelle.

Cette hypothèse en a déterminée d'autres.

(1) Vu :

« [qu']il n'est désormais plus nécessaire d'argumenter l'existence d'une influence du facteur translinguistique dans l'apprentissage d'une L2 » (Ó Laoire & Singleton, 2006 : 102),

les étudiants pourraient exploiter des stratégies interlinguistiques, positives ou négatives, pour accéder au lexique dérivé. Ces stratégies pourraient être mises en place à partir de la LM, le

français. D'après la théorie du *processus de procéduralisation* (Bange, 2006 : 58-62), au fur et à mesure que l'apprentissage d'une LE progresse, le lien L1/L2 aurait tendance à réduire son emprise : le transfert translinguistique ne serait qu'une des opérations cognitives pouvant intervenir dans l'accès au lexique. Cependant, selon l'*hypothèse des équivalences sémantiques* (Ijaz, 1986 ; cité par Bogaards, 1994 : 149), l'étudiant d'une LE s'appuierait constamment sur les modèles conceptuels et linguistiques de la LM, ce qui faciliterait l'acquisition lexicale ; selon l'*association verbale* (Kroll & Sholl, 1992 ; *ibidem* : 145-146), le lexique de la LE serait directement induit par le lexique de la LM ; tandis que, pour accéder au sens du texte, en profitant de la *transparence nominale* (Masperi, 1996) l'étudiant s'appuierait sur la reconnaissance des substantifs à partir du lexique morphologiquement proche LM/LE (Masperi, 1996). De plus, les étudiants ayant l'espagnol LE dans leur capital linguistique pourraient l'exploiter comme langue tremplin du point de vue syntaxique, morphologique et sémantique.

(2) Les étudiants auraient recours aux suffixes et aux formes dérivées les plus communs, c'est-à-dire les plus fréquents et familiers et ainsi les plus simples à mémoriser. De ce point de vue, selon Champagnol (1989 ; cité par Babin, 1998 : 3-4), chaque locuteur serait doté d'un dictionnaire cognitif dans lequel est stocké son propre lexique, d'un deuxième dictionnaire pour les affixes et d'un troisième pour les racines auxquelles ajouter les affixes. En outre, chaque locuteur disposerait de règles morphologiques qui pourraient l'aider à gérer les séquences morphologiquement et syntaxiquement complexes.

(3) Nous envisageons que si les échanges-forum augmentent la pratique de la langue (Nissen, 2006), les acquis lexicaux peuvent en avoir un retour aussi. Les forums pourraient augmenter le potentiel acquisitionnel au niveau lexical.

3. Questions méthodologiques : la sélection des formes dérivées pour notre étude

Comme nous l'avons précisé, nous avons analysé le traitement des noms qui sont nés d'un procédé dérivationnel. Il s'agissait de nous intéresser de près à la production de ces noms. Nous avons sélectionné tout genre de nom, indépendamment de la catégorie syntaxique à partir de laquelle il a été dérivé, l'important étant que ce nom contienne au moins un suffixe (par ex., *-zion-e* dans *preoccup-a-zion-e* « préoccupation/souci »). Nous avons effectué une analyse purement qualitative.

Nous avons observé exclusivement la composition morphologique de la forme nominale, en faisant toutefois abstraction de la variation flexionnelle. D'ailleurs, nous n'avons pas relevé le rôle de la voyelle thématique (par ex., *-a-*, *-e-*, *-i-* dans *-a/-e/-i/-zion-e*) et des formes élargies (par ex., *-en-* dans *-en-zion-e*). Ce qui comptait pour nous, c'était tout simplement de comprendre comment ces dérivés ont été traités dans les messages-forum. Notamment, du point de vue linguistique et par le biais des productions écrites, cette recherche exploratoire se proposait de comprendre :

(1) quelles formes nominales et dérivationnelles ont été produites correctement et incorrectement ;

(2) quels suffixes ont été employés correctement et incorrectement.

4. Les résultats sur le traitement des dérivés

Après avoir décrit les catégories syntaxiques dérivées et les suffixes employés dans les productions écrites des étudiants, nous verrons que plusieurs facteurs morphosémantiques,

syntaxiques, phonologiques, ainsi que des variables épi- et métalinguistiques (Culioli, 1979) sont entrés en jeu dans l'activation des formes dérivées.

4.1. Les catégories syntaxiques dérivées dans les échanges asynchrones

Dans les échanges asynchrones, nous avons relevés la production de 95 dérivations nominales, pour un total de 171 occurrences.

