

**UNIVERSIDAD NACIONAL**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**  
**ÁREA DE FRANCÉS**

**INTERFÉRENCE D'UNE DEUXIÈME LANGUE SUR L'ACQUISITION  
DE LA LANGUE TROISIÈME CHEZ LES ÉTUDIANTS D'ANGLAIS  
DE L'UNIVERSITÉ DU COSTA RICA QUI SUIVENT DES COURS DE  
FRANÇAIS**

**Trabajo final de graduación, modalidad tesis, para obtener el grado de  
Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés**

**Presentado por:**

**ANGIE RUIZ SILES**

**Heredia, 2018**

Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés, presentada por Angie Ruiz Siles.

Esta tesis fue aprobada el 28 de setiembre de 2018, en el campus Omar Dengo, Heredia, por el siguiente tribunal examinador:

M.A. Roger Retana Calderón  
Representante del Decano, Facultad de Filosofía y Letras

M.A. Andrew Smith  
Representante de la Directora, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Lic. Julio Sánchez Murillo  
Profesor tutor

M.A. Karina Costa Morales  
Lectora

M.FLE. María Gabriela Vargas Murillo  
Lectora

## RÉSUMÉ

Ce travail étudie les cas d'interférence que les langues préalablement acquises, spécialement la deuxième langue (LE1), exercent sur le processus d'apprentissage d'une troisième langue (LE2). En conséquence, ce mémoire met au point les échantillons de 2 groupes d'étudiants ayant comme langue maternelle (LM) l'espagnol, comme LE1 l'anglais et qui suivent les cours de français comme LE2 à la Faculté de Lettres de l'Université du Costa Rica (UCR). Dans le but d'obtenir des résultats plus précis, l'étude cherche à déterminer les domaines et les facteurs qui favorisent l'activation des interférences linguistiques.

Ainsi, les échantillons obtenus essaient d'estimer s'il existe une progression ou une diminution des cas d'interférence au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études de la LE2 et de comparer si les mêmes données se trouvent dans les deux groupes.

Les conclusions les plus remarquables montrent que la plupart des participants éprouve, dans quelque moment de leur apprentissage, un certain degré d'influence et/ou d'interférence provenant des connaissances des autres langues déjà acquises, ce qui affecte surtout les compétences de la partie orale. Pour cette raison, et pour assurer une meilleure compréhension de l'information exposée, deux experts en linguistique donnent leurs opinions sur les raisons pour lesquelles ce phénomène se passe ainsi que quelques recommandations pour le surmonter.

**Mots clés :** acquisition d'une troisième langue (LE2), interférence linguistique, interlangue, transfert de la LE1 à la LE2

## RESUMEN

Este trabajo estudia los casos de interferencia que las lenguas anteriormente adquiridas, especialmente la segunda lengua (LE1), ejercen sobre el proceso de aprendizaje de una tercera lengua (LE2). Por lo tanto, esta tesis enfatiza las muestras de 2 grupos de estudiantes que tienen como lengua materna (LM) el español, como LE1 el inglés y que estudian el francés como su LE2 en la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica (UCR). Con el objetivo de obtener resultados más precisos, se busca determinar los dominios y los factores que favorecen la activación de las interferencias lingüísticas.

De esta manera, los resultados obtenidos intentan estimar si existe una progresión o una disminución de casos de interferencia a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios de LE2 y también comparar la información encontrada en ambos grupos.

Las conclusiones más relevantes demuestran que la mayoría de los participantes experimentan, en algún momento, un cierto grado de influencia y/o de interferencia proveniente de los conocimientos ya adquiridos de otras lenguas y que impacta, principalmente, en forma negativa la parte oral. Por este motivo, y para asegurar una mejor comprensión de la información presentada, dos expertos en lingüística brindaron sus opiniones sobre las razones por las que este fenómeno sucede así como posibles recomendaciones para superarlo.

**Palabras clave:** adquisición de una tercera lengua (LE2), interferencia lingüística, interlengua, transferencia de la LE1 a la LE2

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Sánchez, professeur à l'Université nationale et directeur de mémoire, qui m'a guidée dans mon travail et m'a donné des conseils pour la bonne réalisation du même. En plus, je remercie Mmes. Costa et Vargas pour leur collaboration à la relecture et à la correction de mon mémoire.

De la même manière, j'aimerais remercier ma famille, surtout ma mère qui est la personne que j'admire le plus, elle a été toujours à côté de moi dans chaque projet que je me propose d'entreprendre en me donnant tout son soutien. Finalement, je veux remercier mon copain pour me motiver à continuer avec mes projets.

Enfin, mais tout aussi important, je suis reconnaissante de la coopération de mes étudiants ainsi que des linguistes de l'Université du Costa Rica, Henry Angulo et Ximena del Río, pour leur appui pendant l'élaboration et la collecte des données de ce mémoire.

« Le plaisir de la langue, c'est de pouvoir la parler sans effort. Or, quand on se refuse au départ l'effort de l'apprendre, on se condamne à parler avec effort toute sa vie »

Pierre Bourgault, Écrits polémiques

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>8</b>
<b>ANTÉCÉDENTS</b>	<b>10</b>
<b>JUSTIFICATION</b>	<b>12</b>
<b>OBJECTIFS DE LA RECHERCHE</b>	<b>14</b>
OBJECTIF GÉNÉRAL	14
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	14
<b>CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE</b>	<b>15</b>
2.1. ACQUISITION ET APPRENTISSAGE	17
2.2. LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)	18
2.3. ACQUISITION D'UNE LE1	19
2.4. ACQUISITION D'UNE LE2	22
2.5. LES RAPPORTS ENTRE LES TROIS LANGUES	23
2.6. FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ACQUISITION / APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	24
2.7. LA NOTION D'INTERLANGUE	25
➤ La surgénéralisation	26
➤ Le transfert	26
➤ Le calque	26
➤ L'emprunt	26
➤ L'évitement	27
2.8. INTERFÉRENCE	27
2.9. FOSSILISATION	29
2.10. LA NOTION D'EXPRESSION ORALE	30
2.11. LA NOTION D'EXPRESSION ÉCRITE	31
2.12. ASPECTS GRAMMATICaux	32
2.13. ASPECTS LEXICAUX	35
◆ Cognats	<i>Error! Marcador no definido.</i>
◆ Faux-amis	37
2.14. ASPECTS ORTHOGRAPHIQUES	38
2.15. ASPECTS PHONOLOGIQUES	38
Alphabet phonétique du français :	40
Alphabet phonétique de l'anglais :	41
Voyelles :	42
Consonnes :	43
<b>CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b>	<b>46</b>

3.1. LE PROFIL DES PARTICIPANTS -----	47
3.2. CONTEXTE DE LA RÉALISATION DE LA RECHERCHE -----	48
3.3. LE CORPUS -----	55
3.4. LA DÉMARCHE DE L'ANALYSE -----	56
<b>CHAPITRE IV : ANALYSE DE RÉSULTATS-----</b>	<b>58</b>
4.1. GROUPE 1 -----	59
4.1.1. Français I :-----	59
4.1.2. Français II :-----	66
4.1.3. Français III :-----	72
4.1.4. Français IV :-----	78
4.2. GROUPE 2 -----	80
4.2.1. Français I :-----	81
4.2.2. Français II :-----	86
4.2.3. Français III :-----	92
4.2.4. Français IV :-----	97
4.3. COMPARAISON ENTRE LES DEUX GROUPE-----	102
4.4. CONCLUSIONS DE L'ANALYSE -----	104
4.4.1. La progression -----	104
4.4.2. La fossilisation -----	104
4.4.3. L'aspect le plus influencé -----	105
4.4.4. Les facteurs qui causent cette influence -----	106
4.4.5. L'interlangue -----	107
<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS -----</b>	<b>109</b>
CONCLUSIONS -----	109
RECOMMANDATIONS-----	113
<i>Recommandations aux étudiants</i> -----	113
<i>Recommandations à l'institution</i> -----	113
<i>Recommandations aux chercheurs :</i> -----	113
<i>Recommandations aux enseignants :</i> -----	114
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES-----</b>	<b>115</b>

## INTRODUCTION

Une des principales caractéristiques du monde globalisé est la maîtrise de plusieurs langues. En effet, un nombre important de la population a, depuis quelques ans, acquis une conscience en langues étrangères afin de communiquer avec d'autres personnes autour du monde et d'avoir accès à de meilleures possibilités de travail ainsi qu'à des éléments essentiels du monde d'aujourd'hui (La República, 2013).

Au Costa Rica, dans le domaine des langues étrangères (LE), le système éducatif, dans ses divers niveaux, s'est, depuis longtemps, concentré sur l'enseignement-apprentissage du français et de l'anglais. Dans le milieu universitaire, même si des langues comme l'italien, l'allemand, le mandarin, le japonais, le coréen ou le russe occupent une certaine place, le tandem français-anglais est largement dominant.

