

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
RODICA MARIA STAMIN

LES INTERFÉRENCES INTERLINGUISTIQUES CHEZ DES APPRENANTS DE
NIVEAU SECONDAIRE EN SITUATION DE CONTACT DES LANGUES

DÉCEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	v
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vi
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	vii
Résumé	ix
Introduction.....	x
Chapitre 1 Problématique	1
1.1 Objectifs de l'étude.....	5
1.2 Questions de recherche	5
Chapitre 2 Cadre théorique et état de la question	6
2.1 Langues maternelle (LM), première (L1), seconde (L2) et tierce (L3): définitions.....	6
2.2 Le rôle de la L1 et de la L2 dans l'acquisition de la L3.....	9
2.3 Concepts liés au phénomène de contact des langues : analyse contrastive, analyse des erreurs, interlangue et interférences	12
2.3.1 L'analyse contrastive	13
2.3.2 L'analyse des erreurs.....	14
2.3.3 L'hypothèse de l'interlangue	16
2.3.4 Interférences interlinguistiques	18
2.4 État de la question sur les sources et les types d'erreurs produites par des apprenants en situation de contact des langues.....	22

Chapitre 3 Méthodologie.....	32
3.1. Les participants au projet	32
3.2 L'instrumentation	34
3.2.1 Le questionnaire sociolinguistique	35
3.2.2 La tâche de production écrite.....	35
3.2.3 Les entretiens et les rétroactions	37
3.3 Le déroulement	37
3.3.1 La constitution d'un corpus d'analyse	38
3.3.2 Le repérage des erreurs	38
3.3.3 La saisie des erreurs identifiées dans le logiciel de codage	39
3.3.4 La correction des erreurs dues à des INTF I-L.....	39
3.3.5 Le classement des erreurs (Annexe 4).....	40
3.3.6 Le traitement quantitatif des erreurs.....	44
3.3.7 Les sources de l'erreur	44
Chapitre 4 Résultats	44
4.1 Données issues du questionnaire sociolinguistique.....	50
4.2 Analyse des erreurs dues à des INTF I-L	50
4.2.1 Identification et classement des erreurs dues à des INTF I-L.....	50
4.2.2 Sources des erreurs.....	53
4.3 Habiléités métacognitives des élèves.....	56
Chapitre 5 Discussion	58
5.1 Propositions pédagogiques	60
Conclusion.....	65

Références	68
Annexe 1 Questionnaire sociolinguistique	77
Annexe 2 Questions posées pendant l'entretien et la rétroaction.....	83
Annexe 3 Tâche de production écrite.....	84
Annexe 4 Tableau relatif aux interférences interlinguistiques identifiées dans les productions écrites.....	87
Annexe 5 Déroulement	101

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très chaleureusement ma directrice de recherche, M^{me} Sonia El Euch pour avoir guidé la présente étude par ses conseils et ses critiques qui m'ont poussé à travailler dans une optique de rigueur scientifique.

Merci à mes deux trésors Alexandra et David pour qui maman devait toujours « *faire son travail sur l'ordinateur* ».

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Distribution des participants par âge et par niveau.....	33
Tableau 2	Distribution des langues maternelles des participants.....	34
Tableau 3	Activités préférées des élèves dans le cours d'anglais.....	46
Tableau 4	Activités à faire pour réussir en anglais (selon les élèves).....	47
Tableau 5	Autoévaluation des élèves de leurs compétences langagières en L2 (français) et en L3 (anglais).....	48
Tableau 6	Types d'erreurs en nombre et en pourcentage dans 26 productions écrites en anglais d'élèves de secondaires 1, 2 et 3.....	51
Tableau 7	Sous-types d'erreurs en nombre et en pourcentage dans 26 productions écrites en anglais d'élèves de secondaires 1, 2 et 3.....	52
Tableau 8	Traitemennt quantitatif des erreurs.....	54

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Autoévaluation des compétences langagières en français L2.....	49
Figure 2	Autoévaluation des compétences langagières en anglais L3.....	50
Figure 3	Traduction mentale.....	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AC	=	Analyse contrastive
AE	=	Analyse des erreurs
COI	=	Complément d'objet direct
COD	=	Complément d'objet indirect
IL	=	Interlangue
INTF I-L	=	Interférence interlinguistique
LM	=	Langue maternelle
L1	=	Langue première
L2	=	Langue seconde
L3	=	Langue tierce
LS	=	Langues sources
LX	=	Langue additionnelle

RÉSUMÉ

L'objet de cet essai est une réflexion sur les erreurs dues à des interférences interlinguistiques produites par les apprenants de niveau secondaire, en situation de contact des langues. Cette réflexion vise à mieux comprendre le phénomène des interférences et à mieux nous outiller en tant qu'enseignants d'anglais langue seconde en regard du processus d'enseignement/apprentissage.

Cette réflexion a été menée sur la base de 26 textes rédigés en anglais langue seconde, par des élèves de secondaires 1, 2 et 3. Ce corpus a été utilisé pour identifier des erreurs dues à des interférences interlinguistiques, pour les classer par type et pour identifier leurs sources possibles.

L'analyse a révélé 67 erreurs dues à des interférences interlinguistiques. Les plus fréquentes sont les interférences lexicales (53,7 %), suivi des interférences d'ordre syntaxique (28,4 %) et de celles d'ordre morphologique (17,9 %).

Étant donné que notre étude se situe dans le cadre du traitement de l'erreur due à des interférences interlinguistiques d'un point de vue optimiste, sans dramatiser l'aspect négatif, l'analyse des erreurs était alors un tremplin pour proposer des pratiques qui inciteraient l'élève à prendre en charge son apprentissage.

INTRODUCTION

Dans la présente étude qui s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en enseignement de l'anglais, langue seconde, je porte intérêt aux erreurs dues à des interférences interlinguistiques dans les productions écrites des élèves en situation de contact des langues. La fréquence de ce type d'erreurs dans le contexte multilingue de ma pratique enseignante commande une meilleure compréhension de ce phénomène.

Mon choix s'est arrêté sur les productions écrites d'apprenants de niveaux secondaires 1, 2 et 3 qui utilisent au moins trois langues au quotidien. Le choix de cibler ces niveaux scolaires, où le niveau de compétence en anglais est plutôt intermédiaire, s'explique par le fait que, selon Hammarberg (2006) et Williams et Hammarberg (1998), les interférences interlinguistiques sont plus fréquentes à un niveau intermédiaire et moins fréquentes à un niveau avancé.

En identifiant les erreurs dues à des interférences interlinguistiques, en tentant de cerner le type de ces erreurs et en précisant leurs sources, j'aspire à développer une meilleure pratique enseignante, une pratique ouverte à la diversité linguistique. La diversité linguistique deviendrait dans ce cas un vecteur de changement des pratiques enseignantes en vue d'un meilleur enseignement-apprentissage.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le terme contact des langues a été utilisé pour la première fois par Weinrich (1953) qui soulignait que le contact des langues s'observe d'abord chez l'individu et ensuite chez deux ou plusieurs personnes qui communiquent en utilisant plusieurs langues. De nos jours, la notion de contact des langues est très large et va du contact de communautés linguistiques différentes à celui de plusieurs systèmes linguistiques chez un même individu bi- ou plurilingue (Jamet, 2009). Cet essai porte justement sur une situation de langues en contact aux niveaux de l'individu et des communautés. Au moins trois langues ou trois communautés linguistiques sont en présence, à savoir la langue maternelle (LM) des apprenants en plus du français, la langue de scolarisation au Québec, et l'anglais, langue seconde (L2) selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Personnellement, mon intérêt pour les situations de langues en contact remonte à mon expérience personnelle en tant qu'apprenante et future enseignante de L2. Lors de mes études des langues française et anglaise à l'Université de Craiova, en Roumanie, un nombre important de mes erreurs ainsi que de celles de mes collègues, a attiré mon attention. Le contexte dans lequel j'ai fait ces constats était le cours de rétention du français vers l'anglais et de l'anglais vers le français. La principale

erreur commise par la plupart des étudiants était celle de passer le texte anglais, langue tierce (L3), par le roumain, (LM), avant de le traduire en français (L2) et vice-versa. Par exemple, *Paula went into the kitchen and helped her mother* avait été traduit par *Paula est entrée dans la cuisine et a ajouté sa mère*. J'ai constaté que ces erreurs se produisaient surtout en présence de faux-amis, c'est-à-dire de termes phonétiquement ou orthographiquement proches. Dans ce cas, l'emploi d'« ajouter » au lieu d'« aider » est une interférence du roumain « a ajuta » (qui veut dire « aider »). Ce constat m'a fait réfléchir sur le rôle et l'influence de la LM dans le cas de traduction ou rétrocversion de la L2 vers la L3 ou inversement.

Quelques années plus tard, au Canada, au sein de la communauté roumaine montréalaise, j'ai été témoin à plusieurs reprises de conversations entre les jeunes, impliquant un mélange de français et d'anglais, greffé sur un fond de roumain. Par exemple, transposant telle quelle la forme du verbe roumain, les jeunes mettaient les verbes à la forme pronominale alors que le contexte imposait la voix active. Cela peut poser des problèmes de sens, comme dans *Je me regarde souvent à la télévision* qui présente une interférence du roumain /Eu ma uit deseori la televizor/ puisqu'en roumain, le verbe « regarder » est réflexif « a se uita ». De plus, la phrase en français contient une erreur dans le choix du régime prépositionnel du verbe. En roumain, le verbe « a se uita » (regarder) s'emploie avec la préposition « la » (à) tandis qu'en français il n'y a pas de préposition. La traduction correcte est donc *Je regarde souvent la télévision*.

J'ai remarqué également l'invention de mots français à partir de la forme roumaine. « Déposer » devient ainsi « déposer » sous l'influence de « depozita ». Parfois, les locuteurs préfèrent opter pour le mot anglais, le considérant comme

universel ou au moins plus proche de la forme attendue en français que son équivalent roumain. On rencontre ainsi « agency » pour « agence » et « computer » au lieu d’« ordinateur ».

De plus, pendant le premier stage que j’ai effectué dans le cadre de mes études de maîtrise en enseignement, j’ai pu voir plusieurs interférences interlinguistiques (INTF I-L) dans les productions écrites d’élèves du secondaire. Par exemple: *Teenagers have lost important values and replaced them with less important values*, ou encore *Students do not want to go to school because they are in a bad situation* (situation). *Today, like any others days...* (other days).

Mon constat à partir de mes observations en Roumanie et à Montréal était que, dans le processus l’apprentissage d’une langue additionnelle (LX), plusieurs types d’erreurs émergent à cause des connaissances antérieures des apprenants. Le contexte d’enseignement à Montréal a exacerbé mon vieil intérêt pour ce phénomène, car me voilà, en contexte de classe, dans un carrefour linguistique dans lequel les jeunes mettent en contact leur LM, la langue de scolarisation, à savoir le français, et une LX, à savoir l’anglais. Un premier pas vers mon développement professionnel exige une meilleure compréhension du contenu linguistique des élèves, un tout parsemé d’interférences entre les codes. Cette compréhension me permettra de réfléchir sur les pratiques didactiques appropriées et de mettre en œuvre les plus pertinentes selon le contexte.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux INTF I-L chez des apprenants bilingues (par exemple, Arabski, 2006; Poulisse & Bongaerts, 1994; Nicoladis, 2012;

Paradis & Navarro, 2003; Rahmatian, Mehrabi, Mahdavi, 2011; Simrit, 2013). Certains se sont intéressés aux INTF I-L dans les productions orales d'apprenants trilingues (par exemple Anastassiou & Andreou, 2014; Bardel & Falk, 2007; De Angelis, 2005; Dewaele, 1998; Fuller, 1999; Hammarberg & Williams, 1998; Lindqvist, 2006; Ortega, 2008). Par contre, les études sur les INTF I-L dans les productions écrites d'apprenants trilingues sont moins nombreuses (Ahukanna, Lund & Gentile, 1981; Angelovska & Hahn, 2012; Bayona, 2010; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Cenoz & Gorter, 2011; Chishiba & Mukuka, 2012; Pinto, 2013). De plus, ces études n'avaient pas pour but principal l'adoption de pratiques didactiques appropriées. Les chercheurs se sont plutôt penchés sur les mécanismes et les facteurs à l'origine des interférences linguistiques dans le cas d'apprenants trilingues. Ils ont confirmé l'hypothèse que le processus d'acquisition d'une L3 est différent de celui d'acquisition d'une L2.

Étant donné le manque d'informations sur les INTF I-L chez les apprenants en situation de plusieurs langues en contact, à l'écrit, cette étude est pertinente non seulement pour moi, mais aussi pour d'autres enseignants en devenir ou en exercice, car il me semble qu'on ne peut entreprendre l'enseignement d'une LX sans comprendre les situations de contact entre les langues, en milieu multilingue et multiculturel, et sans envisager des conduites à adopter en présence d'INTF I-L.

1.1 Objectifs de l'étude

L'objectif général de cet essai est de comprendre afin de pouvoir éventuellement agir sur les INTF I-L produites par des apprenants du secondaire, en situation de contact des langues, dans une classe d'anglais, LX.

Les objectifs spécifiques sont :

1. identifier les INTF I-L dans les productions écrites d'élèves en situation de contact des langues;
2. classer ces interférences selon des caractéristiques communes ou des types;
3. proposer des éléments de pratique (stratégies, méthodes, techniques, etc.) qui permettraient d'agir sur les différents types d'interférences.

1.2 Questions de recherche

Cet essai vise à répondre à trois questions spécifiques.

1. Quelles sont les erreurs dues à des INTF I-L dans les productions écrites en langue anglaise, d'élèves de niveaux secondaires 1, 2 et 3, en situation de contact des langues?
2. De quels types ces erreurs sont-elles?
3. Quelles seraient les pratiques à adopter en présence de ces interférences?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

De par la problématique et les questions qui ont motivé la présente étude, le projet d'intervention faisant l'objet de cet essai se situe dans le cadre des recherches portant sur l'effet des langues connues ou sources (LS) sur l'apprentissage d'une LX. Plus précisément, cette étude se situe dans le cadre des recherches sur les INTF I-L dans une situation de langues en contact. Avant de faire état de la revue des écrits à la problématique, une définition des concepts et des approches s'impose.

2.1 Langues maternelle (LM), première (L1), seconde (L2) et tierce (L3): définitions

Définir l'expression LM est un acte assez complexe. Moore (2006) propose, dans un premier temps, de réfléchir à l'étymologie de cette expression qui induit que la première langue apprise par un individu est forcément celle de la mère. Or, dans certaines familles, la mère peut s'adresser à l'enfant dans une autre langue (langue du père, langue du lieu de résidence). Ainsi, la LM renvoie, d'une manière plus générale, à la langue de la sphère familiale. Ce premier critère de réflexion (l'étymologie) peut être

mis en correspondance avec le deuxième critère, celui de l'antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition. Pour Cuq (2003), la LM est la première langue acquise par un individu dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée pour communiquer. Elle présente comme traits définitoires le caractère spontané, naturel de son usage, et l'aisance dans son utilisation. Castellotti (2001) considère que le fait d'avoir intérieurisé la LM de manière naturelle et dès le plus jeune âge lui confère la qualité d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence. L'auteure ajoute des critères d'ordre fonctionnel et identitaire. Pour elle, la LM est celle employée le plus souvent par le locuteur dans les sphères d'activités les plus diverses. Cuq (2003) souligne également l'aspect identitaire et fonctionnel de la LM en la considérant comme la « langue de référence », c'est-à-dire la langue à laquelle un individu s'identifiera le plus et la plupart du temps, et celle qu'il utilisera le plus souvent.

La complexité de l'utilisation de la dénomination de LM amène à lui substituer, dans la communauté scientifique, l'appellation plus neutre de langue première ou L1 (Cuq, 2003). D'ailleurs, McLaughlin (1984) définit la L1 comme étant la langue acquise avant l'âge de trois ans. En plus de la perspective chronologique, la L1 est aussi présentée dans une perspective d'usage et de maîtrise : elle réfère à la langue utilisée le plus souvent et avec confiance par un individu (El Euch, communication personnelle, 2 novembre 2016).