(1) 62 formes nominales ont été dérivées par des verbes (65%), pour un total de 111 occurrences (65%). Le nom est le résultat d'un procédé dérivationnel à partir du thème (ex. : *situare* « situer » → *situ-a-zione* « situation ») ou du participe passé du verbe (*evadere* « évader » → *evaso* « évadé » → *ev-a-sione* - variante de *-zione* - « évasion ») ; parfois, il est le résultat d'une nominalisation du participe passé (*emigrare* « émigrer » → *(un) emigrato* « (un) émigré ») ;

(2) 21 formes nominales ont été dérivées par des adjectifs (22.5%), pour un total de 35 occurrences (20.5%) : *giovine* « jeune » → *giovini-ezza* « jeunesse », *federale* « fédéral(e) » → *federal-ismo* « federalisme », *mentale* « mental(e) » → *mental-ità* « mentalité » ;

(3) seulement 12 formes nominales ont été dérivées par d'autres noms (12.5%), pour un total de 25 occurrences (14.5%) : *popolo* « peuple » → *popol(o)-a-zione* « population », *persona* « personne » → *person-aggio* « personnage », *carattere* « caractère » → *(una) caratter-ist-ica* « (une) caractéristique »⁷.

Six noms affichent un nombre (plus) important d'occurrences: *situazione* (28 occurrences), *giovinezza* (7), *nepotismo* « népotisme » (6), *emigrazione* « émigration » et *società* « société » (5 occurrences chacun), *affiliazione* « affiliation » (4).

4.2. Les typologies suffixales employées dans les échanges asynchrones

Nous avons relevé 21 suffixes employés dans les messages, dont un seul cumul suffixal (*-ist(a)-ica*, dans *caratteristica*). Dans le Tableau 2, nous illustrons les suffixes les plus productifs en termes de mots suffixés et d'occurrences relatives.

Suffixe	Noms dérivés	Occurrences	Exemples
<i>-zione/-sione</i>	34	79	<i>situazione</i> ; <i>popolazione</i> ; <i>affiliazione</i> ...
<i>-tà</i>	10	18	<i>società</i> ; <i>mentalità</i> ...
<i>-nza</i>	11	14	<i>maggioranza</i> ; <i>speranza</i> ...
<i>-ismo</i>	7	14	<i>nepotismo</i> ; <i>federalismo</i> ; <i>pessimismo</i> ...
<i>-(m)ento</i>	5	6	<i>intervento</i> ; <i>riconoscimento</i> ...
<i>-zza</i>	4	10	<i>giovinezza</i> ; <i>lunghezza</i> ; <i>debolezza</i> ; <i>tristezza</i>
<i>-(a/e)nte</i>	4	4	<i>immigrante</i> ; <i>studente</i> ...
<i>-(a/u)to</i>	3	7	<i>immigrato</i> ; <i>laureato</i> ; <i>statuto</i>
<i>-(i)vo</i>	3	3	<i>tentativo</i> ; <i>sportivo</i> ; <i>prospettiva</i>
<i>Autres</i>	14	16	1 à 2 noms et 1 à 2 occurrences chacun
<i>TOT</i>	<i>95</i>	<i>171</i>	/

Tableau 2 – Suffixes les plus productifs dans les échanges du forum *Esprit*.

Nous remarquons que les apprenants gèrent correctement surtout les formes et les suffixes les plus productifs, fréquents et, de ce fait, les plus familiers : notamment, le suffixe *-zione* et le nom *situazione* comme nous l'avons expliqué ; ce qui pourrait expliquer également leur

⁷ *Caratteristica* est plus précisément un exemple de nominalisation d'un adjectif.

surgénéralisation dans la réalisation des formes dérivées. De plus, le recours très peu fréquent au cumul suffixal, à l'allomorphe de la base et à toute autre sorte de complexité morphosyntaxique, pourrait s'expliquer par leur difficulté pour des apprenants en italien LE.

4.3. L'analyse des erreurs

Les étudiants ont activé correctement les formes nominales dans la plupart des messages déposés dans le forum. Très peu d'erreurs morphosémantiques et orthographiques ont été commises dans l'encodage des noms. De plus, les étudiants n'ont jamais réalisé des erreurs dérivationnels, c'est-à-dire qu'ils ont toujours choisi correctement leur suffixe. Les apprenants ont ainsi pu construire le *sens à exprimer* en compréhension (Le Ny, 2005 : 100), une intention sémantique de dire quelque chose, ce qui donne vie au *sens terminal* d'exprimer et de produire quelque chose (*ibidem* : 101), au moyen de l'encodage des formes dérivées.

Nous pouvons classer et expliquer comme suit les erreurs relevées.