En dépit de ceci, la langue anglaise possède un statut privilégié par rapport au français, dû à une image très favorable et à une fonction utilitaire beaucoup plus ample et notoire. Dans certains cas et en raison de plusieurs facteurs personnels et professionnels (études, voyages, travail), des personnes sont amenées à maîtriser maintes langues étrangères.

Néanmoins, l'apprentissage de plusieurs langues doit faire face à diverses contraintes ; une des plus importantes est l'interférence et/ou l'influence qu'une langue préalablement acquise peut exercer sur le processus d'apprentissage de celle-là.

Par rapport à ce sujet, plusieurs recherches ont été réalisées en s'appuyant sur les concepts de *transfert des langues* ou *croisement des langues* chez des apprenants d'une troisième langue (LE2) (Carvalho & da Silva, 2006; Cenoz, 2003; Falk & Bardel, 2010; Hammarberg, 2010; Murphy, 2003). Cependant, le nombre des recherches concernant ce sujet avec des participants de l'Amérique latine parlant une langue romane comme leur LE2 et les interférences linguistiques qu'ils puissent y avoir est presque inexistant.

C'est en considérant ces aspects qu'il semble important de réaliser cette recherche afin d'analyser les cas d'interférence qu'une deuxième langue (LE1) peut provoquer sur le processus d'acquisition d'une LE2 chez les étudiants universitaires, dans ce cas, de la filière d'anglais de l'École de Langues Modernes de l'Université du Costa Rica.

C'est ainsi qu'une série des questions ont été un guide à suivre dans cette recherche :

- Comment est le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ?
- Comment peut une LE1 interférer dans l'acquisition d'une LE2 ?
- Quelles sont les différences entre l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue ?
- Quels sont les aspects d'une LE2 qui peuvent être touchés par une LE1 ?
- Quelles techniques ou stratégies peuvent permettre aux étudiants de surmonter une possible interférence des langues ?

Ces questions nous ont permis de dresser un plan de recherche et de le mettre en place à partir d'une série de supports théoriques et d'un cadre méthodologique cohérent. Ce travail propose également une analyse des données recueillies qui a abouti à quelques conclusions et recommandations à propos du sujet traité.

Il est important de souligner que cette recherche se veut un apport à l'étude des processus d'acquisition du français en tant que langue étrangère dans le contexte de l'enseignement supérieur costaricien.

## ANTÉCÉDENTS

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère implique le fait d'assimiler, d'adopter et de bien appliquer les différentes compétences linguistiques de la langue cible (compétences orales, écrites, d'écoute et de lecture) et dans divers contextes. De nos jours, il devient de plus en plus évident que maîtriser plusieurs langues constitue non seulement un outil de communication mais aussi une nécessité pour accéder à un meilleur niveau de connaissances et d'opportunités de travail. Pour cela, l'acquisition d'une troisième langue (LE2) devient un outil presque indispensable pour interagir avec des personnes dans la vie quotidienne et dans le monde du travail. Cependant, acquérir une troisième langue peut constituer un processus plus complexe que l'acquisition des langues précédentes parce que celles-ci peuvent, d'une certaine manière, causer des interférences qui gênent le niveau des compétences acquises par l'apprenant.

Par rapport à ce sujet, plusieurs experts ont mené à bien des recherches concernant le sujet d' « interférence translinguistique » (Lindqvist, 2006 ; Muñoz, 2006 ; Wlosowicz, 2010). Il existe une plus grande variété de recherches sur ce phénomène, mais réalisées dans le contexte anglo-saxon, sous le nom de « *cross-linguistic influence* » tels sont les cas de *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* de Cenoz et *Processes in Third Language Acquisition* de Hammarberg (Carvalho & da Silva, 2006; Cenoz, 2003; Falk & Bardel, 2010; Hammarberg, 2010; Murphy, 2003). Ces recherches font référence à l'impact des langues précédemment acquises sur l'acquisition d'une nouvelle langue, dans ce cas la troisième langue.

Au Costa Rica, par contre, il n'existe aucune recherche sur ce sujet ou sur les implications que la maîtrise des plusieurs langues puisse entraîner chez un locuteur, mais le linguiste costaricien Henry Angulo (2011) expose brièvement, dans son mémoire « *El español como segunda lengua de inmigrantes de origen chino en Costa Rica: Un análisis a partir del modelo de aculturación* », les difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère pour des gens qui ne sont pas exposés au milieu naturel de la langue cible. Néanmoins, aucune de ces recherches n'a été faite

en considérant la combinaison des langues : espagnol comme langue maternelle (LM) ; anglais comme deuxième langue (LE1) et français comme troisième langue (LE2). Cette combinaison linguistique peut se trouver chez des jeunes professionnels qui cherchent plus d'opportunités de travail. En tenant compte de cela, il devient nécessaire de proposer des solutions pour que les apprenants de français langue troisième puissent surmonter les interférences translinguistiques présentées pendant leur processus d'acquisition de cette langue.

## JUSTIFICATION

L'intérêt pour ce sujet est né par des circonstances vécues en tant que professeur des cours de français à des étudiants qui suivent la filière d'anglais à l'UCR. Cela parce que j'avais pu remarquer l'influence que la langue anglaise exerce sur leur processus de développement des compétences telles que la production écrite et orale. Au début de l'apprentissage du français et de manière involontaire, les étudiants commencent à prononcer des mots avec un accent et une intonation « anglais » ; ceci peut être le résultat d'une habitude ou une exposition plus fréquente à la culture anglo-saxonne qu'à la culture francophone.

En plus, et de manière plus personnelle, en tant qu'apprenante de ces deux langues, j'ai aussi subi les effets de l'interférence des langues quand j'étais étudiante, parce que j'ai suivi les filières de français et d'anglais en même temps. Au début de mes études, j'ai tout mélangé jusqu'au moment où mon cerveau a appris à faire une division/classification de différentes connaissances linguistiques.

Il est également pertinent de mentionner que dans notre contexte, des travaux abordant cette réalité n'ont pas encore été entrepris ; même si notre époque est marquée, parmi d'autres aspects, par le besoin et le désir de maîtriser plusieurs langues pour des raisons académiques, de travail et de mobilité sociale.

Ce contexte mène la société vers le multilinguisme ; c'est pourquoi une quantité, de plus en plus, nombreuse de personnes fréquente les cours de langues portant dans leurs bagages linguistiques la maîtrise ou la connaissance d'une première ou deuxième langue étrangère.

Le traitement de ce public dans notre contexte costaricien comporte des défis, nullement traités jusqu'à présent. Ceci devrait nous conduire à une réflexion de type académique, surtout au niveau universitaire, à propos des caractéristiques de ce public, de la structuration des cours, du matériel didactique à utiliser, des méthodologies et approches à mettre en place lors d'un cours de langue (LE2) pour un groupe qui a déjà acquis deux langues : sa langue maternelle (LM) et une première langue étrangère (sa LE1)

Toutefois, pour ce faire, il s'avère indispensable d'entreprendre un processus mêlant la recherche théorique et le travail de champ dans le but de constater, définir et tirer quelques conclusions concernant le processus d'apprentissage d'une troisième langue.

C'est ainsi que ce mémoire porte sur le rôle de l'interférence interlinguistique dans le processus d'apprentissage de la langue française de la part d'un public hispanophone qui maîtrise l'anglais ; tout ceci dans un contexte universitaire costaricien.

# OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

## Objectif général

Analyser l'interférence que la deuxième langue (LE1) peut exercer sur l'acquisition d'une langue troisième (LE2) dans les productions orales et écrites d'un groupe d'étudiants de l'Université du Costa Rica.

## Objectifs spécifiques

- Déterminer les domaines de la langue troisième qui peuvent subir l'interférence de la LE1.
- Déterminer les facteurs qui favorisent l'activation des interférences linguistiques lors de l'acquisition d'une LE2.
- Comparer l'influence de la LE1 sur la LE2 dans les compétences de production orale et production écrite.

# **CHAPITRE II**

## **CADRE THÉORIQUE**

« La recherche est un processus sans fin dont on ne peut jamais dire comme il évoluera »

François Jacob

L'apprentissage des langues étrangères est considéré comme un aspect essentiel de la vie d'un grand nombre de personnes. Au Costa Rica, dès l'enfance, à l'école, les gens sont exposés à un univers multilingue où ils apprennent l'importance de la maîtrise d'une langue additionnelle à la maternelle afin d'être compétent dans le monde professionnel, voire personnel. Cependant, au fur et à mesure qu'ils grandissent, ils se rendent compte qu'une deuxième langue (LE1) n'est pas assez suffisante et qu'il y a plus d'opportunités de travail s'ils connaissent une troisième langue (LE2).

En tenant compte de ce monde globalisé où nous habitons, la maîtrise de plusieurs idiomes devient presque indispensable afin d'être capables de communiquer avec n'importe qui, d'avoir accès à l'information n'importe où et de trouver de meilleures opportunités de travail. C'est ainsi que l'interférence ou l'influence entre langues devient un phénomène qui peut toucher plusieurs apprenants des langues étrangères.