Pour ce qui est de la L2, Dumont (2002) la définit comme étant une langue non-maternelle c'est-à-dire qui n'est pas parlée dans le milieu parental, mais qui est parlée dans le milieu scolaire et parfois dans le milieu social et institutionnel. En fait, la notion de L2 est beaucoup plus complexe que ne l'indique la vision de Dumont. Comme le

soulignent Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001) et Hammarberg (2001), durant de nombreuses années, l'expression « L2 » a été longtemps employée dans un sens large, en référence à une langue étrangère quelconque, acquise après la LM. On comptait même la troisième langue apprise parmi les L2 en pensant surtout à la pédagogie liée à l'apprentissage/enseignement d'une langue non maternelle. Cependant, selon Cenoz et al., ce point de vue ne reflète pas toute situation langagière. Il est fréquent qu'un apprenant dispose d'un éventail de langues et non pas seulement d'une LM et d'une L2. Il faut prendre en considération les situations où un apprenant possède plusieurs L2. Lindqvist (2006) suggère alors l'utilisation des étiquettes a,b,c et ainsi de suite afin de les distinguer. Selon Ngalasso (1992), la L2 désigne la langue se positionnant dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise immédiatement après la LM, mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement. Dans certains pays, la L2 peut aussi avoir des fonctions politiques et sociales importantes (langue de l'administration, du parlement et de la justice, langue utilisée dans les médias). En fait, une L2 est une langue qui jouit d'une reconnaissance politique et sociale, comme c'est le cas pour l'anglais au Québec.

Quant à la L3, Hammarberg (2006) la définit comme étant une « langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs L2 en plus d'une ou de plusieurs L1 » (p. 97). Selon Rast (2006), le terme L3 renvoie d'une manière générale à la langue en cours d'acquisition au moment de l'observation dans le cas des apprenants possédant une ou plusieurs L2.

Ce tour d'horizon terminologique mène à des choix conceptuels. Ainsi, dans le cadre de cet essai, l'appellation L1 réfère à la notion de langue première, acquise avant

l'âge de 3 ans, tel que définit par McLaughlin (1984), synonyme de la LM dans une perspective d'ordre chronologique et souvent, la langue la plus souvent utilisée dans une perspective de maîtrise et d'usage (Castellotti, 2001; Cuq, 2003). Quant à la L2, elle renvoie à la notion de langue se positionnant dans une perspective d'acquisition et de maîtrise immédiatement après la LM, mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement (Ngalasso, 1992). Pour ce qui est de la L3, elle fait référence à la langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs L2 en plus d'une ou plusieurs L1 (Hammarberg, 2006). Le terme langue LX sera également utilisé pour référer aux langues apprises après la L1, peu importe leur nombre.

2.2 Le rôle de la L1 et de la L2 dans l'acquisition de la L3

L'emploi de deux ou de plusieurs langues par un même individu aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités, de modalités d'agencement ou de fonctionnement propres à un autre système. Contrairement à un enfant, qui part d'un terrain vierge pour apprendre la LM, l'apprenant dans une situation de langues en contact se trouve confronté à plusieurs problèmes parce qu'il a déjà acquis des connaissances déclaratives et procédurales.

L'acquisition d'une L3 se trouve ainsi à être plus complexe que l'acquisition d'une L2 parce que le processus et le produit résultant de l'acquisition de la L2 peuvent éventuellement avoir un effet sur l'acquisition de la L3. L'apprenant d'une L3 met en œuvre plus de stratégies et fait preuve d'une plus grande conscience métalinguistique

que l'apprenant d'une L2 en raison de son accès à deux codes linguistiques plutôt qu'à un seul (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2011, chap. 1, 3, 5, 8).

Williams et Hammarberg (1998) ont étudié les rôles de la L1 et de la L2 lors de l'acquisition d'une L3. Les chercheuses ont proposé une distinction entre deux types de rôles joués par les langues déjà acquises : un rôle instrumental et un rôle fournisseur. Une langue qui est activée dans le processus de communication en L3 joue un rôle instrumental lorsqu'elle est employée de façon pragmatique, comme un moyen pour faciliter la communication. En revanche, le rôle fournisseur de la langue est celui de fournir le matériau pour la production en L3 en général. D'après les mêmes auteures, l'attribution du rôle de fournisseur serait le résultat de l'interaction entre quatre facteurs : la compétence, la typologie, la récence et le statut en tant que L2.

En ce qui a trait à la compétence, Hammarberg (2001) considère qu'un niveau élevé de compétence en L2 favoriserait l'acquisition d'une L3 surtout si la L2 a été acquise dans des conditions naturelles. Cette influence de la L2 sur l'acquisition d'une L3 diminue au fur et à mesure que la L3 est acquise, ce qui veut dire qu'un apprenant ayant une compétence élevée dans la L3, ne démontre plus le même besoin de recourir aux langues sources (Hammarberg, 2006; Williams & Hammarberg, 1998).

Quant au facteur de la typologie, il a reçu beaucoup d'attention de la part des chercheurs en L3 (Cenoz, 2000; De Angelis & Selinker, 2001; El Euch, 2011; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001). Selon Hammarberg (2001), l'influence d'une L2 est plus marquée si cette langue est typologiquement plus proche de la L3 et surtout si la L1 est plus éloignée. Cenoz (2001) souligne elle aussi l'importance de la typologie et maintient que les recherches en INTF I-L dans le cadre de l'acquisition d'une L3

indiquent qu'elle est un facteur important qui détermine le choix d'une certaine langue comme étant la source principale d'influence. La perception par un locuteur de la distance typologique, c'est-à-dire la psychotypologie, peut aussi avoir une influence sur sa production linguistique. Ce facteur est de nature subjective, car un locuteur peut être conscient de la relation génétique entre deux langues sans avoir une idée claire des caractéristiques formelles spécifiques qu'elles partagent. De la même manière, un locuteur peut remarquer certaines similarités formelles entre deux langues, sans pourtant en remarquer d'autres. Plusieurs chercheurs (dont De Angelis & Selinker, 2001 et Ringbom, 2001) ont conclu que la psychotypologie joue un rôle important dans l'interférence. Ringbom (2001) suggère que la psychotypologie a un effet sur l'interférence provenant de la L2, mais que ce genre d'interférence est limité au transfert de forme par opposition au transfert de signification.

Un autre facteur qui peut jouer un rôle important est celui de la récence. Hammarberg (2001) soutient que l'influence d'une LS serait plus importante si cette langue a été utilisée récemment.

Par ailleurs, Williams et al. (1998) ont fait ressortir l'importance du statut de la L2 dans les interférences. Premièrement, les mécanismes d'acquisition de la L2 sont différents de ceux de la L1. Dans le processus d'acquisition d'une L3, le même type de mécanismes serait activé que dans l'acquisition d'une L2 ce qui mènerait à une activation de la L2 plutôt que de la L1 lors de la production en L3. Deuxièmement, l'apprenant manifestera un désir de supprimer la L1 étant donné son accès à une LX. La tendance de l'apprenant serait donc, selon Williams et al., de puiser dans une LX justement à cause de son statut de LX par opposition à une langue non additionnelle.

Dans la même veine, Cenoz et Jessner (2001) ont soutenu que l'expérience d'acquisition d'une L2 faciliterait l'acquisition d'une L3. L'existence des savoirs préalables (linguistiques et non linguistiques) ne peut pas être ignorée lors de l'acquisition d'une L3. Les positions de Hammarberg (2001), Ringbom (2001) et Cenoz et Jessner (2001) nous rappellent l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979, 2001) selon laquelle le niveau de compétence qu'un apprenant puisse atteindre dans une langue est fonction de la compétence acquise dans une autre langue, si bien sûr les conditions d'apprentissage sont favorables et si un niveau seuil minimal de compétence est atteint. Ainsi, selon Cummins, l'individu possède une compétence commune sous-jacente à travers les langues, malgré leurs différences formelles (prononciation, grammaire, etc.).

2.3 Concepts liés au phénomène de contact des langues : analyse contrastive, analyse des erreurs, interlangue et interférences

Le terme contact des langues a été utilisé pour la première fois par Weinrich (1953) qui soulignait que le contact des langues s'observe d'abord chez l'individu et ensuite chez deux ou plusieurs personnes qui communiquent en utilisant plusieurs langues. Selon Hamers (1997), le phénomène de contact des langues englobe toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier de l'individu. Le phénomène de contact des langues a donné lieu à différentes perspectives d'études des langues en contact soient l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et l'hypothèse de l'interlangue.

2.3.1 L'analyse contrastive

Fries (1945) et Lado (1957) ont abordé la question de l'apprentissage de différentes langues à travers une comparaison de leurs systèmes linguistiques respectifs. Ils ont proposé de comparer les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement/apprentissage dans le but d'identifier autant les similitudes que les différences. Cette manière de procéder, appelée l'analyse contrastive (AC), conduirait à prévoir ce qui, de la L1, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue. La L1 devient donc un filtre pour l'acquisition de la L2. Sur cette base, les linguistes ont proposé de prédire des zones d'interférences potentielles qui, selon eux, permettraient de prévenir les erreurs et d'y remédier (Nga, 2012).

L'AC a été critiquée premièrement pour ses présupposés psycholinguistiques et deuxièmement pour son utilité pour l'enseignement des langues. D'abord, au niveau psycholinguistique, l'hypothèse que la confrontation structurelle des langues permettrait de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants est très discutable. Alors que ce qui est proche et semblable sera appris facilement, ce qui est différent ne mènera pas nécessairement à des transferts négatifs, c'est-à-dire à des erreurs. En fait, la faiblesse majeure de l'AC consiste en la confusion entre la description linguistique d'une structure donnée et les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se l'approprier. En effet, Besse et Porquier (1984, cité par Ristea, 2006) ont constaté que bien des erreurs prévues par une AC ne se produisent pas, ou rarement, à certains stades d'apprentissage ou de façon aléatoire, selon les individus, les circonstances et les méthodes d'enseignement utilisées. Par ailleurs, au niveau de l'enseignement, les

stratégies pédagogiques suggérées par l'AC sont peu utiles pour les enseignants des langues. En effet, faire pratiquer de façon systématique des formes considérées difficiles, car sujettes à l'interférence peut marquer encore plus leur particularité et donc suggérer à l'apprenant des associations entre deux systèmes linguistiques. Dans ce cas, l'enseignant peut obtenir le contraire du but visé. En antithèse, mettre en évidence des ressemblances entre les deux systèmes peut avoir comme effet une surgénéralisation des erreurs. On voit bien que l'AC est contestable. Elle ne sera donc pas retenue pour mes interventions.

2.3.2 L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs (AE) a été envisagée comme un complément ou un substitut à l'AC. L'AE a été développée entre 1970 et 1980 et ne se base pas sur une comparaison entre la L1 et la L2 dans le but de prédire les erreurs. L'AE se base plutôt sur les productions des apprenants et propose des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques en fonction de leur nature, de leur fréquence ainsi que de leur probabilité d'apparition.

Par rapport à l'AC, l'AE révèle deux avantages. D'une part, elle ne s'encombre pas des problèmes théoriques et méthodologiques présentés par l'AC; et d'autre part, elle opère sur des données réelles. Ainsi, les résultats fournis peuvent être directement exploités dans l'enseignement.

Au niveau de la méthodologie poursuivie dans le cadre de l'AE, deux écoles de pensée se démarquent. La première prétend qu'une méthode parfaite d'enseignement

ne laisserait pas de place à l'erreur et que l'occurrence de l'erreur est tout simplement l'indice des techniques inadéquates de notre enseignement (pédagogie traditionnelle). Quant à la deuxième école, elle prône le fait que nous vivons dans un univers imparfait et que par conséquent, malgré tous nos efforts, l'erreur va se produire (Corder, 1981). D'ailleurs, Corder a toujours souligné le caractère naturel, inévitable et nécessaire de l'erreur en la considérant un phénomène positif qui reflète l'appropriation progressive par l'apprenant du système de la L2.

L'AE n'a pas que des avantages. Elle présente six faiblesses que Schachter (1986) a identifiées. Premièrement, les erreurs ne doivent pas être dissociées des non-erreurs, car ce n'est seulement qu'en analysant le corpus complet que le chercheur peut produire une interprétation exacte des données. Deuxièmement, Schachter considère qu'il ne faut pas classer les erreurs dans la langue cible d'une façon subjective, car il est possible que celles-ci reflètent des structures correctes dans la LM de l'apprenant. Troisièmement, Schachter propose de tenir compte de la fréquence des erreurs relatives (qui concernent une forme qui existe, mais qui n'est pas valide sans le contexte en question) et des erreurs absolues (qui concernent une forme qui n'existe pas) dans les productions des apprenants. Quatrièmement, Schachter montre qu'il est également important de déterminer les zones de la langue cible qui sont plus susceptibles de générer des erreurs ainsi que celles qui ne posent pas de problèmes aux apprenants. Cinquièmement, les chercheurs doivent faire très attention à la détermination des causes des erreurs à cause de l'ambigüité entre les erreurs interlinguales, intralinguales et de développement. Sixièmement, Schachter attire notre attention sur le danger d'interpréter les données sans prendre en considération le

contexte linguistique de l'apprenant, ce qui conduirait les chercheurs à diagnostiquer les erreurs de performance comme étant des erreurs de compétence.

Malgré toutes ces critiques, l'AE sera retenue comme cadre conceptuel pour cet essai, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord à cause de son double objectif : une meilleure compréhension du processus d'apprentissage des LX et une amélioration des pratiques enseignantes. En effet, dans le cadre de cet essai, l'AE dues à des INTF I-L et leur classement, n'est pas une fin en soi, mais plutôt le départ dans le but d'identifier des pratiques didactiques appropriées à adopter. À cette fin, il ne suffira pas d'identifier quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il sera important de trouver pourquoi elles se produisent (Porquier, 1977). Par ailleurs, mon choix de l'AE repose sur la vision de Corder (1981) selon laquelle l'erreur est inévitable et nécessaire. Il serait prétentieux de penser que le processus d'apprentissage puisse s'effectuer sans la moindre erreur de la part des apprenants même dans les meilleures conditions d'enseignement.

2.3.3 L'hypothèse de l'interlangue

La critique de l'AC et les travaux sur l'AE ont débouché sur la construction d'un nouveau concept destiné à rendre compte de manière plus satisfaisante du processus d'acquisition d'une nouvelle langue et des productions qui en découlent : l'interlangue (Selinker, 1972). Plusieurs termes ont été proposés pour définir ce concept : compétence transitoire (Corder, 1967), système approximatif (Nemser, 1971), système intermédiaire (Porquier, 1975), système approché (Noyau, 1980). Le terme le plus souvent employé, et celui adopté dans ce travail, est proposé par Selinker :

l'interlangue (IL). Quelle que soit la terminologie, on y retrouve l'idée d'une structuration progressive des connaissances, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible. L'objectif de IL est l'élucidation des processus en jeu dans l'apprentissage d'une langue en tenant compte de l'ensemble des énoncés produits pour faire émerger le système linguistique construit par l'apprenant (Corder, 1981; Gass & Selinker, 2001). Selinker (1972) distingue cinq processus psycholinguistiques essentiels qui se trouvent à la base de l'IL : le transfert de langue, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage d'une L2, les stratégies de communication en L2 et la surgénéralisation du matériau de la langue cible.