(1) *Erreurs de nature graphologique et morphosémantique liées au niveau d'interlangue de l'étudiant*. Plusieurs exemples sont proposés pour illustrer cette typologie d'erreur :

- **nipotismo* pour *nepotismo* « népotisme ». L'erreur est due probablement à une anticipation de la syllabe suivante ; mais elle peut se justifier également comme une erreur due à l'interlangue en LC, notamment suite à une confusion avec le mot *nipote* « neveu/petit fils » qui a été très probablement appris par les étudiants pendant leur formation précédente en italien LE ;

- **proposto* « proposé » pour *proposito* « proposition ». Il s'agit probablement à nouveau d'une erreur liée à l'interlangue en LC ;
- **caratteristicà* pour *ca.rat.te.ris.ti.ca* « caractéristique », l'accent tonique étant positionné sur l'avant-avant-dernière syllabe ;
- **emmigrazione* pour *emigrazione* « émigration » ;
- **sperienze* pour *esperienze* « expériences/expérimentations » ;
- **competenzi* pour *competenze* « compétences », l'erreur est probablement due à l'accord effectué avec le sujet porteur de l'action

sujet 18 : « [...] i grandi sportivi sono meglio pagati che la maggioranza della popolazione mentre non hanno **competenzi**. [...] »⁸.

Ces erreurs d'encodage seraient dues à plusieurs facteurs. En italien il est très souvent impossible de prévoir en synchronie le positionnement de l'accent tonique et la réalisation de la géminée. Une difficulté accentuée par la similitude formelle ou de signifiants (Corda & Marello, 2004 : 21), et par l'ambiguïté et l'ambivalence sémantique qui caractérisent la morphologie dérivative de l'italien. Le résultat est, selon Calaque (2000 : 22), qu'en production les étudiants associent souvent une forme et une signification qui ne lui correspond pas, sur la base des ressemblances formelles. De même, la faible prédictibilité et la concurrence parmi les morphèmes, ou le degré faible de l'*espoir de dérivation* (Simone, 1983 ; cité par Bozzone Costa, 1992), qui caractérisent la dérivation et la morphologie italienne plus généralement, peuvent ajouter des variables supplémentaires de difficulté autour de la réalisation des formes dérivées en italien LE.

(2) *Erreurs interférentielles*. Il s'agit d'interférences graphophonologiques et morphosémantiques à partir du français LM.

(2.1) *Interférences graphophonologiques* :

- fr. *communication* → it **comunicazione* pour *comunicazione* ;
- fr. *personnage* → it **personnaggio* pour *personaggio* ;
- fr. *perspective* → it. **perspetiva* pour *prospettiva* ;

⁸ Traduction : les sportifs de haut niveau sont mieux payés que la majorité des gens communs même si les premiers n'ont pas les compétences requises.

- fr. *administration* → it. **amministrazione* pour *amministrazione*;
- fr. *égalité* → it. **egalità* pour *uguaglianza*.

Ces erreurs confirment les difficultés typiques des francophones dans la réalisation graphique et phonétique de la géminée qui en italien a souvent une valeur phonologique : par ex., *fato* « destin » vs. *fatto* « fait - participe passé du verbe *fare* « faire », *andremo* « (nous) irons » vs. *andremmo* « (nous) irions ».

La connaissance de l'espagnol en tant que LE n'aide guère : comme en français, de même en espagnol la géminée n'a pas de valeur phonologique.

(2.2) Interférences morphosémantiques et calques :

- fr. valider → it. **validare* pour *convalidare* ;
- fr. perspective → it. **perspetiva* pour *prospettiva* ;
- fr. *piston* → it. **piston* pour *raccomandazione*, il s'agissant ici d'un calque total de nature morphosémantique depuis la LM.

Cuq précise que les comportements linguistiques interférentiels se situent dans les erreurs commises par les apprenants et souligne que du point de vue épistémologique l'on reconnaît désormais une fonction positive à l'erreur, notamment à l'erreur interférentielle : d'après Corder l'erreur interférentielle permet à l'enseignant de comprendre où l'apprenant est arrivé par rapport au but visé, c'est-à-dire à ce qui lui reste à apprendre, tandis que selon Gaonac'h cette erreur caractérise le système transitoire de la langue, son *système interne de contrôle* (Cuq, 1996 : 50-51). De plus, Cuq (*ibidem* : 47-48) nous rappelle la notion d'*assimilation mémorielle* proposée par Frei, selon laquelle les apprenants modifient ou créent un élément par imitation d'un modèle linguistique. En revanche, Cuq préfère nommer cette notion *instinct analogique* et considère la faute interférentielle comme une manifestation de cette analogie (formelle et sémantique) de la L1 à la L2.

Les divergences morphosyntaxiques entre la LM et la LC expliquent également les résultats que nous venons d'exposer dans cette section. En effet, le français se caractérise par l'importance de la composition en dépit de la dérivation, ce qui rendrait la gestion de la dérivation italienne une tâche particulièrement difficile pour un Francophone.