Les professionnels de la linguistique se sont rendu compte du nombre d'interférences gênant le niveau de compétence linguistique et langagière que ces apprenants puissent y acquérir grâce à l'augmentation de personnes décidant de poursuivre des cours de ces langues.

En plus, il est important de remarquer qu'étant donné l'augmentation de postes de travail qui requièrent la maîtrise de plus de deux idiomes, la maîtrise d'une LE2 devient indispensable. Pour cela, au Costa Rica, les personnes qui maîtrisent déjà l'anglais décident de poursuivre aussi des cours d'autres langues telles que le français afin de devenir de meilleurs candidats pour obtenir un travail (La República, 2015).

En considérant les aspects préalablement mentionnés et dans le but de mieux comprendre le concept de l'interférence linguistique, il faut considérer une série d'éléments qui ont lieu au moment d'aborder le processus d'acquisition de la LE2, car lors de l'entrée en contact de plusieurs langues, des transferts se produisent et ceci peut entraîner des conséquences tantôt positives, tantôt négatives.

C'est pourquoi ce cadre théorique est organisé par thématiques selon les différentes perspectives des experts sur le sujet. De ce fait, connaître les processus impliqués à l'acquisition d'une LE1 et une LE2 devient essentiel pour mieux comprendre le but de cette étude.

Tout d'abord, il est pertinent de connaître le processus mené par une personne afin d'acquérir et apprendre une langue étrangère. Pour cela, saisir le sens des concepts clés de la recherche devient nécessaire afin de mieux comprendre le propos de ce mémoire.

## **2.1. Acquisition et apprentissage**

Les concepts d'acquisition et d'apprentissage sont parfois utilisés comme des synonymes pour indiquer le processus avec lequel une personne collecte des connaissances afin de devenir compétent dans un sujet quelconque. Cependant, ces deux termes peuvent s'opposer en tenant compte de la méthode employée pour ramasser ces connaissances.

C'est ainsi que pour Kellin (1989, p. 13-16) le terme acquisition correspond à un processus non guidé, non systématique et qui se produit dans le cadre de la communication quotidienne ; tandis que pour ce spécialiste la notion d'apprentissage se réfère à un processus guidé où l'abordage de la langue étrangère se réalise de manière organisée des éléments de la langue. C'est ainsi que l'acquisition n'indique pas nécessairement qu'une personne doit apprendre un sujet mais qu'il possède déjà les connaissances, sans faire référence à la méthode ou au processus utilisé pour avoir ces connaissances mais le fait d'arriver à les posséder.

Alors, par des propos de ce travail, acquisition est « ramasser un langage à travers la conversation significative » (Zohra, 2011) ce qui veut dire qu'acquisition est accumuler des connaissances, dans ce cas, d'une langue de manière naturelle, inconsciente et implicite sans des règles grammaticales présentées explicitement ou des processus académiques.

Par contre, apprentissage est ramasser un langage de façon plutôt consciente et explicite car c'est une étude des normes et des règles d'une langue

afin de devenir plus compétent dans ce sujet. D'après Bogaards, « la notion d'effort semble être impliquée dans le terme apprentissage » (2010, p. 22), ainsi dit, l'apprentissage ne se fait pas d'une manière naturelle, mais artificielle, dans un environnement académique où le but est de bien maîtriser la langue étudiée.

En citant à nouveau l'auteur Bogaards, la différence entre ses deux concepts dépend aussi de la langue à maîtriser, car pour lui « on oppose ainsi **l'acquisition** de la langue maternelle à **l'apprentissage** d'une langue étrangère » (2010 p. 22), cela parce qu'au moment où une personne acquiert la langue maternelle n'est pas consciente de comprendre chaque aspect linguistique de ceci mais de bien communiquer ses idées pour satisfaire ses besoins basiques ou « survivre » à l'environnement social où elle se trouve. »

## **2.2. Langue étrangère (LE)**

La plupart des gens entend la notion de LE comme toute langue différente à la langue maternelle. Cependant et d'après Klein, le concept de langue étrangère est plus ample que cela car elle fait référence à « une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes » (1989, p. 15). Autrement dit, c'est une langue additionnelle à la langue maternelle d'une personne mais que n'est pas son moyen primaire de communication. Précisément pour cette raison Bogaards (2010, p. 54) mentionne que l'apprentissage de cette langue se fait sans le contact des locuteurs natifs de la langue cible car l'apprenant l'étudie dans un environnement plutôt artificiel comme c'est le cas d'une salle de classe, pour en mentionner un.

Brou-Daillo, pour sa part, ajoute que la LE « n'a aucune fonction statuaire dans leurs pays d'origine [celui des apprenants] » (n.d., p. 13). Dans d'autres mots, c'est une langue non utilisée comme langue maternelle ni officielle ni seconde dans le pays de l'apprenant mais c'est plutôt un outil de communication additionnel.

Contrairement à ce que dit Klein, de nos jours, les langues étrangères sont devenues très largement utilisées dans les communications quotidiennes de plusieurs personnes dans l'environnement professionnel où les entreprises

multinationales sont enthousiastes d'embaucher des employés ayant des connaissances de plusieurs langues pour fournir une bonne communication avec des collègues ou des clients étrangers ou dans d'autres pays.

C'est ainsi et pour le but de ce travail, la définition la plus pertinente de LE c'est toute langue différente à la LM qui est apprise dans un contexte artificiel, ou dans ce cas, dans un environnement académique.

### **2.3. Acquisition d'une LE1**

Afin de comprendre les possibles difficultés qui peuvent se présenter au moment d'acquérir une LE2, la connaissance du processus d'apprentissage qu'entraîne le cerveau pendant l'acquisition d'une LE1 devient fondamentale.

Contrairement au processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) que l'apprenant acquiert d'une manière inconsciente et automatique à partir de l'exposition constante à cette langue comme Kail l'assure :

cet apprentissage est non intentionnel, effectué sans difficulté, de manière automatique à travers l'usage [...] les très jeunes enfants ont une compréhension implicite de la grammaire, mais n'ont pas la connaissance explicite de ses règles /ce qui/ résulte de l'exposition intensive (2015, p. 36).

L'apprentissage d'une LE1 se fait de manière plus consciente et intentionnelle. Autrement dit, l'apprentissage d'une LM est automatique et implicite parce que celle-ci devient une langue de survie nécessaire pour communiquer des besoins de base.

Dans le but d'apprendre une LE1, l'apprenant suit un processus cognitif, c'est-à-dire, il s'agit d'un processus cérébral qui a lieu dans la région corticale du cerveau et qui est responsable de sauvegarder toutes les connaissances linguistiques acquises pour une personne (Rodríguez et al., 2009 ; Saville, 2006 ; et Wattendorf, 2006). Selon l'indique McLaughlin, « second language learning is the acquisition of a complex cognitive skills » (citée par Saville, 2006, p. 73)<sup>1</sup>, cela veut

<sup>1</sup> « Apprendre une deuxième langue est l'acquisition des capacités cognitives complexes » (traduction de l'auteur)

dire que l'acquisition d'une LE1 représente un défi mental pour les apprenants, cela parce que dans l'acquisition d'une LM, les personnes l'apprennent de manière inconsciente, elles ne se rendent pas compte des aspects linguistiques propres de cette langue. En revanche, dans l'acquisition d'une LE1, les personnes doivent être très attentives et conscientes de ces aspects linguistiques afin de bien maîtriser cette langue étrangère.

Contrairement à ce qui est dit par McLaughlin, des spécialistes tels que Rodríguez et al. (2009), Saville (2006) et Perrier et Wattendorf (2006) indiquent ne pas savoir quelles sont les parties du cerveau impliquées dans l'acquisition des langues. Plus précisément, leurs études suggèrent que la région corticale du cerveau est la région responsable de collecter, produire et analyser les données linguistiques et langagières. Par rapport à ce point de vue, ces experts affirment qu'au moment d'apprendre une nouvelle langue, le cortex montre plus d'activité cérébrale, c'est-à-dire que cette région présente plus de stimuli que les autres parties du cerveau, en même temps qu'il semble créer de nouveaux espaces où les connaissances récemment apprises vont être stockés.

Concernant cet aspect, Saville (2006, p. 16) déclare qu'afin d'apprendre une LE1, les cerveaux humains suivent trois phases de base pendant ce processus d'acquisition des langues. La première phase contemple l'apprentissage des structures grammaticales et des normes. La deuxième phase constitue une reconnaissance ou distinction entre les LM et LE1, plus spécifiquement sur les aspects grammaticaux ; c'est dans cette phase où le transfert des langues (aussi nommé *interférence translinguistique*) a lieu. La troisième et dernière phase est le résultat de l'apprentissage des langues LM et LE1, où les apprenants sont capables de surmonter les premières deux phases et de posséder des compétences multilingues. Cette dernière phase peut être comprise comme l'instance où l'apprenant est capable de maîtriser les deux phases précédentes.