Galligani (2003) a répertorié les caractéristiques de l'ensemble des observables qui sous-tendent l'IL. Ses propriétés intrinsèques reposent sur son instabilité, sa perméabilité et sa variabilité/systématicité. Ce sont ces propriétés qui lui permettent de se différencier d'une langue naturelle. Son système doit être appréhendé comme différent de celui de la LM ainsi que de la langue cible. Les erreurs font donc partie du processus d'apprentissage et ne devraient pas être mal perçues. Toutefois, si ces erreurs ne sont pas appréhendées, elles se fossilisent (Selinker, 1972), c'est-à-dire que l'apprenant atteindrait une sorte de plateau qui stopperait l'évolution du processus d'acquisition et conséquemment de ses compétences en langue cible (Costa-Galligani, 2001). Luzar (2012) par contre, ne voit pas la fossilisation comme étant un arrêt de l'évolution de l'acquisition. Elle fait la distinction entre fossilisation (formes invariables, idiosyncrasiques et systématiques) et zones d'instabilité (coexistence de deux formes dans l'IL du sujet au lieu d'une seule forme correcte). Elle soutient que les instabilités

sont plus fréquentes que les fossilisations et que les formes fossilisées seraient plus faciles à corriger que les instabilités. Selon elle, l'apprenant, serait en mesure, avec l'activation de sa conscience, de remplacer la forme fossilisée de son IL par la forme correcte. Par contre, l'instabilité provient d'un doute. La correction serait alors plus difficile. Luzar a aussi constaté que plus les apprenants faisaient attention au contenu, moins ils faisaient attention à la forme. Elle a conclu qu'une forme est susceptible d'être corrigée si on peut concerter une véritable conscience de l'idiosyncrasie associée et une certaine disponibilité du sujet. Devant l'utilisation de l'IL par les chercheurs, comme outil pour décrire les comportements langagiers des apprenants d'une LX, Galligani (2003) s'est questionnée sur la durée que couvrirait le concept d'IL pour analyser des situations linguistiques complexes. Selon elle, dans une situation de contact de langues, il ne viendrait jamais à l'esprit du linguiste d'appréhender le système comme « quelque chose » située entre deux langues. Étant donné les limites de l'application de ce concept pour décrire le comportement langagier dans une situation complexe de contact des langues, l'IL ne sera pas retenue comme cadre d'intervention pour cette étude.

2.3.4 Interférences interlinguistiques

Pour apprendre une LX, l'apprenant doit se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques lexicales et énonciatives. Il a donc souvent tendance à transposer les règles de sa L1 et L2 à sa L3 faisant ainsi un transfert entre les langues (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001). Ce phénomène, appelé *transfert* par certains (ex. Cenoz et al., 2001; Odlin, 2003), est aussi connu sous les

appellations *transfert interlinguistique* (De Angelis & Selinker, 2001), *influence translinguistique* (Hammarberg, 2006; Odlin, 2003) et *interaction interlinguistique* (Jessner, 2003).

Le transfert peut être positif ou négatif. Le transfert positif est l'influence d'une langue connue sur une nouvelle langue, facilitant ainsi son apprentissage. On ne parle pas alors d'interférence. Celle-ci est plutôt reliée au transfert négatif et se définit par l'influence négative d'une langue connue sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, causant des erreurs d'ordre phonologique, syntaxique, grammatical, lexical, etc. Selon Herdina et Jessner (2002), le transfert est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue à une autre. En revanche, les interférences constituent des phénomènes d'interaction dynamique, liés plutôt au traitement qu'à la structure des langues. L'interférence linguistique est de deux types : inter-linguistique et intra-linguistique.

Pour Polguère (2007), une interférence intra-linguistique est un dysfonctionnement linguistique qui se manifeste dans une même langue par l'usage d'un élément mal construit ou utilisé incorrectement dans un contexte. La production de l'interférence intralinguistique peut être expliquée par la présence dans la même langue, d'un autre élément linguistique qui comporte certaines similarités avec le premier et qui aurait affecté la production du locuteur lors de son accès aux règles linguistiques.

Quant à l'INTF I-L, elle est définie comme l'effet de la L1 sur la performance ou le développement d'une LX (Mackey, 1976; Sharwood Smith, 1994). Par extension, il s'agit de l'influence de toute langue, qui fait partie du bagage linguistique d'un individu, sur la LX. Debyser (1970), lui, présente l'interférence de trois manières. D'un point de

vue psychologique, elle est définie comme une contamination de comportement. D'un point de vue linguistique elle est un accident du bilinguisme au contact des langues. Et finalement, d'un point de vue pédagogique, l'interférence est un type particulier de faute commise par un apprenant sous l'effet des langues acquises antérieurement. Selon Debysen, les interférences peuvent affecter l'apprentissage d'une LX de plusieurs façons. Premièrement, elles retardent ou contrarient l'installation d'un nouveau schéma phonologique, phonétique, accentuel ou prosodique. Il s'agit alors d'interférences phoniques. Deuxièmement, elles affectent les marques grammaticales de la langue cible ainsi que le mode d'agencement des éléments de cette langue. Il s'agit alors d'interférences morphologiques et syntaxiques. Troisièmement, elles provoquent également une accumulation de faits interférentiels de nature culturelle. Quatrièmement, elles provoquent des choix de mots improches par suite de fausse analogie sémantique et lexicale. On parle alors d'interférences lexicales et sémantiques.

L'interférence lexicale apparaît lorsqu'il y a intrusion d'éléments de la L1 ou de la L2 dans la LX. L'interférence lexicale est de deux types : emprunt et calque. Le terme emprunt désigne à la fois le procédé (l'acte d'emprunter) et l'élément emprunté. Selon Loubier (2011), l'emprunt est le procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent une unité ou un trait linguistique (phonologique, lexical, sémantique et syntaxique) d'une autre langue : par exemple *J'adore tes nouveaux pantalons loose*. Le sujet emploie le terme *loose* au lieu de *à coupe large*.

Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une structure de L1 et son application à un signifiant de la LX : par exemple *A question was posed to us* au lieu de *We were asked a question*. Partant de la structure en français à la voix passive –

une question nous a été posée – le calque a été construit en traduisant littéralement tous les éléments composant la structure. Le sujet procède à l'importation du signifié en français – *poser*, et l'applique au signifiant *ask* en anglais. Le sujet procède à la surgénéralisation des règles du français, en remarquant que pour construire une structure à la voix passive on utilise l'auxiliaire être et le participe passé du verbe. En conséquence, il opère la transformation suivante : pose + la terminaison –ed = **posed**.

L'interférence est à différencier de l'alternance codique qui est un phénomène qui apparaît sous la forme de productions hybrides et qui se caractérise par l'emploi simultané de deux codes linguistiques. Hammarberg (2006) fait clairement la distinction entre l'alternance codique et l'interférence. Elle définit l'alternance codique comme une expression propre à une autre langue, tel qu'un mot ou une séquence courte, qui n'est pas adapté ni phonologiquement ni morphologiquement à la langue cible (par exemple dans la phrase : *The meal was absolutely deliziozo* on peut constater l'alternance codique anglais/italien). Quant à l'interférence, Hammarberg la définit comme une expression dans laquelle on peut constater les marques d'influence d'une des langues déjà acquises, mais qui est phonologiquement et morphologiquement adaptée à la langue cible. Mackay (1976) attire l'attention sur le fait que l'interférence linguistique est un processus inconscient tandis que l'alternance codique, quant à elle, semble être consciente et volontaire.

Cet essai fait état des erreurs dans les productions écrites d'apprenants du secondaire et qui sont des INTF I-L, c'est-à-dire des formes de transfert négatif entre les langues connues par l'apprenant. L'objectif de cette démarche est résolument didactique, à savoir l'amélioration des pratiques enseignantes.

2.4 État de la question sur les sources et les types d'erreurs produites par des apprenants en situation de contact des langues

Cette section résume les écrits scientifiques sur les sources des erreurs dues à des INTF I-L et la typologie de ces erreurs.

Un grand nombre d'études a porté sur les INTF I-L chez les apprenants bilingues (par exemple Arabski, 2006; Poulisse & Bongaerts, 1994; Nicoladis, 2012; Paradis & Navarro, 2003; Rahmatian, Mehrabi, Mahdavi, 2011; Khatra, 2014). Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux INTF I-L dans les productions orales d'apprenants trilingues (par exemple, Anastassiou & Andreou, 2014; Bardel & Falk, 2007; De Angelis, 2005; Dewaele, 1998; Fuller, 1999; Hammarberg & Williams, 1998; Lindqvist, 2006; Ortega, 2008). Les recherches sur le même phénomène, dans le domaine du trilinguisme et portant sur les productions écrites, sont moins nombreuses (Ahukanna & al., 1981; Angelovska & Hahn, 2012; Bayona, 2010; Cenoz et al., 2001; Cenoz & Gorter, 2011; Chishiba & Mukuka, 2012; Pinto, 2013). De plus, l'accent dans ces recherches est mis sur les mécanismes et les facteurs à l'origine des INTF I-L, sans se pencher nécessairement sur les pratiques enseignantes à adopter en leur présence.

Étant donné les contraintes d'espace dans le cadre de cet essai, seulement cinq études seront abordées, celles d'Ahukanna et al., (1981), Bayona (2010), Cenoz et Gorter (2011), Chishiba & Mukuka (2012) et Pinto (2013). Ces études ont examiné d'une part les INTF I-L sur des corpus écrits chez des apprenants trilingues, et d'autre

part identifié les sources de ces interférences. De surcroît, Bayona (2010) et Chishiba & Mukuka (2012) ont procédé à une classification de ces erreurs.

Bayona s'est intéressée aux INTF I-L en espagnol L3, dans les productions écrites d'apprenants trilingues, ayant l'anglais L1 et le français L2. Plus précisément, ses objectifs de recherche étaient de confirmer la thèse soutenant que le processus d'acquisition d'une L3 n'était pas identique au processus d'acquisition de la L2 et de démontrer que la récence, la distance entre les langues, la compétence langagière et le contexte social et académique des apprenants plurilingues sont des facteurs qui favorisent l'apparition d'INTF I-L à l'écrit. Les participants à cette recherche étaient 30 étudiants universitaires âgés entre 18 et 48 ans. Bayona a utilisé comme instruments de recherche une production écrite en espagnol L3 et un questionnaire sociolinguistique. Elle a choisi une méthodologie mixte en combinant la description qualitative de L'AE avec une tabulation quantitative de l'information obtenue suite à l'information recueillie du questionnaire sociolinguistique.

Bayona a procéd. à une étude systématique des erreurs. Dans une première étape, elle a identifié les erreurs dues à des INTF I-L dans les productions écrites des apprenants et dans une deuxième étape elle a effectué à une classification de ces erreurs selon leurs caractéristiques lexicales (erreurs d'épellation, erreurs contextuelles, inventions de mots et changements de code), morphologiques (erreurs d'accord de genre, de nombre et de mode), et structurales (ordre des mots, utilisation inadéquate des prépositions et des pronoms objets). De plus, les 227 erreurs identifiées ont été classées en fonction de leurs sources possibles : L1, L2 ou L1/L2. Elle a rapporté que

30,01 % des interférences avait comme source la L2 (le français), 48,28 % la L1 et 21,71 % étaient d'origine ambiguë.

Les données recueillies du questionnaire sociolinguistique ont permis de démontrer que le niveau de compétence langagière est un facteur important dans la production d'interférences. Dans le cas des participants ayant une compétence langagière moins élevée en L2, la source principale des interférences était la L1 tandis que dans le cas des apprenants ayant une compétence langagière plus élevée en L2 la source principale était le français (qui d'un point de vue typologique et lexical est plus près de l'espagnol – L3 – que de l'anglais – L1). Pour Bayona, ces résultats confirment les études antérieures de Cenoz (2003), Dewaele (1998) et Hammarberg (2001) qui ont constaté que les langues typologiquement proches et la compétence langagière en L2 sont des facteurs importants dans l'acquisition et la compétence en L3. De plus, l'étude de Bayona s'inscrit dans la même perspective que celle de De Angelis (2007) qui a montré que les INTF I-L peuvent avoir plus qu'une langue source à la fois et qu'une telle influence peut avoir des effets tangibles sur l'organisation lexico-sémantique des locuteurs non natifs.

Une autre étude qui a montré que les INTF I-L ne se résument pas seulement aux transferts de la L1 vers la L2, mais qu'il s'agit plutôt d'un phénomène multidirectionnel est celle de Cenoz et Gorter (2011).

Les chercheurs ont examiné les INTF I-L en se basant sur le contenu d'un texte, de la structure de la phrase, du vocabulaire et de la grammaire. Plus précisément, leurs objectifs de recherche étaient de valider si l'utilisation d'une approche plurilingue (approche holistique qui prend en considération tout le bagage linguistique de

l'apprenant) offrait une perspective différente de l'approche traditionnelle, monolingue (qui prenait en considération une langue à la fois) sur l'apprenant plurilingue. Les chercheurs ont examiné les productions écrites de 165 apprenants de niveau secondaire, âgés de 14 ans. Une partie de ces apprenants avait le basque comme L1, l'espagnol comme L2 et l'anglais comme L3, une autre partie avait l'espagnol L1, le basque L2 et l'anglais L3 et une troisième partie avait le basque et l'espagnol comme L1 et l'anglais comme LX. Les étudiants ont rempli un questionnaire sociolinguistique et ont rédigé trois textes de 250 mots chacun : en basque, en espagnol et en anglais. Les facteurs suivants ont été pris en considération dans l'analyse des productions écrites : la qualité des compositions, la multidirectionnalité des INTF I-L, la compétence écrite, et l'alternance des codes dans le registre informel.

En analysant les productions écrites recueillies, les chercheurs ont observé une multidirectionnalité des INTF I-L : de la L1 (espagnol) vers la L3 (anglais); de la L2 (basque) vers la L3 (anglais); de la L1 (espagnol) vers la L2 (basque); de la L1 (basque) vers la L2 (espagnol); de la L2 (basque) vers la L1 (espagnol); de la L2 (espagnol) vers la L1 (basque); de la L3 (anglais) vers la L2 (basque) et de la L3 (anglais) vers la L1 (basque). Cenoz et Gorter ont ainsi confirmé les résultats d'autres études (par exemple, El Euch, 2001) qui ont fait la démonstration que l'interférence linguistique est un phénomène multidirectionnel qui ne se limite pas aux transferts de la L1 vers la L2. Pour eux, le phénomène d'interférence linguistique est la zone d'intersection entre la L1, la L2 et la L3. L'analyse qualitative des compositions a montré que les étudiants avaient tendance à utiliser la même stratégie pour compléter les tâches de production écrite dans chacune des trois langues. Certains étudiants ont préféré écrire une histoire dans

chacune des trois langues tandis que d'autres ont choisi de faire une description des images. En général, la qualité des productions était plus basse en anglais – L3. L'analyse des productions écrites de chaque participant dans les trois langues a fait ressortir l'apprenant en tant qu'individu plurilingue qui utilise différentes langues, un constat qui n'aurait pas été possible si l'étude avait porté seulement sur une des trois langues.

L'étude de Pinto (2013) a également montré que les INTF I-L ne viennent pas nécessairement de la L1. Elle s'est intéressée aux INTF I-L sur le plan lexical, en portugais L3, dans les productions écrites des apprenants trilingues ayant l'arabe L1 et différentes L2 (français, espagnol, anglais et allemand). Plus précisément, son objectif de recherche était de valider si la L2 était une source d'influence plus importante que la L1.

Les participants à cette recherche étaient 31 étudiants de niveau universitaire, en 1^e, 2^e et 3^e années. Pinto a utilisé comme instruments de recherche un questionnaire sociolinguistique et une production écrite en portugais L3. Une banque de données a été créée avec les erreurs extraites de ces 31 compositions écrites, comptant 7621 mots au total. La chercheuse a identifié 27 erreurs dues à des INTF I-L.

Les résultats de l'étude ont indiqué que la plupart des erreurs avait comme source la L2 - le français (52 %) et l'espagnol (48 %) et que le nombre d'erreurs diminuait au fur et à mesure que les apprenants atteignaient une compétence linguistique plus élevée en L3. Pinto a expliqué que les sources des erreurs dues à des INTF I-L en portugais (L3) étaient le français et l'espagnol (L2) parce que les trois langues étaient d'origine romane, donc typologiquement proches tandis que la L1 des apprenants était

l'arabe, langue sémitique. Selon Pinto, la typologie est un facteur important qui a un impact sur les INTF I-L. Ses résultats ont confirmé l'étude antérieure de Hammarberg (2001) qui a affirmé que l'influence de la L2 était plus importante si la L2 était typologiquement proche de la L3 et surtout si la L1 était plus éloignée. Un autre facteur qui doit être pris en considération est la compétence linguistique en L3. Comparativement aux autres langues du bagage linguistique des apprenants, la compétence linguistique en portugais (L3) se trouvait à un niveau plus bas, créant de cette façon des conditions propices à la production d'INTF I-L.