5. Les procédés psycholinguistiques dans l'accès au lexique dérivé

Nous avons affirmé que certains facteurs comme la fréquence et la familiarité des mots dérivés faciliteraient leur production. Toutefois, la possibilité de recourir à la mémoire lexicale et d'activer les procédés linguistico-cognitifs sont à leur tour liés à une série de compétences métalinguistiques de l'apprenant. Les apprenants ont fait preuve de savoir mettre en place des procédés psycholinguistiques qui ont pu l'aider à activer les formes dérivées.

1^{er} procédé : l'exploitation des anticipations contextuelles/situationnelles. Les sujets ont pu profiter des indices discursifs et lexicaux qu'ils ont exploités en lisant les messages échangés dans le forum. Ainsi, par exemple, dès le premier message déposé par le sujet 30, les étudiants ont pu lire des mots comme *situazione* ou *nepotismo* qui sont assez fréquents dans les messages suivants. De plus, dans l'article-amorce que les étudiants ont lu préalablement à leurs échanges discursifs, ils ont pu entrer en contact avec des mots tels que *preoccupazione*, *società*, *raccomandazione* et *affiliazione* qui, selon nous, pouvaient créer des problèmes d'encodage. Les difficultés relèveraient de la présence (1) de préfixes et suffixes susceptibles de provoquer des interférences morphosémantiques (fr. *re-* vs. it. *ra-* ; fr. *-té* vs. It. *-tà*) et (2) des géminées *-cc-/-ff-*. Plus généralement, selon nous, les sujets auraient mis en place des *stratégies compensatoires* (*compensatory strategies* : Kellerman, 1991) ou des *processus interactifs compensatoires* (Stanovich, 1980 ; cité par Gaonac'h & Merlet, 1995), consistants à avoir recours aux anticipations contextuelles pour accéder au mot dérivé.

Selon Kellerman :

« *In Faerch & Kasper's (1983) taxonomy of strategies, Nigel Barley's 'hot beasts' would be a token of a subset of communication strategy types known compensatory strategies, since these are used to maintain the integrity of the learner's original communicative goal. Specifically they are lexical compensatory strategies, since they replace missing lexical items* » (Kellerman, 1991: 143).

Le contexte/texte permet l'activation lexicale étant donné que « pour les textes écrits, le contexte [...] peut être utilisé par le lecteur pour pallier les difficultés de compréhension [...] » (Gombert, 1990 : 209).

2^e procédé : l'exploitation des coïncidences entre la LM, l'espagnol LE et la LC ; les transferts interlinguistiques. La proximité LM/LC se confirme comme l'un des facteurs qui contribuent à l'accès lexical. Les étudiants ont fait preuve d'une stratégie interlinguistique LM→LC (du français langue maternelle à l'italien langue cible), le plus souvent positive.

Le transfert positif est d'autant plus probable qu'il y a inclusion de la LE (l'italien) dans l'aire sémantique de la LM (Masperi, 1996). Ce qui est cohérent avec l'approche *psychotypologique* de l'apprentissage d'une LE d'après Eric Kellerman (1977-1980) et correspondant à « l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues » (Rast, 2006 : 120) : le *transfert* de la LM à la LE est une stratégie mise en œuvre par l'apprenant, une sorte d'interaction perpétuelle entre l'étudiant et ses facteurs psychologiques et linguistiques. Selon l'auteur, le transfert d'une langue à l'autre aura plus de chances d'être réalisé si les *contraintes sur le transfert* (positif) seront respectées (Masperi, 1998 : 182-183). Le Tableau 3 nous illustre de nombreux exemples à cet égard.

<i>Suffixes : fr.→it.</i>	<i>Noms : fr.→it.</i>
<i>-tion→-zione/-sione</i>	situation→situazione, evolution→evoluzione, manifestation→manifestazione
<i>-isme→-ismo</i>	federalisme→federalismo, népotisme→nepotismo, pessimisme→pessimismo
<i>-ité→-ità</i>	mentalité→mentalità, dignité→dignità, precarité→precarietà
<i>-teur→-tore</i>	directeur→direttore
<i>-ment→-mento</i>	changement→cambiamento
<i>-ive→-ivo</i>	tentative→tentativo

Tableau 3 – Exemples de transferts LM→LC.

Bardel constate qu'

au cours des dernières années, la recherche sur l'acquisition des [LE] a été élargie au domaine de l'acquisition L3. [L']acquisition de la L2 se distingue qualitativement de celle de la L3 : alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la [L1], l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies et les connaissances métalinguistiques (Hufeisen, 1998 : 171). [La] L3 peut influencer la L1 et subir l'influence (L1-L3), [et] des influences linguistiques réciproques peuvent s'installer entre la L2 et la L3. (Bardel, 2006 : 150).