Hilton (2005, p. 15) fait référence à ce sujet en affirmant que « les théories cognitives de l'acquisition des compétences tentent donc d'expliquer l'articulation entre les processus explicites et implicites de l'apprentissage. » Autrement dit, Hilton propose que les apprenants soient capables de distinguer les connaissances

acquises d'un processus inconscient comme celui de la LM (« implicites ») ou d'un processus plus conscient comme celui de la LE1 (« explicite »).

Néanmoins, malgré ce que Hilton et Saville proposent, il existe un grand nombre d'apprenants de LE qui éprouvent des difficultés pendant leur processus d'apprentissage, celles-ci provoquées par des interférences linguistiques qui empêchent la bonne acquisition de la LE1. L'un des obstacles les plus fréquents est l'usage de la langue maternelle (LM ou L1) comme outil de traduction et de comparaison entre les structures langagières des LM et LE1 afin de « mieux » comprendre la langue à apprendre (LE1). Cela, à long terme, entraîne des conséquences négatives pour bien maîtriser la LE1. En effet, Cabrelli-Amaro & Rothman (2010), Klein (1989) et Lindqvist (2006) expliquent que l'exposition au milieu naturel de la langue cible fait que les apprenants maîtrisent d'une manière plus compétente cette langue.

Pour sa part, Kail mentionne qu'en dépendant de la situation de communication où le parleur bilingue se situe, il peut y avoir divers types d'interférences de la LE1 :

le bilingue adopte le langage de l'interlocuteur bilingue et désactive l'autre langage aussi complètement que possible... Toutefois, une activation résiduelle de la langue désactivée existe et se manifeste à travers les interférences.

[Par contre,] à l'interaction entre bilingues. Ceux-ci adoptent un langage à utiliser entre eux, le langage de base... /qui/ peut changer plusieurs fois au cours d'une même conversation si la situation l'exige (2015, p. 13).

Plus simplement, si le bilingue est empêché d'utiliser ses deux langues, une interférence involontaire peut se produire dans des aspects tels que le choix de mots, l'accent, des structures mélangées des langues maîtrisées, entre autres. Cependant, s'il a la possibilité d'en utiliser les deux, un langage mixte va se produire en utilisant ou en empruntant des mots ou des expressions de deux langues simultanément pour mieux exprimer des idées et/ou se faire comprendre. De cette manière, ces deux cas font preuve de l'impact d'une langue sur l'autre et comment celui peut empêcher ou aider la communication.

## 2.4. Acquisition d'une LE2

Le processus d'acquisition d'une LE2, par contre, est un processus plutôt métalinguistique. Autrement dit, l'apprenant de la LE2 fait recours à toutes ses connaissances linguistiques préalablement acquises des langues LM ou LE1 afin de mieux comprendre les nouveaux aspects étudiés de la LE2. Cela veut dire qu'apprendre une LE2 représente une tâche plus complexe que le fait d'apprendre une LE1 parce que comme Lindqvist affirme

lors de l'acquisition d'une LE1, l'apprenant possède déjà sa langue maternelle, lors de l'acquisition d'une LE2, il dispose de sa langue maternelle et d'une autre langue étrangère (la LE1). Il s'ensuit que deux langues, la LM et la LE1, peuvent avoir des effets sur l'acquisition de la LE2 (2006, p. 11).

Plus spécifiquement, les apprenants d'une LE2 ont des consciences métalinguistiques dues aux connaissances préalablement acquises pendant l'apprentissage de la LE1 et la connaissance de la LM.

Alors que le résultat de ces influences linguistiques peut aider l'apprenant à comprendre quelques aspects de la langue cible, cela peut, en même temps, le rendre incapable de distinguer entre les particularités de chaque langue acquise, dans les mots de Lindqvist « le contact entre toutes les langues disponibles chez l'apprenant peut causer des traces dans l'interlangue » (2006, p. 13). Donc, à ce moment-là, l'influence translinguistique, soit positive soit négative, sera évidente dans les productions orales ou écrites du locuteur.

Étant donné cette conscience métalinguistique, les apprenants d'une LE2 pourront soit bénéficier d'une meilleure compréhension des aspects linguistiques et des normes grammaticales impliquées dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, soit éprouver des difficultés pour distinguer entre les aspects propres de ces langues étrangères. Cenoz (2003, p. 2) est en faveur de cette idée et admet que pendant l'acquisition d'une LE2, la LE1 devient un « défaut supplier » ou un *fournisseur par défaut* qui va être utilisé pour comprendre les structures, les normes et les différences entre ces deux langues, ce qui peut entraîner une mauvaise compréhension ou des malentendus chez l'apprenant.

D'après ce dernier point et contrairement à ce que plusieurs personnes croient du rôle qu'entraîne la langue maternelle pendant l'acquisition d'une LE2,

c'est surtout la LE1 qui causera des influences soient positives soient négatives sur l'apprentissage de cette nouvelle langue. Lindqvist explique cela de manière plus précise avec ces mots :

il s'agirait de mécanismes d'acquisition différents en LM et en LE1 et, par conséquent, en LE2. Dans le processus d'acquisition d'une LE2, le même genre de mécanismes seraient activés que dans l'acquisition d'une LE1. Cela mènerait à une activation des LE1, plutôt que de la LM, lors de la production en LE2 » (2006, p. 25).

## **2.5. Les rapports entre les trois langues**

Comme il a été mentionné préalablement, le cerveau entraîne différents processus d'apprentissage en dépendant de la quantité des langues apprises. En ce qui concerne la maîtrise de trois langues, il peut y avoir des influences positives ou négatives entre les langues et cela peut empêcher la bonne appropriation de ces langues.

Selon Kail, « la dynamique de l'activation/désactivation des langues en présence est nécessairement plus complexe » (2015, p. 26), ce qui peut causer des interférences au moment de communiquer dans l'une des langues parce que le cerveau peut activer une langue différente à laquelle la personne veut transmettre un message. Kail indique que dans des contextes trilingues il existe deux dimensions de compétence « d'une part, le rôle joué par la ou les langue(s) dominante(s) dans les interactions entre les trois langues et d'autre part, la proximité typologiques des langues » (2015, p. 26). En d'autres termes, une personne trilingue va nécessairement être plus compétente dans l'une des langues – cela peut être parce que c'est la langue la plus utilisée ou parce qu'elle a plus des connaissances de cette langue – et cela peut faire que cette langue à laquelle elle se sent plus à l'aise s'active plus souvent que les autres langues acquises.

La proximité typologique des langues acquises peut entraîner soit une facilité par la similitude des structures grammaticales, soit une plus grande difficulté par le mélange des connaissances proches.

Pour les propos de ce mémoire, les langues à analyser sont : l'espagnol comme langue maternelle (LM), l'anglais comme langue deuxième (LE1) et le français comme langue troisième (LE2). Il est important de mentionner que dans ce

cas et comme on a expliqué ci-dessus, il existe une proximité entre la LM et la LE2 car les deux sont des langues romanes, mais la LE1 est une langue de plus en plus utilisée dans notre pays et plusieurs personnes y sont plus exposées (Barquero, 2017). Donc, étant donné les langues à aborder dans ce travail, il devient évident qu'il peut y avoir de grandes influences entre ces langues.

## **2.6. Facteurs qui influencent l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère**

Divers facteurs peuvent causer des interférences translinguistiques chez l'apprenant d'une LE, tels que la proximité entre les langues, l'ordre de l'acquisition des langues ainsi que le niveau de compétences linguistiques acquises, qui doivent être étudiés afin de déterminer leur rôle dans l'influence translinguistique. Par rapport à ce point, les linguistes interviewées de l'Université du Costa Rica, Ximena del Río et Henry Angulo, coïncident à indiquer que ces facteurs influencent notamment le niveau de compétence linguistique acquise par l'apprenant, ce qui est aussi mentionné par Kail. Il affirme que l'influence ou interférence des langues chez un trilingue est plus complexe parce que cela dépend du « rôle joué par la ou les langue(s) dominante(s) dans les interactions entre les trois langues » (2015, p. 26).

En outre, Del Río et Angulo (2015, interview personnel) assurent qu'un autre facteur empêchant l'acquisition des langues étrangères est le manque d'exposition à la langue cible, ou la non-immersion à un environnement où la langue est utilisée, puisque cela peut causer un mélange des structures de la langue la plus utilisée (la plupart du temps, la LM) dans des productions d'une autre langue. Pour cette raison, ces linguistes assurent que connaître les causes des interférences translinguistiques aidera à déterminer les implications que celles-ci entraînent chez les apprenants et les personnes plurilingues et, en même temps, permettra de proposer des solutions pour les surmonter.