Ahukanna et al. (1981) ont aussi suggéré que la production des interférences est reliée aux facteurs suivants : la compétence en langue cible et la typologie. Les chercheurs se sont intéressés aux interférences inter- et intra-linguistiques des apprenants nigériens ayant l'igbo L1, l'anglais L2 et le français L3. Plus précisément, les objectifs de recherche de cette étude étaient d'analyser les INTF I-L en français L3 et de les classer selon leur source : igbo (L1), anglais (L2) ou igbo et anglais (L1 & L2); d'analyser les interférences intra-linguistiques en français L3; d'analyser les erreurs dues à des interférences selon les similitudes structurales en L1, L2 et L3 et d'examiner l'influence du facteur compétence dans la production d'interférences.

Deux études expérimentales ont été menées à deux ans d'intervalle. Les participants de la première étude étaient 40 étudiants de niveau collégial : 20 de ces étudiants étaient de niveau débutant en français L3 (groupe A) et l'autre moitié l'avait étudié pendant 5 ans, au niveau secondaire (groupe B). La deuxième étude s'est déroulée deux ans plus tard : 20 participants correspondant à chacune des deux catégories, A et B ont été sélectionnés parmi des étudiants de niveau collégial. Les

auteurs ont utilisé comme instrument de recherche un test de grammaire administré aux deux groupes. Le test contenait des structures susceptibles de produire des interférences : 15 % d'interférences sémantiques et 85 % d'interférence syntaxiques. Dans le cadre de la première étude, la consigne du test a été de valider si les 75 structures proposées en L3 (français) étaient correctes ou erronées tandis que dans le cadre de la deuxième étude, la consigne de corriger des structures erronées a été ajoutée.

Ahukanna et al. ont relevé, dans leur première recherche, trois situations :

1. des structures contenant des erreurs étaient considérées correctes;
2. des structures correctes étaient considérées comme erronées;
3. des structures incorrectes n'ont pas été corrigées, mais changées en d'autres structures incorrectes.

Comme la plupart des erreurs faisait partie de la première catégorie, lors de la deuxième étude une nouvelle consigne a été ajoutée : celle de corriger les structures erronées. Les chercheurs ont alors observé : des INTF I-L de la L1 (l'igbo) vers la L3 (français), et de la L2 (l'anglais) vers la L3, des interférences mixtes, c'est-à-dire de la L1 et L2 vers la L3 et des interférences intra-linguistiques en L3.

Les résultats des travaux d'Ahukanna et al. ont indiqué que les apprenants plus avancés ont produit moins d'erreurs (13,5 % dans la première étude et 15,5 % dans la deuxième) comparativement aux apprenants débutants (21,5 % dans la première étude et 33,4 % dans la deuxième). Par ailleurs, le plus grand nombre d'erreurs avait comme source la L2 – l'anglais. Les chercheurs ont expliqué ces résultats par le fait que

certaines structures proposées dans le test étaient plus susceptibles d'être faussement considérées correctes en L3 (français) si la structure en question était correcte en L2 (anglais). Les résultats de cette étude ont suggéré que la production des interférences est reliée aux facteurs suivants : la compétence en langue cible et la typologie. Bien que cette étude ait plusieurs limites, notamment concernant l'authenticité des structures proposées dans le test, elle s'avère pertinente pour mon projet d'intervention, car elle a identifié des sources d'interférences inter-linguistiques.

Chishiba et Mukuka (2012) ont examiné les erreurs syntaxiques produites par des apprenants zambiens plurilingues ayant le bemba comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme L3. Plus précisément, leurs objectifs de recherche étaient d'identifier les erreurs syntaxiques dans les productions écrites de 80 participants, de les classer selon leurs types et d'identifier la langue du répertoire des participants qui était la source la plus importante des erreurs. Les instruments de recherche utilisés étaient un questionnaire sociolinguistique et deux productions écrites entre 50 et 100 mots chacune. Quatre cent soixante erreurs syntaxiques ont été repérées et classées en quatre catégories : erreurs d'accord (37 %), erreurs de coordination (22 %), erreurs de structure de phrase (16 %) et erreurs concernant l'ordre des mots (25 %). Sur un total de 460 erreurs, 43 % étaient des erreurs intra-linguistiques et 57 % interlinguistiques. Au niveau intralinguistique 200 erreurs ont été identifiées : 59 erreurs d'accord, 89 erreurs de coordination, 12 erreurs de structure de phrase et 47 erreurs concernant l'ordre des mots. Dans le volet des interférences inter-linguistiques, sur un total de 260 erreurs identifiées, 173 avaient comme source la L2 (anglais) et seulement 87 la L1 (le bemba). La L2 (anglais) s'est avérée la source la plus importante des interférences

interlinguistiques (78 erreurs d'accord, 0 erreurs de coordination, 40 erreurs de structure de phrase et 58 erreurs concernant l'ordre des mots) suivie par la L1 (37 erreurs d'accord, 10 erreurs de coordination, 30 erreurs de structures de phrase et 10 erreurs concernant l'ordre des mots). Les auteurs ont expliqué la prépondérance des erreurs inter-linguistiques par le fait que les apprenants étudiaient le français comme toute autre discipline et non pas en tant que langue, système ayant deux interfaces : théorie et pratique. L'absence d'une des deux interfaces a conduit à un problème en ce qui touche la compétence de l'apprenant. Les participants utilisaient le français seulement en contexte scolaire. Ils n'avaient pas toutes les conditions nécessaires à l'atteinte d'un niveau élevé de compétence dans cette langue. Étant donné que l'anglais était la langue la plus souvent utilisée, les apprenants transféraient des structures de l'anglais (L2) vers le français (L3).

Les auteurs ont conclu que la L1 et la L2 jouent un rôle important au niveau des constructions syntaxiques en L3 et que l'occurrence des différents types d'erreurs est le résultat de l'activation de langues différentes, à des niveaux de compétences langagières différents.

Les recherches décrites dans cette section ont mis en lumière l'impact de la présence de langues en contact sur le développement de la compétence dans une langue cible. Ahukanna et al.(1981), Cenoz et Gorter (2011) et Pinto (2013) ont démontré que l'INTF-L est un phénomène multidirectionnel qui ne se limite pas aux transferts de la L1 vers la L2. Ces chercheurs, ainsi que Bayona (2010), ont aussi constaté que le nombre d'INTF I-L varie selon la compétence en L3. Il s'est avéré que

les apprenants moins avancés se servaient de plus de LS que les apprenants plus avancés.

En ce qui a trait aux types d'erreurs, Chishiba et Mukuka (2012) se sont penchés sur les interférences syntaxiques tandis que Pinto (2013) a choisi d'analyser les interférences lexicales. Quant à Bayona (2010), elle a examiné les INTF I-L au niveau morphologique, lexical et structural. Ces études m'aideront à voir, dans mon contexte d'enseignement, les types d'INTF I-L qui se manifestent et les sources de ces INTF I-L.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent projet est orienté vers un but précis : mieux comprendre les INTF I-L chez des apprenants du secondaire dans une situation de contact des langues, afin d'adopter des pratiques enseignantes appropriées. Rappelons les objectifs de ce projet :

1. identifier les INTF I-L dans les productions écrites d'élèves en situation de contact des langues;
2. classer ces interférences selon des caractéristiques communes ou des types;
3. proposer des éléments de pratique (stratégies, méthodes, techniques, etc.) qui permettrait d'agir sur les différents types d'interférences.

Ce chapitre est une description de la démarche adoptée pour atteindre ces objectifs.

3.1. Les participants au projet

Pendant mon Stage II en enseignement de l'anglais L2 dans une école secondaire de Longueuil, 31 élèves (13 filles et 18 garçons), âgés entre 12 et 14 ans, de niveaux secondaires 1, 2 et 3 (voir tableau 1) ont participé au projet. Ces élèves sont en situation de contact des langues en ce sens qu'ils utilisent au moins trois langues au quotidien.

Tableau 1

Distribution des participants par âge et par niveau

Âge	Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Total
12 ans	2	-	-	2
13 ans	3	9	-	12
14 ans	-	2	12	14
15 ans	-	-	3	3
			Total	31

Le choix de cibler ces années scolaires, pendant le Stage II, s'explique par le fait que, selon Hammarberg (2006) et Williams et Hammarberg (1998), les INTF I-L sont plus fréquentes à un niveau intermédiaire et moins fréquentes à un niveau avancé. J'ai donc arrêté mon choix sur les élèves du secondaire 1, 2 et 3, les considérant de niveau intermédiaire en anglais. Examiner les interférences dans une période où elles sont fréquentes était dans le but de voir un éventail de types d'interférences et ainsi envisager des conduites variées à adopter en présence de ces interférences.

Le nombre d'élèves était basé sur le critère du nombre de langues connues. Ainsi, la sélection des participants a été effectuée sur la base d'un minimum de trois langues connues et utilisées quotidiennement. Sur la base de ce critère, sur un total de 174 élèves, seulement 31 participants ont été retenus initialement. Sur un total de 31 participants, 5 ont été écartés après l'analyse des erreurs puisque leurs productions écrites ont révélé seulement des interférences intra-linguistiques. Les langues maternelles des participants étaient l'albanais, l'arabe, le coréen, l'espagnol, le khmer, le lingala, le mandarin, le roumain, le russe, le turc et le vietnamien (voir tableau 2).

L'anglais était pour tous une langue additionnelle dans la mesure où le français est la langue de scolarisation au Québec. Il est donc pour la plupart une L2 ou une L3.

Tableau 2

Distribution des langues maternelles des participants

L1	Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Total
Albanais	-	1	-	1
Arabe	1	2	2	5
Coréen	1	-	-	1
Espagnol	-	4	6	10
Khmer	-	-	1	1
Lingala	-	1	-	1
Mandarin	1	-	3	4
Roumain	-	-	1	1
Russe	2	2	-	4
Turc	-	1	-	1
Vietnamien	-	-	2	2
TOTAL				31

3.2 L'instrumentation

Afin de pouvoir répondre aux questions qui ont motivé ce projet, différents instruments étaient nécessaires, à savoir un questionnaire sociolinguistique, une tâche de composition écrite et des entretiens à partir de ces productions.

3.2.1 Le questionnaire sociolinguistique

L'objectif du questionnaire sociolinguistique (Annexe 1), était de cibler les élèves en situation de contact des langues. Le questionnaire avait aussi pour but de m'aider à mieux comprendre les interférences dans les productions écrites des apprenants. En effet, à partir de discussions informelles avec les élèves, j'ai pu recueillir des renseignements potentiellement explicatifs, à savoir les langues d'origine, les langues parlées, l'âge d'acquisition de la L2 et de la L3, l'exposition aux langues et leur utilisation (utilisation de la LM dans la vie quotidienne, les langues utilisées pour communiquer avec leurs pairs), l'autoévaluation des compétences langagières en LM, L2 et L3, les activités préférées pendant le cours d'anglais, et les stratégies que les élèves percevaient comme étant aidantes dans leur apprentissage de l'anglais.

L'autoévaluation a servi à classer les élèves en fonction de leur niveau de compétence en L2 et en L3. Selon Marian, Blumenfeld et Kaushanskaya (2006) (cités par Bayona, 2010), l'autoévaluation des habiletés de compétence orale et écrite est un outil efficace dans l'évaluation des profils linguistiques des apprenants.

3.2.2 La tâche de production écrite

Tout comme Bayona (2010), j'ai choisi une tâche de production écrite sur un sujet abordé en classe, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le fait que les participants aient rédigé ces compositions dans un environnement familier et le fait d'avoir eu un sujet qui a été abordé durant les classes d'anglais conduit à la création de conditions propices pour une rédaction qui reflétera mieux leurs habiletés. En ce sens, cette étude se situe dans le cadre de l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1987) selon laquelle, pour créer un contexte d'apprentissage efficace, l'enseignant doit éliminer l'anxiété et promouvoir la motivation et la confiance en soi. Dans ce projet, qui s'inscrit dans ma pratique enseignante, j'ai utilisé une composition écrite afin de maintenir les conditions de classe habituelles sans augmenter le niveau de stress des élèves. De plus, le choix d'une tâche de production écrite était motivé par le fait que le degré de créativité linguistique dans cette tâche est nettement supérieur à celui d'une autre tâche, telle qu'une entrevue ou remplir un questionnaire (Bayona, 2010). La créativité linguistique augmente l'occurrence de la production des INTF I-L, ce qui avait le potentiel de fournir un fond riche pour ma démarche de compréhension et d'intervention.

Lors de la production écrite, aucun outil n'était permis et je n'ai répondu à aucune question sauf à celle reliées à la consigne d'écriture. La longueur des textes devait être entre 125 et 150 mots, ce qui correspond à la longueur moyenne des textes en anglais demandés au premier cycle (1^{re} et 2^e années) et au deuxième cycle (3^e année) du secondaire. La tâche d'écriture était en lien avec le dernier chapitre étudié en classe et était différente selon le niveau (voir Annexe 3). Chaque groupe d'élèves a eu deux périodes de 50 minutes pour accomplir la tâche.

3.2.3 Les entretiens et les rétroactions

Le but des entretiens était d'amener les élèves à se confronter à leurs propres écrits et de les inciter à prendre leur pratique langagière en L3 comme objet de réflexion, c'est-à-dire à activer leur conscience métalinguistique (Pinto & El Euch, 2015). Cette démarche m'éclairerait quant aux mécanismes qui sont à l'origine des erreurs dues à des INTF I-L.

Les entretiens ont été divisés en deux étapes. Dans une première étape, tout comme Demchenko (2008), j'ai posé quelques questions (Annexe 2, partie I) dans le but d'identifier les pratiques rédactionnelles des élèves en ce qui concerne les langues auxquelles ils ont recours lors de la production écrite. Quant à la deuxième étape, elle avait un double objectif : d'abord valider les sources des INTF I-L identifiées et, ensuite, inciter les élèves à verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Pour ce faire, tout comme Rahmatian (2007), j'ai posé plusieurs questions (Annexe 2, partie II) tout d'abord dans le but de créer un lien direct entre les élèves et les erreurs qu'ils ont produites et ensuite afin de les habituer à prendre en charge leur apprentissage.

3.3 Le déroulement

Le projet s'est échelonné sur 40 jours (voir Annexe 5). La première étape était l'administration du questionnaire sociolinguistique aux élèves. Une fois l'information colligée, seulement les élèves qui connaissaient et utilisaient minimalement trois langues sur une base quotidienne ont été retenus. Ces informations ont servi à la

classification des participants en fonction de leur compétence en L2 et en L3. La deuxième étape était l'administration de la tâche de production écrite suivie par l'identification des erreurs dues à des INTF I-L et leur saisie dans Excel. La troisième étape consistait en la correction, la classification et l'identification préliminaire des sources des erreurs. Le traitement quantitatif des erreurs a été effectué par la suite, plus précisément le nombre total de mots produits par chaque apprenant ainsi que la proportion d'INTF I-L ont été calculés. Finalement, la dernière étape était de mener les entretiens, de valider les sources des erreurs et d'inciter les élèves à verbaliser leurs pratiques langagières.

3.3.1 La constitution d'un corpus d'analyse

Sur un total de 174 rédactions, suite à l'information colligée du questionnaire sociolinguistique, seulement 31 productions écrites ont été retenues. Une fois les rédactions recueillies et triées, un code numérique a été assigné à chaque participant afin que toute mention subséquente de données particulières ne soit pas nominative.

3.3.2 Le repérage des erreurs

Cette étape consiste à identifier dans chaque production écrite toutes les INTF I-L. Le repérage des erreurs a été fait en s'appuyant, selon le cas, sur des ouvrages de référence : *Webster's Third New International Dictionary of the English Language* (1991), *A Practical English Language* (1986) et le logiciel *Antidote*. Ce logiciel est un outil informatique qui en plus des dictionnaires français et anglais, contient aussi des guides grammaticaux ainsi qu'un correcteur. Malgré la suggestion de Schachter (1986)

de prendre en considération autant les erreurs que les non-erreurs des apprenants, tout comme la recherche de Bayona (2010), la présente étude s'est limitée à l'analyse des erreurs des apprenants comme point de départ pour l'analyse des INTF I-L et n'a pas pris en considération les non-erreurs à cause des difficultés méthodologiques de retracer les INTF I-L dans ce type de données.

3.3.3 La saisie des erreurs identifiées dans le logiciel de codage

Le logiciel Excel a été utilisé pour l'analyse des données, car c'est un logiciel qui permet une saisie facile des informations et présente une bonne flexibilité au niveau des tris. Chaque erreur due à une INTF I-L recueillie dans une production écrite a été saisie dans le logiciel de codage dans un contexte suffisant pour permettre de faire ressortir son statut erroné et a été décrite en détail par la suite.