D'après l'auteure, dans l'apprentissage de la syntaxe de l'italien L3 de ses informateurs suédois, l'espagnol L2 entrerait activement en jeu par effet de transferts positifs. Selon Hammarberg (2001) « *there appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in L3 performance rather than L1* » (Ó Laoire & Singleton, 2006 : 103) et cela pour deux raisons : un mécanisme d'acquisition différent pour les L2 par opposition aux L1, par conséquent une réactivation de ce mécanisme dans l'acquisition de la L3 ; la

volonté d’occulter la L1 étant une langue non étrangère au profit de la L2 comme stratégie d’approche à la L3 (Hammarberg, 2001 ; *ibidem* : 103-104).

Dans les productions des messages de nos étudiants, l’espagnol entre probablement en scène dans des transferts LE esp.→LC (de l’espagnol langue étrangère à l’italien langue cible) qui ont été probablement réalisés par les 8 apprenants qui connaissent cette LE. Notamment, lorsqu’il s’avère une coïncidence morphosémantique entre les deux langues : même si ce transfert est moins probable du précédent, il a pu faciliter l’activation lexicale.

Le Tableau 4 expose quelques exemples à cet égard.

<i>Suffixes : LE esp.→it.</i>	<i>Noms : LE esp.→it.</i>
<i>-ción/-sión→-zione/-sione</i>	situación→situazione, coalición→coalizione, ambición→ambizione, ilusión→illusione
<i>-miento→-mento</i>	funcionamiento→funzionamento, reconocimiento→riconoscimento
<i>-(a)nza→-(a)nza</i>	esperanza→speranza
<i>-ismo→-ismo</i>	federalismo→federalismo, pesimismo→pessimismo, nepotismo→nepotismo

Tableau 4 – Exemples de transferts LE esp.→LC.

Dans le Tableau 4, il paraît évident que parfois la transparence suffixale et/ou nominale est totale entre les deux langues. Notamment, les étudiants ayant l’espagnol dans leur capital linguistique peuvent profiter d’un probable transfert très productif des formes *X-ción/-sión* et assez productif des formes *X-ismo*. Comme pour la LM, nous pouvons prévoir également pour l’espagnol des aires d’interférence morphosémantique et/ou graphophonologique : esp. *perspectiva*→it. **perspetive* pour *prospettiva* « perspective », esp. *atractivo*→it. *(*un’*) *attrativa* pour (*un’*) *attrattiva* « (une) attractive ».

Nous assistons parfois à un transfert trilatéral LM/LE esp. vers la LC lorsqu’il existe une coïncidence morphosémantique parmi ces trois langues romanes. Voici quelques exemples :
-suffixes : fr. *-tion*, esp. *-ción/-sión*, it. *-zione/-sione* ; fr. *-isme*, esp. *-ismo*, it. *-ismo* ;
-noms : fr. *situation*, esp. *situación*, it. *situazione* ; fr. *népotisme*, esp. *nepotismo*, it. *nepotismo*.

Nous en concluons que le forum apparaîtrait comme un dispositif pédagogique apte à valoriser la compétence plurilingue de l’étudiant dans l’apprentissage d’une ou plusieurs LE. Le forum peut ainsi s’inscrire parmi les dispositifs permettant l’intercompréhension et la didactique des approches plurielles. Étant donné que le forum permet la production/communication, nous retrouverions ici un dispositif qui permettrait aux apprenants d’exploiter leur plurilinguisme non seulement pour *intercomprendre* mais également pour *intercommuniquer* (Balboni, 2007).

3^e procédé : l’exploitation des connaissances lexicales. Des étudiants ont profité de leur niveau de langue avancé en LC pour accéder au nom : les apprenants ont activé les morphèmes (par ex., *giovin-* et *-ezza*), ont assemblé leurs signifiés (*assemblage sémantique* ; Le Ny, 2005), pour en faire une synthèse sémantique en une pièce unique supérieure (dans notre exemple, *giovinezza*). Ce résultat confirmerait l’importance des pré-acquis autour de la morphologie dérivative, non seulement pour les mots récurrents/familiers (par ex., *studente*), mais notamment lorsqu’il faut produire des formes complexes et parfois non transparentes en LM : *lungo* « long »→*lunghezza* « longueur », *carattere* « caractère »→ (*una*) *caratteristica* « (une) caractéristique », *raccomandare* « recommander/pistonner »→*raccomandazione* « recommandation/piston », *maggiore* « majeur »→*maggioranza* « majorité », *mancare* « manquer »→*manca* « (le) manque », etc. Colombo constate que :

La sélection du suffixe approprié ne pouvant être prévue en production écrite le recours à la compétence lexicale en italien est souvent prioritaire [...]. (Colombo, 2009 : 65).