De la même manière, la motivation ou l'intérêt pour le sujet à apprendre constitue un aspect essentiel dans l'apprentissage d'une langue parce que cela permet aux étudiants de vouloir accomplir la tâche de bien maîtriser la LE. La motivation, dans le milieu académique, peut s'apercevoir comme une détermination

pour bien acquérir des compétences linguistiques puisque l'apprenant saisira que ces connaissances lui donneront plus d'opportunités de remplir des besoins professionnels et sociaux. D'après Bogaards,

une motivation à court terme suffit quand il s'agit de réussir dans des tâches de types scolaires, /donc/ une motivation à long terme semble être indispensable pour la 'tâche laborieuse qu'est le développement d'une compétence réelle dans une nouvelle langue (1991, p. 53).

En effet, la motivation fera que l'élève soit plus consentant à l'apprentissage d'une LE, par contre, s'il n'y a pas d'intérêt, la tâche d'apprendre sera plus difficile parce qu'elle sera perçue comme une obligation et par conséquent, pas utile pour leur vie. Klein explique cela comme un sentiment qui « amène à sous-estimer la tâche réelle d'apprentissage et pousse inconsciemment à y consacrer peu d'attention et d'énergie » (1989, p. 29).

## **2.7. La notion d'interlangue**

Le terme *interlangue* est utilisé dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères pour expliquer ce qui se passe avec des locuteurs non-natifs au moment d'apprendre une langue étrangère.

La définition de ce terme est attribuée au linguiste américain Selinker (1972) qui le formule comme un système linguistique intermédiaire entre ce que l'apprenant sait d'une langue cible et ce qu'il ne maîtrise pas encore de cette langue.

Brou-Diallo définit le concept d'interlangue comme

une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage. Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue » (n.d., p.14).

Cela veut dire qu'il s'agit d'une langue « créée » par l'apprenant dans son processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces apprenants vont produire cette interlangue en utilisant des règles de la langue cible et en les mélangeant avec des traces de la LE1 ou même de la LM. Cependant, le résultat de ce mélange constituera des règles qui n'appartiennent à aucune des langues acquises. Pour cela, il faut dire que même s'il y a des

ressemblances avec l'une des langues, cela ne veut pas dire que l'interlangue est une langue proprement dite.

O'Neil (2004, p. 162) nomme ces règles sous le nom de « stratégies d'apprentissage » en expliquant qu'elles sont nées à partir des erreurs commises par les apprenants. Pour en citer quelques-unes, on trouve :

- *La surgénéralisation* : consiste à l'utilisation d'une règle d'une langue, plutôt de la LM, pour comprendre des connaissances d'une nouvelle langue. Harakchiyska (2011) le définit de la manière suivante : « extending a language rule to linguistic norms where it is not appropriate<sup>2</sup> » (p. 116) car cela permet à l'apprenant de rendre plus facile de surmonter la tâche d'acquérir une nouvelle langue.
- *Le transfert* : est l'influence des connaissances ou savoirs d'une langue sur l'acquisition d'une nouvelle langue. D'après Wlosowicz (2010), le transfert dénote « le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. »
- *Le calque* : s'agit d'une mauvaise traduction d'une langue à une autre, plus précisément c'est une traduction mot par mot. Ce que produira un discours incorrect et difficile à comprendre par des interlocuteurs de la langue cible. Dans les mots de Wang et Changyuan (n.d., p. 3), les calques sont des « errors that closely reflect native language structure<sup>3</sup> » car en se sentant plus à l'aise avec une structure déjà connue, l'apprenant l'utilisera plus facilement.
- *L'emprunt* : réside à l'utilisation de la LM dans la production de la langue cible. Dans la plupart de cas, il s'agit d'un emprunt des mots à cause de la non-connaissance du lexique approprié dans la langue cible.

2 « Élargissement d'une règle d'une langue à des normes linguistiques où elle n'est pas appropriée » (traduction de l'auteur)

3 « Erreurs qui reflètent fidèlement la structure de la langue native (dite aussi « maternelle » ) » (traduction de l'auteur)

- *L'évitement* : constitue le fait de ne pas avoir des connaissances sur certain vocabulaire et alors, éviter des conversations associées à ceci. Plus clairement, Klein (1989, p. 31) explique que l'évitement a lieu quand « un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à des périphrases. »

## 2.8. Interférence

Ce terme est largement discuté et même des experts ne se mettent pas d'accord avec le mot approprié pour y faire référence. C'est pour cela qu'il est possible de trouver des articles ou des mémoires qui abordent ce sujet sous les noms suivants : *transfert, influence linguistique, influence translinguistique, interférence linguistique, interférence entre langues, croisement des langues* ou même *crosslinguistic influence* (en anglais), entre autres.

Selon le linguiste costaricien Edwin Solís, l'interférence linguistique est « when the learner's previous linguistic background filters into the individual's performances when learning a second language » (1980, p. 20)<sup>4</sup>; c'est-à-dire, quand les connaissances des langues préalablement acquises sont introduites ou utilisées pendant la production d'énoncés de la nouvelle langue. Sur ce même aspect, Lindqvist indique que cette interférence linguistique correspond à un « contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur » (2006, p. 13).

Concernant ce sujet, il devient indispensable de mentionner qu'il en existe différents types. Selon Lindqvist, il y en a deux : les changements de code, qui sont des insertions de mots appartenant à d'autres langues que la langue cible ; et les francisations, qui sont des adaptations phonologiques et/ou morphologiques d'un mot d'une langue source à la langue cible » (2006, p. 3). Autrement dit, le premier type fait référence à l'usage du lexique ou des structures d'une langue dans la production des énoncés d'une autre langue tandis que le deuxième type aborde

<sup>4</sup> « Quand les langues préalablement acquises d'un apprenant passent à travers ses performances au moment d'apprendre une deuxième langue » (traduction de l'auteur)

l'adaptation des sons d'une langue à une autre. Ce dernier type peut être compris pour quelques-uns comme *une mauvaise prononciation* ou quand même comme *une prononciation avec un accent étranger*.

En plus, Saville (2006) et Murphy (2003) indiquent qu'il y a d'autres types de transferts linguistiques. Le premier est un transfert positif avec lequel l'apprenant utilise des structures et des normes d'une LM dans les énoncés d'une LE1. Ce procédé on l'appelle *influence*. Le deuxième type, pour sa part, correspond à un transfert négatif où l'apprenant utilise la structure d'une LM erronément dans la production des énoncés d'une LE1. Ce type de transfert reçoit le nom d'*interférence*. Murphy (2003, p. 3) considère que cette interférence est la raison pour laquelle il peut avoir des *erreurs* au moment de communiquer en langues étrangères ou une « mauvaise » acquisition de la langue cible, ce qui fait preuve des difficultés chez l'apprenant pour produire des énoncés en langue étrangère ou des incapacités pour se faire comprendre par des personnes natives de cette langue. Dans les mots de Wlosowicz, « si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs » (2010, p. 162).

De la même manière que ces experts exposent leurs opinions sur les causes de l'interférence linguistique, il y a des auteurs qui assurent qu'elle peut être causée par les connaissances de la dernière langue acquise dans le cerveau (Bardel & Falk, 2007; Cabrelli- Amaro & Rothman, 2010; et Heidrick, 2006). Cependant, d'autres auteurs assurent qu'elle est causée par la distance ou la proximité linguistique existante entre les langues acquises (Cenoz, 2003 ; Lindqvist, 2006 ; Murphy, 2003 et Wlosowicz, 2010).

Finalement, il y a un petit groupe de spécialistes qui indique que cette interférence est causée par ce que Lindqvist appelle un « niveau acquisitionnel des apprenants » (2006, p. 102), ce qui peut être compris de deux manières : d'après Hammarberg (2009) l'interférence peut être due à un niveau insuffisant ou pauvre de connaissances linguistiques qu'un apprenant possède d'une langue quelconque. Tandis que Lindqvist (2006) et Muñoz (2006) considèrent que c'est tout le contraire, c'est-à-dire, pour eux, un niveau très avancé ou une bonne maîtrise de la LE1 peut

interférer sur l'acquisition de la LE2 et, cela empêchera la bonne maîtrise de la LE2 et causera des difficultés pour communiquer.

Il devient évident qu'indiquer la raison exacte pour laquelle les interférences ont lieu est un sujet très complexe parce qu'il peut y avoir plusieurs facteurs à prendre en considération. Toutefois, après les avoir tous mentionnés, il semble que ce phénomène linguistique va toujours avoir un impact sur la manière dont les gens apprennent de nouvelles langues et/ou communiquent dans un monde multilingue. Pour cette raison, l'étude des causes qui entraînent le niveau de compréhension et d'acquisition d'une LE2 chez des étudiants costariciens qui possèdent déjà une LE1 devient essentielle afin de guider leur processus d'apprentissage de la LE2 et qu'ils sachent comment surmonter de possibles interférences.

## **2.9. Fossilisation**

Le terme fossilisation est un phénomène linguistique qui sert à expliquer le moment où le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne progresse plus. Dans les mots de Germain et Séguin, ce phénomène, aussi nommé *stagnation*, apparaît lorsque les apprenants d'une langue

donnent l'impression d'être incapables de progresser dans leur appropriation de la langue française et de faire évoluer leurs compétences ainsi que leurs performances (1998, par. 4).