3.3.4 La correction des erreurs dues à des INTF I-L

Sur un total de 31 productions écrites retenues initialement, 5 ont été écartées car toutes les erreurs identifiées étaient de nature intra-linguistique. Pour éviter un classement subjectif des erreurs dues à des INTF I-L, après leur repérage dans les productions écrites, j'ai procédé tout d'abord à une reconstruction plausible (résultant de l'inférence de la part du correcteur) et ensuite à une reconstruction sûre (formulée après avoir consulté le scripteur) (Corder, 1974). Tel que souligné par plusieurs chercheurs (Larruy, Cavalli, Duchesne, Elmiger, Gajo, Marquillò, Matthey, Py et Serra cités par Anctil, 2010) cette étape est cruciale et doit avoir lieu avant la formulation d'hypothèses sur les sources d'erreurs.

3.3.5 Le classement des erreurs

Dans un premier temps, les erreurs dues à des INTF I-L ont été classées selon leurs caractéristiques lexicales, morphologiques et syntaxiques et dans un deuxième temps, elles ont été classées en sous-catégories (voir Annexe 4).

L'interférence lexicale et ses sous-catégories

L'interférence lexicale apparaît lorsqu'il y a intrusion d'éléments de la L1 ou de la L2 dans la LX. Elle est de deux types : emprunt et calque. L'emprunt est le procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent une unité ou un trait linguistique d'une autre langue (Loubier, 2011).

Un exemple d'emprunt du français vers l'anglais est: *You can buy a pet in an animalerie*. Le participant n°3 recourt au terme français « animalerie » au lieu d'utiliser le terme anglais ***petshop***.

Quant au calque, c'est l'importation d'une structure de la L1 et de son application à un signifiant de la LX. Un exemple de calque du mandarin vers l'anglais, produit par le participant n° 21 est : *People use social media to amuse their time....* En puisant dans sa L1, le mandarin, l'élève a produit une construction erronée au lieu de proposer par exemple ***People use social media as a form of entertainment.***

Les erreurs lexicales ont été dans un deuxième temps classées en sous-catégories tel que proposé par Bayona (2010).

A. Erreurs d'épellation. Un exemple d'interférence de l'espagnol vers l'anglais est : *consequenses*. Sous l'influence de l'espagnol, le participant n° 20 emploie le terme *consequenses* au lieu de ***consequences***.

B. Erreurs contextuelles. Un exemple d'interférence du mandarin vers l'anglais est :

The girl was surprised and scary (participant n° 17). Sous l'influence du mandarin, ou le terme *hàipà* couvre deux réalités : scared et scarry, le participant utilise un terme qui existe en anglais, mais qui est inapproprié dans ce contexte, en créant une ambiguïté au niveau du sens. La traduction correcte est : ***The girl was surprised and scared.***

C. Inventions de mots. Un exemple d'interférence du français vers l'anglais est : *They can't profited to go outside*.

Le participant n° 20 procède à une surgénéralisation, en remarquant que le passé simple des verbes réguliers se forme en ajoutant la terminaison –ed en anglais. Par conséquent, en puisant dans sa L2 – le français, il opère la transformation suivante : profiter → *profit* + la terminaison –ed = ***profited***. Une formulation adéquate serait : ***They cannot enjoy other activities like playing outside.***

Interférence morphologique

L'interférence morphologique apparaît lorsqu'un sujet en situation de contact des langues utilise dans la langue cible un trait morphologique caractéristique de la L1 ou de la L2 (Kannas, 1994). Un exemple d'interférence d'accord de nombre du français vers l'anglais est : *some peoples*. En puisant dans le français ou *gens* reçoit toujours la marque –s du pluriel, le participant n° 19 ajoute erronément le –s aussi en anglais en créant erronément ***peoples***. La traduction correcte est : ***Some people***, car en anglais ce mot ne reçoit jamais la marque du pluriel.

Les erreurs morphologiques ont été classées en :

A. Erreurs d'accord de nombre. Un exemple d'interférence du français vers l'anglais est : *those informations* (participant n° 27). Contrairement au français ou le nom

information s'accorde en nombre avec l'adjectif démonstratif, en anglais «information» est défectif de pluriel. La forme correcte est **that information**.

B. Erreurs de mode. Un exemple d'interférence du français vers l'anglais est : **You go to subite the consequenses** (participant n° 20). Bien que cette structure comporte plusieurs types d'erreurs, dont un calque, l'attention sera portée ici sur l'erreur de mode. En partant du français *Tu vas subir les conséquences*, le participant n° 20 construit la structure d'après la même forme : aller + verbe à l'infinitif (**go + to subite**). La traduction correcte est : **You are going to suffer the consequences**.

L'interférence syntaxique

Calvet (1993) explique que l'interférence syntaxique relève de l'organisation de la structure d'une phrase dans une langue B, selon celle de la première, c'est-à-dire une langue A. Un exemple d'interférence concernant l'ordre des mots du roumain vers l'anglais : **For me, advantages are more than disadvantages for social networks.** Sous l'influence de la construction du roumain (COD+S+V+COI) « *Pentru mine, avantajele sunt mai multe decat dezavantajele in ceea ce priveste retelele de socializare* », le participant n° 28 utilise cette structure inexacte. La traduction correcte en anglais est : **In my opinion, social networks have more advantages than disadvantages.**

A. Erreurs concernant l'ordre des mots. Un exemple d'interférence de l'espagnol vers l'anglais est : **some videos inappropriate.** (L'espagnol a été identifié comme source de cette erreur suite à l'entretien avec le participant n° 20 qui a précisé avoir fait recours à la traduction mentale de l'espagnol vers l'anglais.) Contrairement à l'anglais,

en espagnol l'adjectif est placé après le nom. Ainsi, sous l'influence de l'espagnol, le participant n° 20 place en premier le nom et ensuite l'adjectif. La traduction correcte est : ***some inappropriate videos.***

B. Erreurs concernant l'utilisation inadéquate des prépositions. Un exemple d'interférence de l'espagnol vers l'anglais du participant n° 24 est : *Teenagers post private things in their social media accounts.* La phrase en anglais contient une erreur dans le choix du régime prépositionnel du verbe. En espagnol, le verbe « publicar » (post) s'emploie avec la préposition « en » (in) tandis qu'en anglais on utilise la préposition « **on** ». La traduction correcte est donc *Teenagers post private things on their social media accounts .*

C. Erreurs concernant l'utilisation inadéquate de l'article. Un exemple d'interférence du mandarin vers l'anglais du participant n° 21 est : *We can see other's photos and videos with Ø help of internet.* Si en mandarin l'emploi de l'article défini n'est pas obligatoire, en anglais, son utilisation devant « *help* » n'est pas facultative. La traduction correcte est donc *We can see other's photos and videos with the help of internet.*

3.3.6 Le traitement quantitatif des erreurs

À cette étape, le nombre total de mots produits par chaque apprenant ainsi que la proportion d'INTF I-L ont été calculés dans le but de voir si le nombre d'erreurs dues à des INTF I-L variait beaucoup d'un élève à l'autre.

3.3.7 Les sources de l'erreur

La consultation de l'élève-scripteur dans le but de valider la reconstruction plausible de la structure incorrecte, tel que suggéré par Schachter (1986), a permis d'identifier la source de l'erreur : L1 ou L2 ou L1 et L2 ou encore une source ambiguë. Ainsi, la consultation de l'élève-scripteur avait pour but de retracer l'influence des langues apprises sur la langue cible.

Les résultats des étapes ci-dessus ont mené à des propositions à la lumière des INTF I-L identifiées.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre décrit les résultats obtenus à partir des données issues du questionnaire sociolinguistique, des productions écrites et des entretiens.

4.1. Données issues du questionnaire sociolinguistique

Le questionnaire sociolinguistique a permis non seulement de décrire la répartition des élèves (voir partie 3.1 du chapitre 3), mais aussi de sonder leurs préférences quant aux différentes activités dans le cours d'anglais et leurs perceptions des types d'activités qui garantissent leur réussite (Voir Tableau 3).

Tel qu'illustré au tableau 3, pour 87 % des élèves l'activité la plus intéressante est *regarder des vidéos*, suivie de *travailler en équipe*, choisie par 81 étudiants. Cinquante-huit pour cent des élèves considèrent *les projets* comme étant des activités captivantes, 55 % aiment *les conversations* tandis que 45 % préfèrent *les jeux de rôle*. Seulement 23 % des élèves considèrent que *le travail en équipe* est important. En bas de l'échelle on trouve à égalité *la traduction* et *les exercices de vocabulaire* avec 10 % des élèves qui les apprécient. Enfin, seulement 5 % des élèves considèrent *les exercices de grammaire* comme efficaces.

Tableau 3

Activités préférées des élèves dans le cours d'anglais

Type d'activité	Nombre d'élèves	Pourcentage
Regarder des vidéos	27	87 %
Travailler en équipe	25	81 %
Projets	18	58 %
Conversations	17	55 %
Jeux de rôle	14	45 %
Écouter des enregistrements	7	23 %
Exercices de vocabulaire	3	10 %
Traduction	3	10 %
Exercices de grammaire	2	6 %

Par ailleurs, tel qu'illustré au tableau 4, 90 % des élèves trouvent *parler beaucoup* est ce qui permet de réussir le mieux en anglais. Pour 81 % des élèves, ce qui permet de réussir le mieux est *l'écoute des émissions à la radio et à la télé*. *Lire et écrire beaucoup* est fondamental selon 61 % des élèves. Pour 45 % des élèves, *étudier à la maison* est important pour réussir en anglais tandis que 42 % des apprenants considèrent qu'*avoir un bon enseignant* est un élément décisif pour développer une bonne compétence en anglais. Seulement 3 % des élèves sont d'avis qu'*avoir beaucoup de talent* garantit la réussite en anglais.

Tableau 4

Activités à faire pour réussir en anglais (selon les élèves)

Type d'activité	Nombre d'élèves	Pourcentage
Parler beaucoup	28	90 %
Écouter la radio et la télé	25	81 %
Lire et écrire beaucoup	19	61 %
Étudier beaucoup à la maison	14	45 %
Avoir un bon enseignant (une bonne enseignante)	13	42 %
Avoir beaucoup de talent	1	3 %

En ce qui concerne l'autoévaluation des compétences langagières en L2 et en L3, (voir Tableau 5 et Figure 1), 48 % des élèves trouvent que leur compétence en production orale en L2 (français – langue de scolarisation) est très bonne, 36 % la trouve bonne et 16 % la trouve acceptable. Pour ce qui de l'habileté à écrire, seulement 19 % la trouve très bonne, 65 % la trouve bonne, 13 % la trouve acceptable et 3 % la trouve faible. Quant à la compétence en lecture, 35 % des élèves la perçoivent comme étant très bonne et autant l'évaluent comme étant bonne, 25 % des élèves considèrent que leur compétence en lecture en français est acceptable et 3 % la trouvent faible. En ce qui a trait à la compréhension orale, la majorité des élèves la considèrent comme étant très bonne (48 %) et bonne (39 %). Seulement 10 % la reconnaissent comme étant acceptable et 3 % des élèves la trouvent faible.

Tableau 5

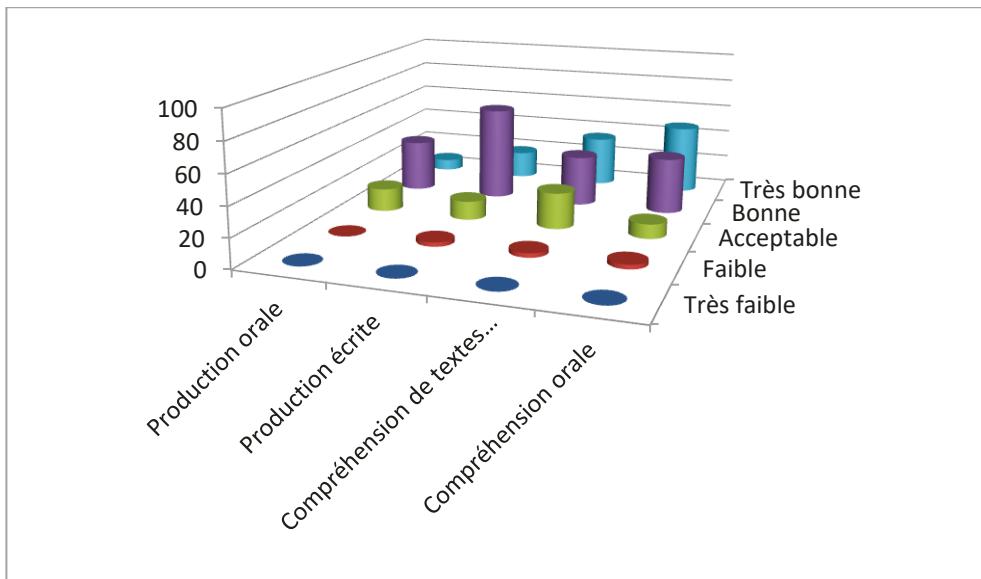
Autoévaluation des élèves de leurs compétences langagières en L2 (français) et en L3

(anglais)

Langue	Compétence	Très faible	Faible	Acceptable	Bon	Très bon
Français	Production orale	-	-	5	11	15
	Production écrite	-	1	4	20	6
	Compréhension de textes écrits	-	1	8	11	11
	Compréhension orale	-	1	3	12	15
Anglais	Production orale	-	3	11	15	2
	Production écrite	-	1	12	16	2
	Compréhension de textes écrits	-	1	12	15	3
	Compréhension orale	-	-	9	13	9

Figure 1

Autoévaluation des compétences langagières en français L2

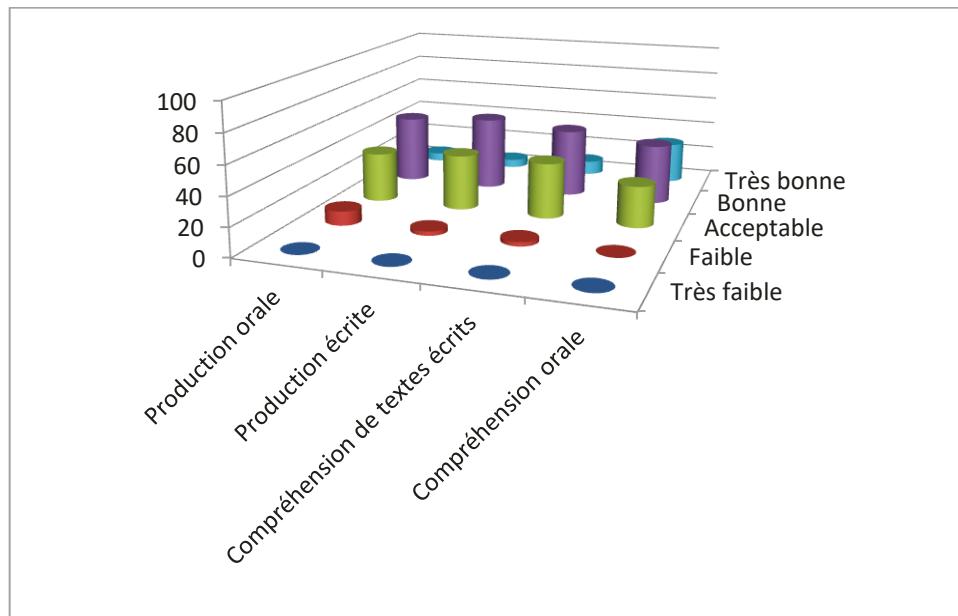


Si en général, pour le français L2 plusieurs élèves ont avancé qu'ils avaient de très bonnes habiletés en production orale et en compréhension orale et écrite, la situation est différente en ce qui concerne l'anglais (Voir Figure 2). Seulement 6 % décrivent la compétence en production orale comme étant très bonne, 48 % l'évaluent comme étant bonne, 35 % la trouvent acceptable et 10 % la considèrent faible. Les résultats sont sensiblement les mêmes pour ce qui est de la compétence en production écrite : 6 % des apprenants apprécient leur niveau comme étant très bon, 52 % bon, 39 % acceptable et 3 % faible. L'autoévaluation de la compréhension écrite se situe sensiblement dans les mêmes pourcentages : 10 % l'apprécient comme étant très bonne, 48 % comme bonne, 39 % comme étant acceptable et 3 % comme étant faible. Pour ce qui est de la compétence en compréhension orale, 29 % des étudiants

l'apprécient comme étant très bonne, 42 % bonne et 29 % acceptable. Aucun étudiant n'évalue son niveau de compréhension orale comme étant faible.