Cependant, dans la réalisation des formes morphologiquement complexes et opaques, les apprenants pourraient être en mesure d'agir par analogie en reproduisant des items-modèles enregistrés en mémoire (cf. point 4.3 : *assimilation mémorielle* et *instinct analogique*). Ce qui témoignerait d'une réflexion métalinguistique et d'une analyse intralinguistique effectuées en profondeur.

6. Les facteurs morphosémantiques qui faciliteraient l'accès aux formes dérivées

Nous avons fait mention de la priorité accordée au plurilinguisme et aux compétences métalinguistiques/linguistiques dans la compréhension et la production des formes dérivées. Nous ajouterions un facteur supplémentaire, cette fois de nature morphosémantique et syntaxique qui faciliterait le recours à la mémoire lexicale, l'activation des procédés linguistico-cognitifs et l'accès aux dérivés. Il s'agit de la *simplification structurelle des formes dérivées*.

Les messages déposés dans le forum mettent en évidence surtout une réalisation de la structure syntaxique nucléaire N+SFX (un nom plus un suffixe), et d'une morphosyntaxe simplifiée sur le modèle de la forme dérivative prototypique, c'est-à-dire sans la présence d'un allomorphe ou d'un cumul suffixal (nous rappelons que nous avons relevé qu'un seul mot comptant la présence de la récursivité suffixale : *caratter-ist-ico*). Nous en concluons que la coexistence de deux ou de plusieurs facteurs de difficulté dans le même mot dérivé compliquerait ultérieurement la tâche. Concernant la réalisation de l'allomorphe de la base, comme Touratier nous l'indique, les variantes ou allomorphes sont les premières complications de l'analyse en morphèmes, étant donné que les relations entre signifiés et signifiants ne sont pas bijectives, un signifié n'étant pas toujours associable à un seul et même signifiant (Touratier, 2002 : 25), ce qui présente sans doute un facteur complémentaire de difficulté pour l'apprenant d'une LE. L'échec dans sa réalisation est souvent induit par une analyse intralinguistique en LC selon une stratégie d'hypergénéralisation de la forme la moins marquée en surface, c'est-à-dire le morphème de base. À l'image de ce que montre une étude menée par Debrenne concernant l'apprentissage des prépositions françaises par un public d'étudiants russophones en FLE, nos apprenants d'italien ont probablement parfois mis en action le principe de la *cible préférée*⁹, celle qu'ils utilisent systématiquement dans les cas de doutes et dans l'espoir de « tomber juste » (Debrenne, 2007 : 65).

En outre, la structure morphosémantique simplifiée N+SFX faciliterait son enregistrement en mémoire et son accès lexical : elle semble avoir été enregistrée dans le *dictionnaire cognitif des règles morphologiques* des étudiants (cf. point 2.2), ce que Bogaards (1994 : 73) définit comme la *boîte à outils lexicaux*. Ainsi, pour pallier les divergences entre les trois langues romanes citées, les apprenants réaliseraient des *stratégies de production* (Ellis, 1985 : 176-180) dans la planification des énoncés, selon une compétence en LE approximative, consistant en plusieurs mécanismes de simplification sémantique et syntaxique qui sont actualisés de façon autonome et non seulement pour faire face aux difficultés dans l'échange dialogique.

À propos des erreurs commises par les apprenants, celles-ci sont désignables par trois adjectifs impliquant aussi que leur différenciation dépende du niveau de développement de l'interlangue des étudiants : les *erreurs occasionnelles* (commises avant même que

⁹ Plus précisément, dans l'étude de Debrenne mentionnée, l'auteure traitait de la *préposition préférée*.

l'apprenant ait appris la règle), les *erreurs cristallisées* (commises dans la phase de la découverte de la règle) et les *erreurs superflues* (dues à une incohérence dans l'application d'une règle pourtant connue par l'étudiant) (Cattana & Nesci, 2004 : 55). Les deux dernières typologies se regroupent sous l'étiquette d'erreur d'*appropriation incomplète*, lorsque « l'élève a acquis des structures correctes mais pas au point de les employer toujours à bon escient ou d'en percevoir le sens particulier » (Cuq, 1996 : 57). Les erreurs commises autour de l'encodage d'une construction dérivative peuvent être interprétées différemment selon que l'apprenant n'ait pas appris la règle morphosyntaxique de la dérivation (erreur occasionnelle) ou l'ait apprise sans pour autant la gérer correctement (erreur d'appropriation incomplète). Ainsi, en tenant compte de la variable « *connaissance préalable des suffixes* », les erreurs des étudiants peuvent être définies probablement comme des erreurs d'appropriation incomplète.