Pendant le processus d'apprentissage, et de manière involontaire, l'apprenant semble ne plus comprendre les sujets étudiés et/ou devient incapable de produire des phrases grammaticalement correctes ou bien prononcés.

Par rapport à ce sujet, Chevalier (2014, paragr. 7) indique que l'une des causes de la fossilisation peut être l'incapacité de séparer ou déconnecter les connaissances de la LM dans le but d'apprendre une nouvelle langue. Chevalier fait référence à cette cause sous le nom de « unlearn » la LM en affirmant que « the native language /is/ so deeply hardwired into the brain that its paradigms cannot be

replaced when attempting to learn a new and foreign language<sup>5</sup> ». Cela veut dire que la LM est extrêmement attachée au cerveau que l'apprenant rend incapable d'acquérir des savoirs d'une nouvelle langue étrangère. Il semble, à ce moment-là, qu'il existe des blocages qui empêchent son processus d'apprentissage et, selon Chevalier, ces blocages sont impossibles à surmonter. Donc, à conséquence de cela, les connaissances de la nouvelle langue restent incomplètes ou incorrectes.

Ce phénomène devient ainsi un autre facteur qui interfère sur la bonne maîtrise ou acquisition d'une LE2.

## **2.10. La notion d'expression orale**

La notion d'expression orale fait référence à la capacité qu'une personne possède pour communiquer des idées, des opinions et des besoins de manière orale dans n'importe quelle situation avec n'importe qui (Alliham, 2009, p. 3). Cette expression orale devient, pendant le processus d'apprentissage d'une langue, la collecte des savoirs et des compétences acquises qui l'apprenant utilise et organise au moment de parler afin de communiquer et comprendre les autres.

L'expression orale est l'un des défis les plus grands des apprenants puisqu'ils doivent mettre en place de diverses compétences langagières et linguistiques afin de s'exprimer. Autrement dit, pour bien maîtriser l'expression orale, il devient nécessaire d'acquérir des capacités de production orale et auditive mais ainsi des savoirs grammaticaux et lexicaux afin de bien organiser des mots, structurer des phrases et donc, communiquer des idées de manière claire et compréhensible en langue cible.

En plus et par rapport à la production orale, il est essentiel d'aborder des thèmes comme la prononciation de la langue acquise où des aspects tels que le rythme et l'intonation jouent un rôle très important au moment de produire des phrases. C'est précisément la phonétique la compétence qui permettra à l'apprenant de bien prononcer des mots ou des phrases en langue cible en évitant des

5 « La langue native [est] profondément ancrée au cerveau que les paradigmes ne peuvent pas être remplacés au moment d'apprendre une nouvelle langue étrangère » (traduction de l'auteur)

malentendus de sens et/ou de compréhension de la part de l'interlocuteur. C'est-à-dire, une mauvaise prononciation d'un seul son peut changer complètement le sens d'un mot ou d'une phrase, voici l'exemple du son /ə/ dans la phrase « je parle français » parfois prononcé comme /e/ par des hispanophones et cette seule différence de son du lettre « e » produirait une phrase en passé composé et donc, le sens sera aussi différent en indiquant que la personne ne parle plus cette langue. Ci-dessous la transcription phonétique de cette phrase :

Je parle français = /ʒə parlə frãse/

J'ai parlé français = /ʒe parle frãse/

C'est ainsi que, dans le cadre de ce mémoire, l'expression orale devient l'un des aspects où les apprenants d'une LE2 présentent des interférences ou des influences qui peuvent empêcher la bonne communication ou compréhension en cette nouvelle langue acquise. Par conséquent, c'est un sujet très important à aborder dans ce travail.

### **2.11. La notion d'expression écrite**

La notion d'expression écrite, pour sa part, est la capacité que possède une personne pour communiquer des idées ou des opinions de manière écrite. Afin de bien s'exprimer à l'écrit, il est aussi nécessaire de maîtriser l'expression orale puisqu'en pensant en langue cible à l'oral il deviendra plus simple pour d'organiser des phrases et les transmettre en cette langue.

En plus, et contrairement à la production orale, où il y a plus de flexibilité communicative ; dans l'expression écrite, l'apprenant devra connaître, maîtriser et mettre en place un ensemble de règles ou normes propres de la nouvelle langue acquise, car grâce à ces règles il peut s'assurer une transmission plus claire et naturelle des messages. Par rapport à ces règles, les aspects les plus importants que l'apprenant doit collecter et utiliser sont la morphosyntaxe, le lexique, la ponctuation et l'orthographe.

Néanmoins, ce qui cause le défi le plus grand à l'écrit est le fait que la production écrite est statique, cela veut dire qu'il n'y a pas de chance à faire des corrections ou des éclaircissements qui aident le lecteur à bien comprendre le message transmis. Ainsi, pour cette raison, l'apprenant doit être plus soigneux au moment de rédiger et/ou communiquer en forme écrite.

Similaire à l'expression orale, à l'écrit il existe des interférences et des influences de la LE1 sur l'acquisition de la LE2 et cela se passe parce qu'en anglais les apprenants sont renseignés à être plus concis en utilisant des phrases ou des paragraphes plus courts qu'en français (Knutson, 2006, p. 102), ce qui pourra devenir un défi pour l'apprenant de la LE2.

## **2.12. Aspects grammaticaux**

L'un des aspects de l'apprentissage d'une LE qui pourrait causer les plus de difficultés aux apprenants est la grammaire. Cela se passe dû à l'interférence et/ou à l'influence de la LE1 sur l'acquisition de la LE2. Les aspects grammaticaux analysés dans ce mémoire ont été les suivants : l'ordre de l'adjectif et le nom, la conjugaison des verbes, la négation, l'accord adjectif-nom et l'accord sujet-verbe au passé composé avec l'auxiliaire être.

Voici la liste des thèmes grammaticaux étudiés dans les cours de français pour les étudiants du *bachillerato* (bac + 4) en anglais, modalité à distance :

- L'ordre des mots dans la phrase française
- La conjugaison au présent des verbes en -ER, être, avoir, s'appeler, aller, avoir, prendre, partir, faire, lire, écrire, boire, pouvoir, vouloir, connaître, croire
- La féminisation
- Les prépositions + noms de pays/ville
- L'article défini

- L'adjectif possessif
- Le pluriel des noms
- L'article indéfini
- L'adjectif interrogatif *quel*
- Il y a
- La négation *ne... pas*
- Les pronoms toniques
- Les prépositions de lieu
- L'accord des adjectifs avec le nom
- L'interrogation (*qui, qu'est-ce que, combien, comment, où*)
- L'impératif
- Les prépositions et les articles contractés
- L'adverbe « Y »
- C'est + lieu / article / nom / adjectifs
- Le pronom personnel « On »
- Le genre des noms
- Les adjectifs démonstratifs
- Les verbes pronominaux
- Faire (de) / Jouer (à) + Sport
- Les articles partitifs
- La négation des partitifs

- Comme + nom
- À + caractérisation
- L'interrogation *où, d'où, quand, quelle*
- Le passé composé avec *avoir*
- La formation des participes passés
- La négation du passé composé
- Le passé composé avec *être*
- La négation de l'impératif
- Les pronoms COI après l'impératif affirmatif
- Les quantités
- *Pour / Dans* + durée future
- Il faut + infinitif
- Le futur proche
- Les pronoms COD
- Les pronoms COI
- Les pronoms « en » et « ça »
- La négation *ne... plus*
- La cause avec *pourquoi, parce que*
- Trop/Assez + adjectif // Trop de/assez/de + nom
- Tout, toute, tous, toutes
- Les verbes pronominaux au passé composé

- La place du pronom à l'impératif avec un verbe pronominal
- L'imparfait
- Le passé récent
- Les emplois du passé composé et de l'imparfait
- Le but : *pour* + infinitif
- Le futur simple
- L'expression du futur : présent, futur proche, futur simple
- Les adverbes de temps
- La condition et l'hypothèse : si + présent + futur
- Le moment : *quand* + futur
- Les verbes irréguliers au futur
- L'adverbe « en » avec des impératifs

### **2.13. Aspects lexicaux**

Les aspects lexicaux sont un vrai défi pour les apprenants de LE parce que sans eux, ils seront incapables de transmettre ce qu'ils veulent dire. Ci-dessous la liste des thèmes lexicaux abordés en classe :

- Les salutations
- Les consignes
- Les nombres de 0 à 20
- Les jours de la semaine
- Les pays et les nationalités
- Les goûts et les préférences

- Les couleurs
- Les vêtements
- Les adjectifs qualificatifs pour décrire personnes
- Les lieux de la ville
- Donner des conseils
- L'heure et la date
- L'interrogation avec « est-ce que »
- Les professions
- Les sports
- Les activités quotidiennes
- Les aliments
- Les habitudes
- La fréquence et l'intensité avec *beaucoup (de)*, *peu (de)*
- Les faits divers
- Le moment et la durée
- La météo

Dans le but de mettre en pratique ces thèmes lexicaux, les étudiants doivent développer des situations de communication telles que :