Figure 2

Autoévaluation des compétences langagières en anglais L3



4.2 Analyse des erreurs dues à des INTF I-L

Les productions écrites des élèves ont révélé des erreurs intra-linguistiques et des erreurs inter-linguistiques. Seulement ces dernières font l'objet d'analyses dans cet essai.

4.2.1 Identification et classement des erreurs dues à des INTF I-L

Le Tableau 6 fait état des erreurs relevées, de leurs types, sous-types et sources. Les 26 productions écrites ont donné lieu à 67 erreurs (voir Annexe 4).

Tel qu'indiqué au tableau 6, 53,7 % des erreurs sont d'ordre lexical, 28,4 % sont d'ordre syntaxique et 17,9 % sont d'ordre morphologique.

Tableau 6

Types d'erreurs en nombre et en pourcentage dans 26 productions écrites en anglais
d'élèves de secondaires 1, 2 et 3

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Lexicales	36	53,7 %
Syntaxiques	18	28,4 %
Morphologiques	12	17,9 %
Total	67	100 %

Trente-six erreurs lexicales ont été relevées. Elles sont des erreurs d'épellation (30,3 %), des inventions lexicales (6,06 %), des emprunts (16,6 %) et des erreurs contextuelles (1,5 %) (voir tableau 7). Les erreurs d'épellation sont ainsi les erreurs les plus fréquentes et constituent plus que la moitié des erreurs lexicales.

Le deuxième type d'erreurs le plus fréquent est celui d'ordre syntaxique avec 28,4 % des erreurs. Ces erreurs sont dues à l'utilisation inadéquate des prépositions (16,6 %), à l'ordre inadéquat des mots (6,06 %) et à l'utilisation inadéquate de l'article (4,5 %) (voir le tableau 7).

Quant aux erreurs morphologiques, elles sont les moins nombreuses avec un taux de 17,91 %. Elles consistent en erreurs d'accord de nombre (9,09 %) et des erreurs de mode (9,09 %).

Tableau 7

Sous-types d'erreurs en nombre et en pourcentage dans 26 productions écrites en anglais d'élèves de secondaires 1, 2 et 3

Types et sous-types	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Sources
Lexicales			
épellation	20	30,3 %	ambigüe = 1 erreur L1 espagnol = 1 erreur L1 russe = 1 erreur L2 = 17 erreurs
inventions de mots	4	6,06 %	L1 mandarin = 1 erreur L2 = 6 erreurs
emprunt	11	16,6 %	L1 espagnol = 2 erreurs L1 mandarin = 2 erreurs L2 = 4 erreurs
erreur contextuelle	1	1,5 %	L1 mandarin = 1 erreur
Syntaxiques			
utilisation inadéquate des prépositions	11	16,6 %	ambigüe = 1 erreur L1 coréen = 1 erreur L1 espagnol = 2 erreurs

			L1 lingala = 1 erreur
			L1 russe = 1 erreur
			L2 = 5 erreurs
utilisation inadéquate de l'article	3	4,5 %	ambigüe = 1 erreur L1mandarin = 1 erreur L2 = 1 erreur
erreur concernant l'ordre des mots	4	6,06 %	ambigüe = 1 erreur L1 lingala = 1 erreur L1mandarin = 1 erreur L1 roumain = 1 erreur
Morphologiques			
erreur d'accord de nombre	6	9,09 %	L2 = 6 erreurs
erreur de mode	6	9,09 %	L2 = 6 erreurs

4.2.2 Sources des erreurs

Trente et un élèves ont rédigé des textes de 125-150 mots. Cinq productions écrites ont été écartées après l'analyse des erreurs puisqu'elles ont révélé des interférences intra-linguistiques seulement. Dans les 26 productions écrites retenues, 67 erreurs dues à des INTF I-L ont été dénombrées dans un total de 5742 mots (1,16 %). Tel qu'illustré dans le tableau 8, les élèves ont fait entre 1 et 7 erreurs, ce qui représente un taux variant entre 0,53 % et 2,99 %.

Tableau 8
Traitement quantitatif des erreurs

Sujet	Niveau secondaire	Nombre d'INTF I-L	Nombre de mots de la production écrite	Pourcentage d'erreurs	Sources principales
1	1	7	234	2,99 %	L2 & ambiguë
2	1	4	137	2,92 %	L1 & L2
3	1	4	134	2,99 %	L2
4	1	2	142	1,40 %	L1 & L2
5	1	2	138	1,45 %	L1 & L2
6	2	0	202	-	-
7	2	1	188	0,53 %	L2
8	2	1	234	0,42 %	L1 & L2
9	2	2	161	1,24 %	L1
10	2	1	236	0,42 %	L1
11	2	0	149	-	-
12	2	1	192	0,52 %	L1
13	2	2	171	1,17 %	L1 & L2
14	2	4	185	2,16 %	L2
15	2	0	153	-	-
16	2	0	338	-	-
17	3	3	182	1,65 %	L1 & L2
18	3	1	184	1,07 %	L2

19	3	3	247	1,21 %	L2 & ambiguë
20	3	6	180	3,33 %	L1,L2 & ambiguë
21	3	2	171	1,17 %	L1
22	3	0	218	-	-
23	3	2	146	1,37 %	L1 & L2
24	3	3	169	1,78 %	L1
25	3	2	156	1,28 %	L2
26	3	2	155	1,29 %	L2
27	3	1	241	0,41 %	ambiguë
28	3	2	196	1,02 %	L1 & ambiguë
29	3	3	168	1,79 %	L2
30	3	1	179	0,56 %	L2
31	3	5	157	3,18 %	L2
Total : 67 Total :5742				1,16 %	

Sur les 67 erreurs, 46 (68,65 %) sont des interférences du français L2. Il y a eu 28 erreurs lexicales, 11 erreurs morphologiques et 6 erreurs syntaxiques. Il y a eu aussi des interférences de la L1 (albanais, arabe, coréen, espagnol, khmer, lingala, mandarin, roumain, russe, turc et vietnamien) causant 24,24 % des erreurs (9 erreurs syntaxiques et 8 erreurs lexicales). Pour seulement 4 erreurs (1 lexicale, 2 syntaxiques et 1 morphologique), représentant 7,97 % des erreurs, il n'a pas été possible de déterminer avec précision si la source était la L1 ou la L2. La source de ces erreurs a donc été classée comme ambiguë.

4.3 Habilétes métacognitives des élèves

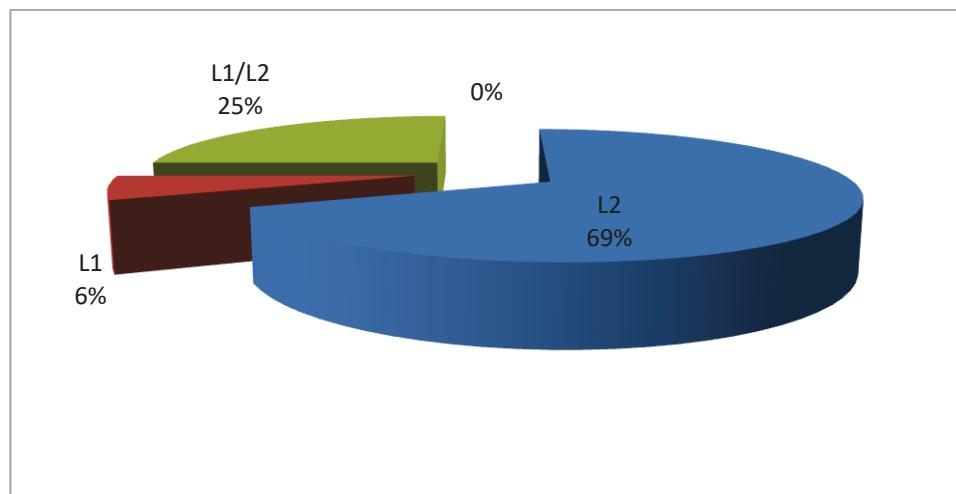
Les entretiens avec les élèves suite à la tâche d'écriture avaient pour but de les inciter à verbaliser leurs pratiques langagières comme objet de réflexion.

Dans un premier temps, l'accent était mis sur les pratiques rédactionnelles des élèves en ce qui concerne les langues auxquelles ils ont eu recours lors de la tâche d'écriture.

À la question : « *Quand tu rédiges une composition en anglais, tu réfléchis directement en anglais ou tu traduis les phrases?* », 52 % des élèves ont admis avoir recours aux traductions mentales (voir Figure 3). Soixante-neuf pour cent parmi eux traduisent de la L2 vers la L1, 6 % de la L1 vers la L3 et 25 % de la L1 et L2 dépendamment du sujet.

Figure 3

Traduction mentale



La majorité des sujets (81%) ne font pas de plan avant d'entamer une composition écrite, ils passent tout de suite à l'étape de rédaction. Retenons que les 3 élèves (ayant comme L1 le coréen le mandarin et le roumain), qui ne sautent pas cette étape, rédigent le plan en français – L2.

La deuxième partie des entretiens avait comme but d'inciter les élèves à verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Bien que j'aie essayé de créer un lien direct entre les élèves et les erreurs qu'ils ont produites, j'ai constaté un grand manque de connaissances métalinguistiques. La réponse « *Je ne sais pas* » émergeait inévitablement à presque toutes mes questions. Ce constat suggère la nécessité de porter une attention particulière au développement des habiletés métalinguistiques.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

L'objectif principal de la présente étude est une meilleure compréhension de l'influence des langues connues par des élèves du secondaire sur l'acquisition d'une LX - l'anglais. Ce travail a permis d'identifier les erreurs dues à des INTF I-L dans les productions écrites d'élèves de secondaires 1, 2 et 3, en situation de contact de langues et de les classer dans le but de proposer des pratiques appropriées en leur présence.

Dans le cadre de ce travail où plusieurs langues sont en contact, il est intéressant de noter que les transferts vers la L3 semblent se faire de manière arbitraire. L'analyse des erreurs jumelée avec les données du questionnaire sociolinguistique et les entretiens permettent de réduire cet arbitraire apparent et de mieux comprendre la majorité des phénomènes observés.

Tel que mentionné dans le cadre théorique, les conditions dans lesquelles les INTF I-L prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, la typologie, la psychotypologie et la compétence en L2 semblent jouer un rôle important.

Dans notre projet, les interférences provenaient la plupart du temps de la L2 – le français. Notons que les élèves ont comme L1 un éventail de langues : albanais, arabe,

coréen, espagnol, khmer, lingala, mandarin, roumain, russe, turc et vietnamien. Parce qu'il est basé sur l'alphabet latin, l'anglais semble plus proche du français que de l'arabe, du coréen, du khmer, du mandarin et du vietnamien. De plus, la structure de base (SVO) des langues française et anglaise est relativement similaire. Les différences entre la L3 et la L1 au niveau de l'absence de certaines notions grammaticales (par exemple par rapport au roumain, l'anglais se distingue dans sa façon d'exprimer la durée par l'aspect progressif) et au niveau de l'alphabet semblent mener la majorité des élèves à choisir le français L2 en tant que langue source, plutôt que leur L1.

Approximativement un quart des participants font des interférences de la L1 vers la L3. La langue qui constitue la source la plus importante est le mandarin, suivi par l'espagnol, le russe, l'arabe, le coréen, le lingala et le roumain.

Il est intéressant de constater l'absence des erreurs dues à des INTF I-L chez certains élèves (participants n° 6, n° 11, n° 15, n° 16 et n° 22) qui ont auto-évalué leurs compréhensions orale et écrite et production orales et écrites comme étant bonnes ou très bonnes.

Ces résultats confirment les études antérieures de Hammarberg (2001) et Pinto (2013) qui ont affirmé que l'influence de la L2 était plus dominante si la L2 était typologiquement proche de la L3 et surtout si la L1 était plus éloignée. Ahukanna et al. (1981) et Ringbom (1987) ont aussi conclu que les apprenants de français et d'anglais qui ont comme LM une langue non indo-européenne ont la tendance de transférer plus spontanément les structures d'une langue indo-européenne. Un autre facteur qui doit être pris en considération est la compétence linguistique en L3. Comparativement aux

autres langues du bagage linguistique des apprenants, la compétence linguistique en anglais (L3) se trouvait à un niveau plus bas, créant de cette façon des conditions propices à la production d'INTF I-L.

L'enseignant d'anglais se trouve confronté à ces INTF I-L et aimerait guider ses élèves vers une compétence langagière exempte d'interférences.

5.1 Propositions pédagogiques

Influencée par plusieurs facteurs, l'erreur fait indiscutablement partie du processus d'apprentissage (Corder, 1981, Rahmatian, 2007). Les erreurs dues à des INTF I-L ne sont donc pas des inconvénients, elles constituent plutôt une étape nécessaire et utile dans l'apprentissage d'une LX. Par contre, elles peuvent entraîner des problèmes susceptibles de bloquer le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi la présence d'INTF I-L chez des élèves en situation de contact de langues exige une réflexion de la part de l'enseignant, voire de la part de l'élève par l'intermédiaire de son enseignant afin de rendre le processus d'enseignement/apprentissage optimal. Bien qu'un enseignement optimal supposerait de personnaliser la méthode d'enseignement en tenant compte de chaque élève, il serait utopique de connaître les particularités de chacun des élèves (Rahmatian, 2007). Il n'en demeure pas moins qu'en tant qu'enseignants, il est de notre devoir de connaître les particularités de nos élèves afin de bien les guider dans leurs apprentissages et d'agir « en tant que professionnels, critiques et héritiers d'objets de savoir dans l'exercice de notre fonction » (Compétence professionnelle, 1, Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p. 59).

Ainsi, l'enseignant doit observer l'erreur due à des INTF I-L d'un point de vue optimiste, sans dramatiser l'aspect négatif. Il est normal que les élèves fassent des erreurs, mais il est essentiel de les faire réfléchir sur ces erreurs, afin de trouver la forme correcte. En d'autres termes, il faut activer leur conscience métalinguistique (Pinto & El Euch, 2015). Si la présence des erreurs dues à des INTF I-L dans l'apprentissage d'une LX est un fait acquis, la question qui se pose est comment activer la conscience métalinguistique chez les élèves. Pour y parvenir, nous proposons deux stratégies de réflexion.

Dans tous les cas, la première tâche qui incombe à l'enseignant est de dédramatiser la situation et de faire comprendre aux élèves que l'erreur n'est pas la marque de l'échec, mais une étape nécessaire et utile dans l'apprentissage de l'anglais. Ensuite, pour remédier aux erreurs dues à des INTF I-L dans les productions écrites d'apprenants en situation de contact de langues, l'enseignant peut adopter les stratégies suivantes : la réflexion individuelle et la réflexion par équipe de LM commune.

La réflexion individuelle

Quand un enseignant rend le corrigé d'une production écrite, il doit seulement souligner les erreurs, en proposant à ses élèves de les corriger eux-mêmes et de lui montrer le résultat, en leur offrant en même temps la possibilité d'avoir un ajustement de note. Il pourrait indiquer aux élèves les erreurs en utilisant un code de couleur différent pour celles qui sont intra-linguistiques par rapport à celles qui sont inter-linguistiques. Pour ne pas encombrer trop l'apprenant, l'enseignant doit cibler seulement les erreurs fréquentes. Par la suite, il demandera aux élèves de juger à

l'écrit l'exactitude des énoncés en question, puis de corriger et d'expliquer les erreurs. Une étape préalable dans cette démarche serait de préparer les élèves à ce type de tâche, car un manque de connaissances métalinguistiques a été remarqué pendant les entrevues conduites auprès des élèves dans le cadre de ce projet. Tel que suggéré par Lightbown et Spada (2000), le manque de connaissances métalinguistiques empêche peut-être les élèves de remarquer l'écart entre leur production et celle ciblée par l'enseignant. Il est donc important de tout d'abord développer chez l'élève un ensemble de compétences à caractère métalinguistique. Moore (1995) précise que le développement de la conscience métalinguistique présente deux caractéristiques : la capacité de porter son attention sur les formes de la langue et la capacité de manipuler ces formes. Mais, toutes ces métacapacités ne sont pas innées. La prise de conscience du système de règles n'est pas quelque chose d'automatique, elle demande à l'élève des efforts considérables (Fournier, 2014). Selon Pinto et El Euch (2015), un bas niveau de conscience métalinguistique expliquerait souvent le bas niveau de résultats scolaires. Il est donc important de consacrer des moments en classe pour travailler les habiletés métalinguistiques des élèves.