7. En guise de conclusion : une réflexion pédagogique

Étant donné que parfois la mémorisation lexicale et d'autres stratégies cognitives ne permettent pas nécessairement d'accéder au nom et d'actualiser convenablement le *sens initial à exprimer*, nous concluons en affirmant que l'enseignant de langue, pour répondre aux besoins de formation en italien LE, devrait privilégier la reconnaissance en compréhension et l'encodage en production des suffixes et des formes dérivées les plus fonctionnel(le)s au discours (les plus fréquent(e)s et productifs(ves)). Le formateur devrait également valoriser les paramètres qui favorisent la gestion cognitive du phénomène linguistique, parmi lesquels l'exploitation du plurilinguisme et des compétences métalinguistiques des apprenants, mais aussi la simplification morphosyntaxique des formes dérivées-cibles. Il nous semble que les dispositifs hybrides basés sur les forums dialogiques faciliteraient la mise en valeur de ces paramètres.

8. Bibliographie

- Babin, J. P. (1998). "Lexique mental et morphologie lexicale". *Sciences pour la Communication*, n. 54. Bern-Berlin-Frankfurt-New York-Paris-Wien : Peter Lang SA-Éditions Scientifiques Européennes.
- Balboni, P. (2007). "Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza". In : Capucho, F., Alves P. Martins, A., Degache, C. & Tost, M. A. (dir.). *Diálogos em intercompreensão*, Cd-Rom des Actes de Colloque International de Lisbonne, 6-8 septembre 2007. Lisbonne : Universidade Católica Editora, 2^{ème} édition, *Implicações Institucionais*, pp. 511-523.
- Bange, P. (2006). "Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères". In : Faraco, M (dir.). *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 47-70.
- Bardel, C. (2006). "La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3". In : Rast, R. & Trévisol, P. (dir.). *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24. Paris : Encrages, pp. 149-179.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hetier.
- Bozzone Costa, R. (1992). "La formazione di parola in dati spontanei di italiano L2". In : Giancalone Ramat, A. & Vedovelli, M. (dir.). *Italiano lingue seconda / lingua straniera, Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*, Siena – 5/7 novembre 1992. Roma : Bulzoni, pp. 319-339.

- Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action". *Alsic*, Vol. 13, mai 2010. <http://alsic.revues.org/index1348.html>
- Bruillard, E., Clouet, N. & Fouénard, S. (2006). "Contribution à l'analyse de forums de discussion : éléments de méthodologie et résultats". In G. L., Baron & E., Bruillard (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Paris : Institut National de Recherches Pédagogique. pp. 181-197.
- Calaque, É. (2000). "Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques". In : Calaque, E. & Grossmann, F. (dir.), *Enseignement / apprentissage du lexique*. *Lidil*, n. 21. Grenoble : Ellug-Université Stendhal, pp. 17-36.
- Castello, E. (2011). *Fonctionnalités interactives dans les dispositifs de formation hybride et pratiques d'enseignement universitaire : les enjeux de ce nouveau dialogue*. Mémoire de Master 2, Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble3.
- Cattana, A. & Nesci, M. T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Collection : Marellò, C. (dir.). *L'officina della lingua*. Formazione Insegnanti Italiano Lingua straniera. Perugia : Guerra.
- Colombo, O. (2009). "Compétence plurilingue et métalinguistique dans l'apprentissage de l'altération de l'italien LE". In : Raus, R. (dir.). *Rencontre des langues et politique linguistique, Synergies Italie*, n. 5. Sylvain les Moulins : Gerflint, pp. 61-68.
- Corda, A. & Marellò, C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Culioli, A. (1979). "Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles". In : *Modèles linguistiques*, Tome I, fasc. I. Lille : Université de Lille III, pp. 89-103.
- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.
- Debrenne, M. (2007). "Les représentations métalinguistiques". In : Hilton, H. (dir.). *Acquisition et didactique 1, Actes de l'atelier didactique AFLS (Association for French Language Studies)*, Chambéry, septembre 2005. Chambéry : Université de Savoie, pp. 55-66.
- DeLoach, S. & Greenlaw, S. (2005). "Do Electronic Discussions Create Critical Thinking Spillovers?". *Contemporary Economic Policy*, 23(1). pp. 149-63.
- Depover, C., De Lièvre, B. & Temperman, G. (2006). "Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance". *Revue STICEF*, Vol. 13, 2006. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/depover-12/sticef_2006_depover_12p.pdf
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : University Press.
- Gaonac'h, D. & Merlet, S. (1995). "Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E". In : *Revue de phonétique appliquée*, n. 115-116-117, *Compréhension orale*. Mons : Université de Mons-Hainaut, pp. 273-292.
- Ghezzi, C. & Tiraboschi, T. (2006). "Presenza o rete? Un approccio integrato al monitoraggio e alla valutazione dell'apprendimento dell'italiano in università". *ISDM Informations, Savoirs, Décisions & Médiations* n°25 - *TICE MEDITERRANEE* 2006. http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/GhezziTiraboschi_TICE2006.pdf
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF (Presse Universitaire de France).
- Greenlaw, S. A. & DeLoach, S. B. (2003). "Teaching critical thinking with electronic discussion". *Journal of Economic Education*, 34 (Winter). pp. 36-53.
- Kamhi-Stein, L. (2000b). "Looking to the future of TESOL teacher education: Web-based bulletin board discussions in a methods course". *TESOL Quarterly*, 34(3), pp. 423-455.