- Donner de l'information personnelle (nom, âge, adresse, téléphone)
- Demander et indiquer le prix
- Donner une direction

- Commander un plat
- Décrire des fêtes
- Décrire des plats traditionnels
- Exprimer des interdictions
- Exprimer la possibilité, le savoir-faire, la volonté et l'obligation
- Donner et exprimer des opinions
- Raconter des événements au passé
- Parler des vacances
- Parler des intentions et des projets

Afin d'avoir une notion plus ample sur l'interférence sur le lexique, il faut comprendre les termes suivants :

- ◆ *Cognats* : dites aussi « mots transparents », définis par Manolescu et Jarema comme deux mots « signifiant et présentant une similarité sur les plans phonologiques et orthographiques » (2018, p. 2). Pour cela, ces mots sont faciles à apprendre et à utiliser par des apprenants. Un exemple de cognats est : *confortable* en français et *comfortable* en anglais.
- ◆ *Faux-amis* : aussi appelés sous le nom de « *false cognates* » ou « *mots apparentés* ». Au contraire du terme précédent, les *faux-amis* constituent des pièges de l'apprentissage parce que possèdent une définition différente. Caid explique qu'ils désignent des « mots 'amis' qui diffèrent par au moins un sens ou qui sont totalement différents entre les deux langues » (2008, p. 67). Par exemple en français le mot *hasard* signifie « par chance » mais le mot *hazard* de l'anglais signifie « danger ».

## **2.14. Aspects orthographiques**

Les aspects orthographiques ne seront pas pris en compte dans ce mémoire parce qu'ils ne constituent pas un sujet assez relevant dans les classes de français de cette formation.

À cause du manque de temps dans les classes présentielles, il a été considéré qu'il serait plus important que les étudiants soient capables de d'exprimer des idées en utilisant des structures grammaticales, lexicales et phonologiques de base plutôt que de faire le point sur les aspects orthographiques du français. Cela parce que les cours sont complémentaires à l'apprentissage de l'anglais comme filière et donc, le niveau à atteindre est débutant ou « de survie. »

## **2.15. Aspects phonologiques**

Finalement, les aspects phonologiques peuvent être les plus importants en tant qu'apprenant de LE parce que le but de tout apprenant est de communiquer et échanger de l'information à l'oral avec des personnes natives de cette langue. Donc, c'est pour cela que les apprenants peuvent sentir de la frustration quand ils sont incapables de bien exprimer leurs idées/opinions. Dans ce mémoire, l'aspect phonologique à aborder sera la tendance à prononcer les mots avec l'accent de la LE1, spécialement la prononciation de sons vocaliques et l'insistance à prononcer les sons consonantiques en position finale (comme c'est le cas de /R/, /s/ et /t/, principalement).

Les thèmes phonologiques étudiés en classe sont :

- L'alphabet
- Les sons du français
- L'accent tonique
- La liaison /t/, /z/ et /n/
- Les marques orales du pluriel
- L'articulation arrondie et tirée

- Les liaisons et les enchaînements
- Les liaisons interdites
- La différence entre /ə/, /e/ et /ɛ/
- L'opposition /s/ et /z/
- Les voyelles nasales
- Les voyelles /œ/, /ɔ/ et /ø/
- L'opposition /ʃ/ et /ʒ/
- Les semi-voyelles
- Le e caduc et entre consonnes
- Les consonnes sourdes et sonores
- L'opposition /f//v/ et /ʃ//ʒ/
- L'opposition /i/, /y/ et /u/
- Les consonnes doubles
- La consonne + /R/

Un autre aspect important à prendre en considération dans le domaine de la phonologie correspond aux symboles phonétiques propres de la langue française, et, dans ce cas aussi parce qu'il s'agit de l'interférence linguistique de la langue anglaise. Ci-dessous ces symboles et de petits exemples de leurs graphies.

## Alphabet phonétique du français :

Consonnes				
Symbole	Graphie		Symbole	Graphie
/p/	p, pp		/s/	ç, s, ss
/b/	B		/z/	z, s
/m/	m, mm		/ʃ/	ch
/f/	f, ph		/ʒ/	j, g
/v/	V		/k/	c, qu
/t/	T		/g/	g, gu
/d/	D		/l/	l, ll
/n/	N		/ʀ/	r
/ŋ/	-ing		/ɲ/	gn

Voyelles				
Symbole	Graphie		Symbole	Graphie
/e/	e, -er, é		/ɑ̃/	an, am, en
/ə/	E		/ɔ̃/	on
/ɛ/	è, ê, ei, ai, ell		/ɛ̃/	in, ain, im, un
/a/	a, oi		/w/	oi, oui
/i/	i		/ɥ/	ui, ua
/y/	u		/j/	ill, y
/u/	ou		/ø/	eu
/o/	eau, au, ô		/œ/	eu
/ɔ/	o			

## Alphabet phonétique de l'anglais :

Consonnes				
Symbole	Graphie		Symbole	Graphie
/p/	p, pp		/ʃ/	sh
/b/	b, bb		/ʒ/	j, -sion, d
/m/	m, mm		/tʃ/	ch
/f/	f, ph		/dʒ/	g, dg
/v/	v		/k/	c, k
/t/	t, tt		/g/	g
/d/	d, dd		/l/	l, ll
/n/	n		/r/	r
/s/	s		/θ/	th
/z/	z		/ð/	th
/h/	h		/j/	y + voyelle
/ŋ/	ng, nk		/w/	w + voyelle

Voyelles				
Symbole	Graphie		Symbole	Graphie
/i:/	ee, ea, y		/eɪ/	a
/ɪ/	i		/əʊ/	o
/e/	e		/aɪ/	y, i
/æ/	a		/aʊ/	ow
/ɑ:/	a		/ɔɪ/	oy, oi
/ɒ/	o		/ɪə/	ear

Voyelles				
Symbole	Graphie		Symbole	Graphie
/ɔ:/	or, o		/e ə/	ere
/ʊ/	oo		/ʊ ə/	our
/u:/	ou, u			
/ʌ/	un, e			
/ɜ:/	ear			
/ə/	er, e			

Outre ces symboles phonétiques, il devient pertinent d'expliquer quelques caractéristiques qui permettent de produire les sons d'après Zufferey et Moeschler (2015).

### **Voyelles :**

- ◆ *Orales* : Les voyelles orales sont celles qui se produisent en passant l'air, exclusivement, par la bouche.
- ◆ *Nasales* : En ce cas, l'air passe par les fosses nasales (le nez) et par la bouche en même temps. En français, il en existe : /ã/, /ẽ/ et /õ/.
- ◆ *Arrondies* : Pour produire des voyelles arrondies, les lèvres doivent former un cercle, c'est-à-dire, en ayant les lèvres arrondies.
- ◆ *Tirées* : Ces voyelles se produisent en étirant les commissures des lèvres. Elles sont aussi appelées « *non-arrondies* ».
- ◆ *Tendues* : Ce sont les voyelles dont la prononciation est longue. En phonétique, cette longueur est représentée par le symbole /:/.

Son contraire correspond aux voyelles *relâchées* dont la prononciation est courte.

- ◆ *Dénasalisées* : C'est un phénomène qui se passe quand une voyelle nasale perd sa nasalisation à cause d'une interruption du passage de l'air par le nez.
- ◆ *Diphthongue* : C'est la combinaison de deux sons vocaliques ensemble.

### **Consonnes :**

- ◆ *Labiales* : Pour produire des sons labiaux, il faut, comme son nom le dit, que les deux lèvres se touchent.
- ◆ *Dentales* : Par contre, dans le son dental, les lèvres ne se touchent pas. Ce son est réalisé en rapprochant la pointe de la langue aux dents.
- ◆ *Alvéolaires* : Dans ces consonnes, il y a une petite obstruction de l'air produit par la langue qui se situe près des vélaires des dents supérieurs ou du palais.
- ◆ *Glottales* : Le son se produit quand l'air s'échappe par la gorge (glotte) et passe par la langue et les lèvres quand on essaie de produire un son vocalique.
- ◆ *Occlusives* : Il y a un blocage complet de l'air, au niveau de la bouche ou le pharynx, suivi par un relâchement soudain de ce blocage.

Voici un tableau du classement des sons phonétiques du français d'après Zufferey et Moeschler (2015, p. 87) :

	Voyelles palatales (antérieures)		Voyelles vélares (postérieures)	
	non-arrondies	arrondies	non-arrondies	Arrondies
<b>orales fermées</b>	/i/	/y/		/u/
<b>orales mi-fermées</b>	/e/	/ø/		/o/
<b>orales mi-ouvertes</b>	/ɛ/	/œ/		/ɔ/
<b>orales ouvertes</b>	/a/		/ɑ/	
<b>Nasales</b>	/ɛ̃/	/œ̃/	/ɑ̃/	/ɔ̃/
<b>semi-voyelles</b>	/j/	/ɥ/	/w/	

Une autre voyelle est /ə/ qui, selon Zufferey et Moeschler, est un son « mi-ouvert et mi-fermé, et mi-antérieur et mi-postérieur, et même mi-labialisé » (2015, p. 88) et qui la plupart de temps est omis. Pour cela, on l'appelle « e muet ».