En demandant aux apprenants de fournir des explications à l'écrit sur telle ou telle erreur, en les aidant à prendre conscience d'une structure inadéquate dans un contexte donné, on essaye de faire assumer à l'apprenant tout d'abord la correction et par la suite l'apprentissage. Cette stratégie a pour but de faire réfléchir les apprenants en les incitant à dépasser leurs propres erreurs. Ils ne seront plus des éléments passifs, attendant de la part de l'enseignant un apport d'information (certains apprenants ont la tendance de s'appuyer trop sur leurs camarades ou leurs enseignants), mais au

contraire des éléments dynamiques qui prennent en charge leur apprentissage, en co-construisant leurs savoirs. Selon Astolfi (1997) un enseignant peut admettre le progrès d'un élève seulement si après s'être trompé il/elle peut identifier l'erreur, dire pourquoi il s'est trompé et se corriger.

La réflexion par équipe de LM commune

Dans le but de trouver la façon la plus réaliste, aidante et productive possible et de réduire le fardeau de la correction, une variation de la première stratégie serait de demander aux élèves d'effectuer la correction des erreurs dues à des INTF I-L en travaillant en équipes désignées sur le critère de la LM commune. De cette façon, la correction pourrait se transformer en une expérience enrichissante et positive pour les élèves. Puisque le travail en équipe a été mentionné comme une activité préférée par la plupart des élèves, cette stratégie pourrait être efficace, car la modalité est appréciée par les élèves.

Les deux stratégies (réflexion individuelle et réflexion en groupe) supposent une deuxième correction de la part de l'enseignant. Pour faciliter cette double correction une *grille de rectification* pourrait être utilisée. Cette grille est inspirée des questions posées durant la deuxième partie des entretiens conduits auprès des élèves dans le cadre de ce projet recherche et des recherches de Lightbown et Spada (2000) et de Rahmatian (2007). Plus récemment, la pertinence d'utiliser cette modalité de correction a été expliquée par Pinto et El Euch (2015).

Transcris l'erreur identifiée par le code de couleur X	Corrige l'erreur	Explique pourquoi l'énoncé proposé est correct

La tâche qui incombe à l'enseignant est de corriger par la suite la grille de rectification. En demandant à l'élève de non seulement corriger l'erreur, mais aussi de juger l'exactitude de l'énoncé et d'expliquer l'écart entre l'énoncé erroné et celui corrigé, l'enseignant le met au centre de son apprentissage et l'aide à comprendre où il s'est trompé et pourquoi il s'est trompé. Conséquemment, cette augmentation de l'engagement de l'élève dans le processus de correction et sa compréhension de ses erreurs pourraient réduire le risque de fossilisation des erreurs. Par ailleurs et tel que précisé par Rahmatian (2007), cette procédure permet d'indexer l'élément mal maîtrisé et de consacrer un certain temps au réexamen de la notion en question.

Au-delà de l'efficacité de la procédure pour corriger les erreurs, elle a un impact sur le développement métacognitif de l'élève puisqu'elle l'amène à prendre du recul pour comprendre les constructions erronées, les déconstruire et les reformuler correctement. Ce recul, propres aux habiletés métalinguistiques, démontre une capacité d'abstraction nécessaire à toute tâche impliquant une résolution de problème, dont les tâches de production écrite. Les élèves les plus performants ont d'ailleurs une capacité d'abstraction plus développée que les moins performants (Pinto et El Euch, 2015).

CONCLUSION

Cette étude avait pour objet de mieux comprendre les erreurs dues à des INTF I-L chez des élèves du secondaire en situation de contact des langues.

Plus précisément, les objectifs étaient d'identifier les INTF I-L dans les productions écrites d'élèves en situation de contact des langues, de classer ces interférences selon des caractéristiques communes ou des types et de proposer deux stratégies de réflexion (individuelle et par équipe de LM commune) qui permettraient d'agir sur ces interférences.

Pour atteindre ces objectifs j'ai administré aux élèves un questionnaire sociolinguistique et une tâche de production écrite. Les erreurs dues à des INTF I-L ont été classées en types et sous-types et leurs sources préliminaires ont été identifiées. Finalement, la dernière étape a été de mener les entretiens, de valider les sources des erreurs et d'inciter les élèves à verbaliser leurs pratiques langagières.

Plusieurs types d'erreurs ont été relevés : des erreurs d'ordre lexical, morphologique et syntaxique. Ces erreurs provenaient la plupart du temps de la L2 (68,65 %) plutôt que de la L1, ce qui confirme les résultats des études de Hammarberg (2001) et Pinto (2013). En effet, ceux-ci ont affirmé que l'influence de la L2 était plus importante si la L2 était typologiquement proche de la L3 et surtout si la L1 était plus éloignée. C'est effectivement le cas dans le contexte de notre projet. Les erreurs provenant de la L1 sont moins fréquentes (24, 24 %). La L1 qui constitue la source la

plus importante d'interférence est le mandarin, suivi par l'espagnol, le russe, l'arabe, le coréen, le lingala et le roumain.

Loin d'être exhaustif, cet essai, bien qu'il comporte des limites (non maîtrise de toutes les langues maternelles des élèves, ne pas avoir proposé des pratiques didactiques spécifiques aux types d'erreurs identifiées), m'a permis de développer deux importantes compétences du référentiel des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001).

En m'engageant dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel qui vise, entre autres éléments, la capacité d'analyse et de réflexion critique nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel, j'ai favorisé le développement de la compétence professionnelle n° 11 (MEQ, 2001).

Cette démarche individuelle et collective de développement professionnel a été essentielle au développement de la compétence professionnelle n°1 qui porte sur l'agir de l'enseignant en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoir et de culture. En effet, étant donné que cette étude m'a permis une meilleure compréhension du phénomène d'INTF I-L, je suis en mesure de mieux guider mes élèves dans leur apprentissage. En réalité, un enseignant d'une L2 ou d'une LX ne peut pas se permettre d'ignorer la présence de connaissances langagières préalables chez ses élèves et se limiter à l'enseignement de la langue additionnelle. En permettant à l'élève d'établir des relations entre les éléments correspondants des langues présentes dans son bagage linguistique, il finit par apprêhender un savoir situé entre les structures des langues mentalement interconnectés (Farkamech, 2006). Tout comme

Rahmatian (2007), je crois que le rôle de l'enseignant est d'utiliser l'erreur de l'élève à titre de prétexte pour l'inciter à réfléchir sur ses propres erreurs et l'orienter vers une autocorrection permanente. Mettre les élèves au centre de leur apprentissage par l'activation de la conscience métalinguistique dénote une pratique ouverte vers de nouveaux rapports aux savoirs; une pratique qui tient en compte la diversité linguistique croissante à laquelle nous sommes confrontés.

Je peux conclure que par le biais de ce projet j'ai fait une introspection sur ma pratique enseignante, en prenant du recul dans le but de la perfectionner. Premièrement, j'ai compris que les erreurs dues à des INTF I-L ne sont pas des inconvénients, mais plutôt une étape nécessaire et utile dans l'apprentissage d'une langue additionnelle. L'erreur, faisant partie du processus d'apprentissage devrait être dédramatisée et utilisée comme un tremplin pour l'apprentissage. Deuxièmement, tout comme Pinto et El Euch (2015), je crois désormais que la clé d'un enseignement et d'un apprentissage optimal doit forcément passer par la conscience métalinguistique. En encourageant les élèves à réfléchir sur leurs erreurs, on les stimule à prendre en charge leur apprentissage, à co-construire leurs savoirs et à maximiser leur potentiel.

RÉFÉRENCES

- Ahukanna, J. G., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter-and intra-lingual Interference effects in learning a third language. *The Modern Language Journal*, 65(3), 281-287.
- Anastassiou, F., & Andreou, G. (2014). Multilingualism in Greece: A study of speech production of trilingual children. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th ISTAL, edited by N. Lavidas, T. Alexiou, and A. Sougari*, 2, 187-198.
- Anctil, D. (2011). L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en didactique. Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Angelovska, T., & Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition* (23-40). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Arabski, J. (2006). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language

- acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bayona, P. (2010). Crosslinguistic influences in the acquisition of Spanish L3. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of French Studies. The School of Graduate and Postdoctoral Studies. The University of Western Ontario. London, Ontario.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier Credif.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France Paris.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Publications de l' Université de Rouen Havre.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Cenoz, J. (2003). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Ed.), *The multilingual lexicon*, 103-116. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language* (Vol. 19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chishiba, G. M., & Mukuka, J. (2012). Native and second language interference in learning a second foreign language: The case of Bemba-speakers learning French in Zambia. *African Higher Education Review*, 6, 100-116.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of*

- Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(4), 160-170.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 3, 122-131.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa-Galligani, S. (2001). Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date. *Langue française*, 131(1), 52-65.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J., Baker, C., & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (Vol. 29). Clevedon:Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Clevedon: Multilingual Matters.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*(8), 31-61.
- Demchenko, A. (2008). Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une

- langue seconde: aide ou handicap. Mémoire, Université du Québec à Montréal. Repéré en ligne à <http://www.archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf>.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Dumont, P. (2002). Les manuels de FLS et la francophonie. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, (1), 111-121.
- El Euch, S. (2001). *Decontextualized definitions in L1, L2 and L3: Is there a relationship?* Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité: un hommage à Josiane Hamers. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90.
- Farkamekh, L. (2006). Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne-Bordeaux III. Repéré en ligne à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00184947/document>.
- Fournier, A. (2014). La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. Mémoire. École interne de l'IUFM Midi. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/document>.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fuller, J. M. (1999). Between three languages: composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, 20(4), 534-561.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx. Revue des linguistes de l'université*

- Paris X Nanterre*(49), 141-152.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Hamers, J. F. (1997). Contact des langues. *Sociolinguistique. Concepts de base*, 94-100.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of 1 and L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammaberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*(24), 45-74.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5(1), 49-59.
- Jessner, U. (2003). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Kannas, C. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Khatra, S. (2014). «Je parle du française, où?» *Interlangue française d'un germanophone. Étude longitudinale du lexique*. Innsbruck : University Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall International.

- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larruy, M. M., Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Matthey, M., Serra, C. (2001). *Le bilinguisme, représentations sociales, discours et contextes*. Paris: Didier.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, 9(4), 198-217.
- Lindqvist, C. (2006). L'influence translinguistique dans l'interlangue française: Étude de la production orale d'apprenants plurilingues. Thèse de doctorat. Université de Stockholm. Repéré en ligne à <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>.
- Loubier, C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Luzar, N. (2012). Sur la possibilité de corriger une fossilisation. *Synergies Argentine*, 1, 53-58.
- Mackey, W. F. (1976). Bilingualism and contact of languages. *Language in Society* 8(3), 453-463.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940-967.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1, *Preschool children*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de L'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Gouvernement du Québec.

- Moore, D. (1995). Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2(5), 26-31.
- Moore, D., & Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*: Didier Paris.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, IX(2), 115-123.
- Nga, D. T. Q. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. *Synergies Pays Riverains de Mékong*, 4, 13-25.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 88, 27-38.
- Nicoladis, E. (2012). Cross-linguistic influence in French-English bilingual children's possessive constructions. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 320-328.
- Noyau, C. (1980). Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages*(57), 73-86.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dans Doughty, Catherine J. & Long, Michael H (éds). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(19), 121-142.
- Paradis, J., & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language*, 30(2), 371-393.
- Pinto, J. (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12,

3-50.

- Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Polguère, A. (2007). «Soleil insoutenable» et «chaleur de plomb»: le statut linguistique des greffes collocationnelles. Dans *Marie-Claude L'Homme et Sylvie Vandaele, (Eds), Lexicographie et terminologie: compatibilité des modèles et des méthodes*. Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.
- Porquier, R. (1975). Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle. *B.U.L.A.G*, 3, 37-64.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, 25, 23.
- Poulisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Rahmatian, R. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume*, 2, 105-123.
- Rahmatian, R., Mehrabi, M., & Mahdavi, Z. (2011). L'influence translinguistique sur le lexique du français des apprenants iraniens lors de la production orale. *Synergies Sud-Est Européen*, 3, 133-150.
- Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère: comment s'acquitter d'une tâche de compréhension? *Acquisition et interaction en langue étrangère*(24), 119-147.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. *Bilingual Education and*

- Bilingualism*, 59-68.
- Ristea, P. M. (2006). Erreurs et apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère. Mémoire de master, Université Lumière, Lyon.
Repéré en ligne à
http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/2006/ristea_pm/info.
- Schachter, J. (1986). An error in error analysis. In B. Wallace Robinett and J. Schachter (Ed.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning. Theoretical foundation*. London: Longman.
- Thomson, A. J., Martinet, A.V. (1986). *A practical english grammar*. Oxford University Press.
- Tremblay, M.-C. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Clo/opl*, 34(1), 109-119.
- Webster's third new international dictionary of the English language unabridged* (Eds.) (1991). Springfield, Massachusetts, USA: Merriam-Webster INC Publishers.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.

Annexe 1

Questionnaire sociolinguistique¹

Pour m'aider à mieux vous connaître et à bien comprendre les erreurs que vous faites en anglais, j'aimerais que vous répondiez aux questions ci-dessous. Je pourrais ainsi bien vous guider dans votre apprentissage.

Merci beaucoup,

Rodica

1.	Date :
2.	Mon nom est :
3.	J'ai <input type="text"/> ans.
4.	Je suis né(e) au Canada : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> <i>Si tu as répondu oui passe à la question numéro 7.</i> <i>Si tu as répondu non passe à la question numéro 5.</i>
5.	Je suis né (née) au/en :
6.	J'habite au Canada depuis l'âge de <input type="text"/> ans.
7.	J'habite dans la région de Montréal depuis l'âge de <input type="text"/> ans.
8.	Mon père est Québécois : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> <i>Si tu as répondu oui passe à la question numéro 10.</i>

¹ Adapté de Marian, V., Blumenfeld, H.K., Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q).