- Kellerman, E. (1991). "Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom". In : Phillipson, R., Kellerman, E. & al. (dir.). *Foreign / Second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters : Clevedon, pp. 142-161.
- Lamy, M. N. & Goodfellow, R. (1999). "'Reflective conversation' in the virtual language classroom". *Language Learning & Technology*. Vol. 2 (2), pp. 43-61. <http://llt.msu.edu/vol2num2/article2/>
- Merron, J. L. (nd.). Managing a Web-based Literature Course for Undergraduates. <http://www.westga.edu/~distance/merron14.html>
- Le Ny, J. F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob.
- Mangenot, F. (2003). "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance". *Alsic*, Vol. 6, Juin 2003. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm
- Mangenot, F. (2004). "Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet". In J.- M. Salaün & C. Vandendorpe (dir.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. pp. 103-123.
- Marcoccia, M. (2004). "L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques". *Les carnets du Cediscor*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Maspero, M. (1996). "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants". In : Dabène & L., Degache, C. (dir.). *Comprendre les langues voisines. Études de Linguistique Appliquée*, n. 104, octobre-décembre 1996. Paris : Didier-Erudition, chapitre onzième, pp. 491-502.
- Maspero, M. (1998). *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Thèse de Doctorat Université Grenoble III. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, chapitre 2, pp. 176-196.
- Merron, J. (1998). "Managing a Web-based literature course for undergraduates". *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(4).
- Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Le Français dans le monde - Recherches et applications - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 44-58.
- Ó Laoire, M. & Singleton, D. (2006). "Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant". In : Rast, R. & Trévisol, P. (dir.). *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24. Paris : Encrages, pp. 101-117.
- Penge, S., Terraschi, M. (2004). *Ambienti digitali per l'apprendimento. Perché e come fare formazione on-line*. Anicia.
- Quintin, J.-J., Porco, F., Floquet, C., Touzé, J. & Depover, C. (2001). "Learning Platform Esprit : Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance". *Unit for educational technology*. University of Mons-Hainaut.
- Rast, R. (2006). "Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? ". In : Rast, R. & Trévisol, P. (dir.). *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24. Paris : Encrages, pp. 119-147.
- Schallert, D. L., Benton, R. E., Dodson, M. M., Lissi, M. R., Amador, N. A., & Reed, J. H. (1998). Conversational indicators of the social construction of knowledge in oral and written classroom discussions of reading assignments. University of Texas at Austin.

- Touratier, C. (2002). *Morphologie et Morphématique. Analyse et morphèmes*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Weasenforth, D., Biesenbach-Lucas, S. & Meloni, C. (2002). "Realizing Constructivist Objectives Through Collaborative Technologies: Threaded Discussions". *Language Learning & Technology*, 6(3). pp. 58-86.

9. Dictionnaires

- Battaglia, S. & Barberi Squarotto, G. (1981). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino : UTET.
- Boch, R. (2000). *Dizionario francese italiano-italiano francese*, quatrième édition. Bologna : Larousse-Zanichelli.
- Denis, S., Maraval, M. & Pompidou, L. (1976). *Dictionnaire espagnol-français et français-espagnol*. Paris : Hachette.
- Le Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLF). <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

Notices biographiques

Omar Colombo : Doctorat en Sciences du Langage, spécialité Didactique et Linguistique, à l'Université Stendhal-Grenoble 3. Rattaché au laboratoire Lidilem. Enseignant d'italien et de didactique des langues étrangères.

Affiliation : Université Stendhal-Grenoble 3, Université Lumière Lyon 2.

Courriel : omar.colombo@univ-lyon2.fr, omcolombo@yahoo.fr

Adresse : Laboratoire Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3. BP 25 - F 38040 Grenoble Cedex 9. France.

Elena Tea : Ingénieur pédagogique, Service Commun Lansad, Université Stendhal-Grenoble 3. Rattachée au laboratoire Lidilem. Enseignante d'italien et conceptrice-coordinatrice de parcours d'apprentissage à distance et hybrides en langues étrangères.

Affiliation : Université Stendhal-Grenoble 3,

Courriel : elena.tea@u-grenoble3.fr, elenatea@yahoo.it

Adresse : Service commun Lansad, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal-Grenoble 3. BP 25 - F 38040 Grenoble Cedex 9. France.