	<i>Si tu as répondu non passe à la question numéro 9.</i>
9.	Mon père est d'origine :
10.	Ma mère est Québécoise : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> <i>Si tu as répondu oui passe à la question numéro 12.</i> <i>Si tu as répondu non passe à la question numéro 11.</i>
11.	Ma mère est d'origine :
12.	À la maison je parle en langue :
13.	13. Dans la vie quotidienne j'utilise ma langue maternelle : a) tous les jours <input type="checkbox"/> b) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/> c) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/> d) 2-3 fois par année <input type="checkbox"/>
14.	À part le français et l'anglais je connais aussi les langues suivantes : <i>Si tu connais seulement le français et l'anglais passe à la question numéro 16.</i> <i>Si tu as noté d'autres langues connues à part le français et l'anglais passe à la question 15.</i>
15.	Pour les langues que tu as notées comme réponse à la question 15 choisis laquelle des affirmations suivantes est vraie : a) Pour le

	<p>Je peux comprendre quelques mots. <input type="checkbox"/></p> <p>Je comprends la langue, mais je ne peux pas communiquer dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux avoir une conversation simple dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux discuter de plusieurs sujets dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>b) Pour le</p> <p>Je peux comprendre quelques mots. <input type="checkbox"/></p> <p>Je comprends la langue, mais je ne peux pas communiquer dans cette langue <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux avoir une conversation simple dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux discuter de plusieurs sujets dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>c) Pour le</p> <p>Je peux comprendre quelques mots. <input type="checkbox"/></p> <p>Je comprends la langue, mais je ne peux pas communiquer dans cette langue <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux avoir une conversation simple dans cette langue. <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux discuter de plusieurs sujets dans cette langue. <input type="checkbox"/></p>
16.	Quelle ou quelles langues tu utilises avec tes amis?
17.	J'ai appris le français à l'âge de <input type="text"/> ans.
18.	J'ai appris le français : à la maison <input type="checkbox"/> à l'école <input type="checkbox"/> autre réponse :

<p>20. Je parle le français :</p> <p>à la maison <input type="checkbox"/></p> <p>à l'école <input type="checkbox"/></p> <p>avec mes amis <input type="checkbox"/></p> <p>autre réponse :</p>
<p>21. Dans ma vie quotidienne, à part l'école, j'utilise le français :</p> <p>a) tous les jours <input type="checkbox"/></p> <p>b) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/></p> <p>c) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/></p> <p>d) 2-3 fois par année <input type="checkbox"/></p>
<p>22. Selon toi, tu penses qu'en français</p> <p>ton niveau parlé est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau écrit est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau d'écriture est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau de compréhension orale est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p>
<p>23. J'ai appris l'anglais :</p> <p>à la maison <input type="checkbox"/></p>

	<p>à l'école <input type="checkbox"/></p> <p>autre réponse :</p>
24.	<p>Je parle l'anglais :</p> <p>à la maison <input type="checkbox"/></p> <p>à l'école <input type="checkbox"/></p> <p>avec mes amis <input type="checkbox"/></p> <p>autre réponse :</p>
25.	<p>Dans ma vie quotidienne, à part à l'école, j'utilise l'anglais :</p> <p>a) tous les jours <input type="checkbox"/></p> <p>b) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/></p> <p>c) 2-3 fois par semaine <input type="checkbox"/></p> <p>d) 2-3 fois par année <input type="checkbox"/></p>
26.	<p>Selon toi, tu penses qu'en anglais</p> <p>ton niveau parlé est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau écrit est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau d'écriture est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p> <p>ton niveau de compréhension orale est :</p> <p>très faible <input type="checkbox"/> faible <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input type="checkbox"/></p>

<p>27.</p>	<p>Lesquelles des activités suivantes tu préfères pendant le cours d'anglais? (Tu peux choisir plusieurs options.)</p> <p>Les conversations <input type="checkbox"/></p> <p>Les traductions <input type="checkbox"/></p> <p>Écouter des enregistrements <input type="checkbox"/></p> <p>Regarder des vidéos <input type="checkbox"/></p> <p>Les exercices de grammaire <input type="checkbox"/></p> <p>Les exercices de vocabulaire <input type="checkbox"/></p> <p>Travailler en pairs <input type="checkbox"/></p> <p>Les jeux de rôle <input type="checkbox"/></p> <p>Les projets <input type="checkbox"/></p>
<p>28.</p>	<p>Quelle activité te permet de réussir le mieux en anglais? (Tu peux choisir plusieurs réponses.)</p> <p>Selon moi, pour réussir en anglais, je dois :</p> <p>avoir beaucoup de talent <input type="checkbox"/></p> <p>écouter la radio et la télé <input type="checkbox"/></p> <p>étudier beaucoup à la maison <input type="checkbox"/></p> <p>avoir un bon enseignant (une bonne enseignante) <input type="checkbox"/></p> <p>lire et écrire beaucoup <input type="checkbox"/></p> <p>parler beaucoup <input type="checkbox"/></p> <p>autre.....</p>

ANNEXE 2

Questions posées pendant l'entretien et la rétroaction

Partie I – pratiques rédactionnelles

1. Quand tu rédiges une composition en anglais, tu réfléchis directement en anglais ou tu traduis les phrases?
2. Tu traduis les phrases de ta langue maternelle ou du français?
3. Quelle est ta démarche quand tu prépares une composition en anglais?
4. Tu fais un plan directement en anglais, en français ou dans ta langue maternelle?

Partie II – Validation des sources des erreurs et réflexions métalinguistiques

5. Peux-tu lire ce que j'ai souligné?
6. Que veux-tu dire ici en français?
7. Pourquoi tu as utilisé ce mot?
8. À quel mot te fait penser le mot que tu as employé?
9. Est-ce que ce mot vient de ta langue maternelle?
10. Comment as-tu construis ce mot?
11. Comment tu peux exprimer la même idée en anglais?
12. En quelle langue tu exprimes tes émotions les plus profondes?

ANNEXE 3

La tâche de production écrite

Secondaire 1

Follow the instructions to write an article for a class magazine or a newspaper. Use the Writing Checklist to check your work.

Animals can play various roles in our lives. Many people really take the lives of their pets to heart and spend a lot of time and money on assuring their well-being. But what do pets give us in return? You will take the role of a journalist and write an article of about 100-125 words in length on the role the animals play in our lives. Use the simple present and the simple past as appropriate.

Writing Checklist

Start with a title that catches the reader's attention

Begin the introduction with a sentence that makes the reader sit up.

In the body, give facts and information and include examples where possible.

In the conclusion, wrap up the information given in the text.

Reflect on your ability to use the simple present and the simple past by answering the following questions:

Did you use the simple present to make a general comment or explain something?

Did you use time markers, such as nowadays, currently, these days, etc.?

Did you use the simple past to indicate a past event that you witnessed, experienced or heard about?

Did you use time markers, such as yesterday, last year, last months, etc.?

Secondaire 2

Follow the instructions to write a gossip column for a newspaper. Use the Writing Checklist to check your work.

Many people love to hear about famous movie stars and what they are doing. Some even like to hear private information about people they know. Teens are no different. But why is it so important for some students to gossip and what are the consequences? You will take the role of a journalist and write a gossip column of about 125-150 words in length on how gossip changed someone's life for better or for worse. Use the present perfect and the simple past as appropriate.

Writing Checklist

Start with a title that catches the reader's attention.

Begin the introduction with a sentence that «hooks the reader».

In the body, describe the details of how and what happened.

In the conclusion, write a guess about the person's future.

Reflect on your ability to use present perfect and simple past by answering the questions:

Did you use the present perfect to describe things that happened in the past and relate to the present?

Did you use time markers, such as for and since?

Did you use simple past to indicate a past event that you witnessed experiences or heard about?

Did you use time markers, such as yesterday, last year, last months, etc.?

Secondaire 3

Follow the instructions to write an article for your school's online newspaper. Use the *Writing Checklist* to check your work.

In this modern age, it is easier than ever for people around the world to connect. Personal digital devices and social networks give us the freedom and flexibility to connect with others almost anywhere, anytime. You will take the role of a journalist and write an article of about 150 words in length on the pros and cons of social networks. Use the present simple, the present perfect, the simple past and future forms as appropriate.

Writing Checklist

Give your text a title that catches the reader's attention.

Clearly state your opinion on social networks in the first paragraph.

Support your opinion by citing examples and facts.

In the conclusion, restate the subject and your opinion using a strong statement or a thought question.

Reflect on your ability to use simple present and simple past by answering the questions:

Did you use the simple present to make a general comment or explain something?

Did you use time markers, such as nowadays, currently, these days, etc.?

Did you use simple past to indicate a past event that you witnessed, experienced or heard about?

Did you use time markers, such as yesterday, last year, last months, etc.?

Did you use the future form to make predictions or describe plans?

Did you use time markers, such as next month, in the future, one of these days etc.?

Annexe 4

Tableau relatif aux INTF I-L identifiées dans les productions écrites

Participants		Exemple d'erreurs	Type	Sous-type	Correction de l'erreur	Source de l'erreur
Sujet 1	1	familly	interférence lexicale	erreur d'épellation	family	L2
	2	Do you spend lot of money?	interférence morphologi- que	erreur d'accord de nombre	Do you spend lots of money?	L2
	3	five personns	interférence lexicale	erreur d'épellation	five persons	L2
	4	cats consol ous	interférence lexicale	erreur d'épellation	cats comfort/ console us	ambigü e L1/L2
	5	When we go into the bed.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	When we go to bed.	L1 (russe)

	6	some proprietors	interférence lexicale	invention de mots	some owners	L2
	7	Animals play different roles, from entertain us to protect us.	interférence morphologique	erreur de mode	Animals play different roles, from entertainin g us to protecting us.	L2
Sujet 2	8	Ø Example, if you are sad...	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	For example, if you are sad...	L1 (coré-en)
	9	Pets will be beside you to recomfort you.	interférence lexicale	emprunt	Pets will be beside you to comfort you.	L2
	10	The pets are playing an important role.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	Pets play an important role.	L2

	11	The pets are playing an important rôle...	interférence lexicale	erreur d'épellation	Pets are playing an important role...	L2
Sujet 3	12	You can buy it at an animalerie.	interférence lexicale	emprunt	You can buy it from a petshop.	L2
	13	You can buy it at an animalerie.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	You can buy it from a petshop.	L2
	14	As you can see, buy pet is a big responsibility.	interférence morphologique	erreur de mode	As you can see, buying a pet is a big responsibility.	L2
	15	The most popular pets are the cats and the dogs.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des articles	The most popular pets are cats and dogs.	L2

Sujet 4	16	They guide them to not to have an accident.	interférence morphologique	erreur de mode	They guide them to protect them from accidents.	L2
	17	When you return at home...	interférence syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	When you are back home...	L2
Sujet 5	18	Me, personaly, I think...	interférence lexicale	calque	Personally, I think...	L2
	19	We spend money for them, time for them.	interférence syntaxique	erreurs concernant l'ordre des mots, répétition	We spend time and money for them.	L1 (mandarin)
Sujet 6		X				
Sujet 7	20	personnaly	interférence lexicale	erreur d'épellation	personally	L2
Sujet	21	Did you hear	interférence	erreur de	Have you	L2

8		about special news?	morphologique	mode	heard the last news?	
Sujet 9	22	In this site, all the school's gossip are posted.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	The school's gossips are posted on this website.	L1? (lingala)
	23	In this site, all the school's gossips are posted.	interference syntaxique	erreur concernant l'ordre des mots	The school's gossips are posted on this website.	L1? (lingala)
Sujet 10	24	She'll be able to get pass this embarrassing mistake	interférence lexicale	calque	She'll be able to get over this embarrassing situation.	L1 (espanol)
Sujet 11		X				L2
Sujet	25	gazet	interférence	erreur	gazette	L1

12			lexicale	d'épellation		(russe)
Sujet 13	26	The most popular boy of the school has told everyone to dislike his videos.	interference syntaxique	utilisation inadequate des prépositions	The most popular boy in school...	L2
	27	He convinced his parents to change of schools.	interférence lexicale	calque	He convinced his parents to change schools.	L1 (arabe)
Sujet 14	28	now a days	interférence lexicale	erreur d'épellation	nowadays	L2
	29	self estime	interférence lexicale	erreur d'épellation	self esteem	L2
	30	To conclude my texte	interférence lexicale	erreur d'épellation	to conclude my text	L2
	31	For exemple	interférence lexicale	erreur d'épellation	for example	L2
Sujet 15		x				

Sujet 16		x				
Sujet 17	32	Using social networks becomes a habitude...	interférence lexicale	invention des mots	Using social networks becomes a habit...	L2
	33	many desadvantages	interférence lexicale	erreur d'épellation	disadvanta-ges	L2
	34	The girl was very surprised and scary.	interférence lexicale	erreur contextuelle	The girl was very surprised and scared.	L1 ? (mandarin)
Sujet 18	35	Social medias	interférence morphologi-que	erreur d'accord de nombre	social media	L2
Sujet 19	36	peoples	interférence morphologi-que	erreur d'accord de nombre	people	L2
	37	I suggest to all teenagers to not put personal	interférence morphologi-que	erreur d'accord de mode	I suggest to all teenagers	L2

		information...			not to include personal information ...	
	38	For conclusion...	interference syntaxique	utilisation inadequate des prépositions	In conclusion	ambigü e L1/L2
Sujet 20	39	They can't profited to go outside...	interférence lexicale	invention de mots	They cannot enjoy other activities like playing outside...	L2
	40	the disadvantage	interférence lexicale	erreur d'épellation	the disadvanta -ge	L2
	41	Some videos inappropriate	interference syntaxique	ordre des mots	some inappropriate videos	ambi-güe L1/L2
	42	You go to subite	interférence	invention de	You will	L2

		the consequenses	lexicale	mots	suffer the consequen ces.	
	43	You go to subite the consequenses	interférence morphologi- que	erreur de mode	You are going to suffer the consequenc es.	L2
	44	consequenses	interférence lexicale	erreur d'épellation	consequen -ces	L1 (espa- gnol)
Sujet 21	45	People use social media to amuse their time.	interférence lexicale	calque	People use social media as a form of entertain- ment.	L1 (man- darin)
	46	We can see other's photos and videos with Ø help of internet.	interference syntaxique	utilisation inadequate/ omission de l'article	We can see other's photos and videos with the help of	L1 (man- darin)

					internet.	
Sujet 22		x				
Sujet 23	47	the majority of students in my classe	interférence lexicale	erreur d'épellation	the majority of students in my class	L2
	48	Did you know that cause dangerous?	interférence lexicale	calque	Did you know that can be dangerous ?	L1 (man- darin)
Sujet 24	49	Teenagers post private things in their social media accounts.	interference syntaxique	utilisation inadequate des prépositions	Teenagers post private things on their social media accounts.	L1 (espa- gnol)
	50	Teenagers spend too much time in their social media account.	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	Teenagers spend too much time on their social	L1 (espa- gnol)

					media account.	
	51	It's also time to be independent of social media.	interférence lexicale	calque	It's also time to stop being dependent on social media.	L1 (espa- gnol)
Sujet 25	52	His parents were in vacation.	interference syntaxique	utilisation inadequate des prépositions	His parents were on vacation.	L2
	53	some peoples	interférence morphologique	erreur d'accord de nombre	some people	L2
Sujet 26	54	positif	interférence lexicale	erreur d'épellation	positive	L2
	55	negatif	interférence lexicale	erreur d'épellation	negative	L2
Sujet 27	56	those informations	interférence morphologi-	erreur d'accord de	that informa-	ambi- gueL1/

			que	nombre	tion	L2
Sujet 28	57	For me disadvantages are more than advantages for social networks.	interference syntaxique	ordre des mots	In my opinion, social networks have more advantages than disadvantages.	L1 (roumain)
	58	The people can see your photos.	interference syntaxique	utilisation inadéquate de l'article	People can see your photos.	ambiguëL1/ L2
Sujet 29	59	many informations	interférence morphologique	erreur d'accord de nombre	a lot of information	L2
	60	adress	interférence lexicale	erreur d'épellation	address	L2
	61	the futur	interférence lexicale	erreur d'épellation	the future	L2
Sujet	62	The time is	interférence	calque	Time has	L2

30		come to ...	lexicale		come to...	
Sujet 31	63	It's good for utilise Facebook.	interférence lexicale	emprunt	It's good to use Facebook.	L2
	64	You can call your friend and speak for the project in place the deplace	interference syntaxique	utilisation inadéquate des prépositions	You can call your friend and talk about the project instead of going to his/her place.	L2
	65	You can call your friend and speak for the project in place the deplace.	interférence lexicale	calque	You can call your friend and talk about the project instead of going to his/her place.	L2

	66	desavantage	interférence lexicale	erreur d'épellation	disadvanta -ges	L2
	67	That person can bloque your profile	interférence lexicale	erreur d'épellation	That person can block your profile.	L2

Annexe 5

Déroulement

Étapes	Secondaire 1 50 élèves	Secondaire 2 70 élèves	Secondaire 3 54 élèves
1. Questionnaire socio-linguistique	16-17 janvier 2017	18-19 janvier 2017	19-20 janvier 2017
2. Sélection des participants	21-22 janvier 2017	21-22 janvier 2017	21-22 janvier 2017
3. Administration d'une tâche de production écrite	23, 25 janvier 2017	23,27 janvier 2017	24,26 janvier 2017
4. Repérage des erreurs et leur saisie dans Excel	27-28 janvier 2017	29-30 janvier 2017	31 janvier – 01 février 2017
5. Correction des erreurs	01-02 février 2017	03-04 février 2017	04-05 février 2017
6. Description et classement des erreurs	06-07 février 2017	09-10 février 2017	11-12 février 2017

7. Identification préliminaire des sources des erreurs	08 février 2017	10 février 2017	12 février 2017
8. Traitement quantitatif des erreurs	13 février 2017	14 février 2017	15 février 2017
9. Rétroaction et entretiens	16, 20, 22 février 2017	16, 21, 23 février 2017	17, 21, 24 février 2017