		Lieu d'articulation					
		labiales	dentales	palatales	vélares	Uvulaires	
Mode d'articulation	occlusive	<b>sourde</b>	/p/	/t/		/k/	
		<b>sonore</b>	/b/	/d/		/g/	
	spirante	<b>sourde</b>	/f/	/s/	/ʃ/		
		<b>sonore</b>	/v/	/z/	/ʒ/		
	sonnante	<b>nasale</b>	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/	
		<b>latérale</b>		/l/			
<b>vibrante</b>			/r/			/ʀ/	

Pour sa part, le tableau de la phonétique anglaise d'après Fromkin, Rodman & Hyams (2011, p. 207-208) est ci-dessous :

	antérieure	centrale	postérieure	Diphthongue
<b>fermée</b>	/i:/		• /u:/	/aɪ/, /aʊ/
	/ɪ/		• /ʊ/	/ɔɪ/
<b>mi-fermée</b>	/e/			
	/ɜ:/	/ə/	• /ɔ:/	/eɪ/ /ɪə/
<b>mi-ouverte</b>			/ʌ/	/əʊ/
	/æ/		• /ɒ/	
<b>ouverte</b>			/ɑ:/	/ʊə/, /eə/

- les voyelles ayant le symbole ‘•’ sont arrondies
- les voyelles ayant le symbole ‘?’ sont relâchées

		Lieu d'articulation							
		Bilabiale	labio-dentale	dentale	alvéolaire	palatale	vélaire	glottale	
<b>Mode d'articulation</b>	<b>occlusive</b>	<b>sourde</b>	/p/			/t/	/tʃ/	/k/	/ʔ/
		<b>sonore</b>	/b/			/d/	/dʒ/	/g/	
	<b>nasale</b>	<b>sonore</b>	/m/			/n/		/ŋ/	
	<b>fricative</b>	<b>sourde</b>		/f/	/θ/	/s/	/ʃ/		/h/
		<b>sonore</b>		/v/	/ð/	/z/	/ʒ/		
	<b>affriquée</b>	<b>sourde</b>							
		<b>sonore</b>					/R/		
	<b>semi-consonne</b>	<b>sourde</b>	/w/					/w/	
		<b>sonore</b>	/w/				/j/	/w/	
	<b>liquide (sonore)</b>	<b>rétroflexe</b>				/r/			
		<b>latérale</b>				/l/			

**CHAPITRE III**  
**CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Afin de démontrer le degré d'interférence ou d'influence sur l'acquisition du français comme LE2 qu'éprouvent les étudiants du Bachillerato en Inglés a Distancia de l'Université du Costa Rica (UCR) ; cette recherche a employé une méthodologie qualitative intéressée plutôt à l'observation des participants dans leur milieu académique.

Également, il est aussi pertinent d'indiquer que le type d'étude de cette recherche est longitudinal parce que la collecte de données s'est réalisée du début à la fin des 4 cours de français pour déterminer les aspects de la LE2 les plus influencés par la LE1 dans les productions orales et écrites de deux groupes d'étudiants de cette filière.

Nous devons, par ailleurs, souligner qu'avant d'entreprendre cette collecte, nous avons élaboré et appliqué auprès des participants dans l'étude, un questionnaire qui nous a permis d'obtenir une série d'informations importante pour comprendre le phénomène à étudier. Concernant les données extraites de cet instrument, nous avons déterminé des caractéristiques générales du groupe de participants (âge, provenance, entre autres), leur vécu par rapport à la maîtrise et à l'apprentissage de langues ainsi que les raisons pour lesquelles ils suivent les cours de français.

### **3.1. Le profil des participants**

En considérant le but de cette recherche, les participants élus ont été choisis par convenance, ce sont des étudiants qui suivent les cours de français propres à ce programme de « bachillerato » ; c'est-à-dire, à peu près 50 personnes, hommes et femmes, entre les années 2015 et 2016.

En ce qui concerne ce groupe de participants, il est important de souligner que la plupart de ces étudiants habitent dans la région urbaine de notre pays (surtout à San José et à Heredia) et du point de vue de l'âge, il s'agissait d'un groupe hétérogène, la tranche d'âge oscille entre 19 et 46 ans. Autrement dit, tous les participants sont des adultes dont la plupart n'avait jamais suivi de cours de français, même pas au lycée, avant de prendre les cours de français proposés par ce bachillerato.

En outre, personne n'est exposé à la LE2 en dehors de la salle de classe, de manière que la seule exposition à cette langue est pendant la séance présentielle. Cela veut dire un total de 24 heures par cours. Mais, contrairement à ce qui se passe avec la LE2, la plupart des étudiants est exposée à la LE1 dans leurs lieux de travail car une grande partie de participants travaillent dans un centre d'appel en anglais et une autre partie sont des professeurs d'anglais dans des lycées privés.

### **3.2. Contexte de la réalisation de la recherche**

Ce projet a été conduit dans la Faculté de Lettres de l'UCR dans le campus Rodrigo Facio, à San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.

Par rapport à la filière à laquelle appartiennent ces cours de français, il s'agit d'un *bachillerato* à distance avec des périodes scolaires quadrimestrielles dont la méthodologie est bimodale, autrement dit, les étudiants assistent à des cours présentiels une fois tous les 15 jours, seulement le samedi. Plus précisément, si un étudiant a des classes présentielles un samedi, le samedi suivant il aura des séances virtuelles en utilisant la plate-forme *Mediación* (propre de l'UCR) où le professeur du cours mettra en ligne des explications complémentaires à celles du livre, des pratiques, des sites web utiles pour mieux comprendre la matière ainsi que quelques évaluations du cours.

L'apprentissage du français dans cette formation est divisé en 4 cours élémentaires et obligatoires qui font partie du programme d'études. Chaque classe présentielle a une durée de 2 heures mais les apprenants doivent, en plus, dédier 3 heures aux séances virtuelles. Donc, à la fin de ces 4 cours il est attendu que les apprenants obtiennent un niveau A1 ou A2 de compétences langagières de cette LE, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

La méthode utilisée dans le cours est *Le nouveau Taxi 1* par les auteurs Guy Capelle et Robert Menand, de la maison d'édition Hachette, publié en 2009 et composé de deux livres : celui de l'élève et le cahier d'exercices. Ce manuel s'utilise pendant les 4 cours et est divisée en 9 leçons par cours dont les contenus à étudier dans chaque cours sont distribués de la manière suivante :

<b>Cours</b>	<b>Contenus</b>
<b>Français I</b>	<p>L'ordre des mots dans la phrase française</p> <p>Conjugaison au présent des verbes en –ER et s'appeler</p> <p>Conjugaison au présent des verbes irréguliers : être, avoir, aller</p> <p>La féminisation</p> <p>L'interrogation (<i>qui, qu'est-ce que, combien, comment, où</i>)</p> <p>Les salutations</p> <p>Les consignes</p> <p>Les nombres de 0 à 20</p> <p>Donner de l'information personnelle (nom, âge, adresse, téléphone)</p> <p>L'alphabet</p> <p>Les sons du français</p> <p>L'article défini</p> <p>Prépositions + noms de pays/ville</p> <p>Les jours de la semaine</p> <p>Les pays et les nationalités</p> <p>L'adjectif possessif</p> <p>L'article indéfini</p> <p>L'adjectif interrogatif <i>quel</i></p>

<b>Cours</b>	<b>Contenus</b>
	<p>L'accent tonique</p> <p>La liaison /t/, /z/ et /n/</p> <p>Les goûts et les préférences</p> <p>Le pluriel des noms</p> <p>Il y a</p> <p>Les pronoms toniques</p> <p>Les prépositions de lieu</p> <p>Les marques orales du pluriel</p> <p>La négation <i>ne... pas</i></p> <p>Les couleurs</p> <p>Les vêtements</p> <p>L'accord des adjectifs avec le nom</p> <p>Les adjectifs démonstratifs</p> <p>Demander et indiquer le prix</p> <p>Adjectifs qualificatifs pour décrire personnes</p> <p>L'articulation arrondie et tirée</p>
<b>Français II</b>	<p>Conjugaison au présent des verbes : prendre, partir, faire, lire, écrire, boire</p> <p>L'impératif</p> <p>Les prépositions et les articles contractés</p>

Cours	Contenus
	<p>Donner une direction</p> <p>L'adverbe y</p> <p>L'interrogation <i>où, d'où, quand, quelle</i></p> <p>Les lieux de la ville</p> <p>Donner des conseils</p> <p>Les liaisons et les enchaînements</p> <p>Les liaisons interdites</p> <p>C'est + lieu / article / nom / adjectifs</p> <p>Pronom personnel « On »</p> <p>Différence entre /ə/, /e/ et /ɛ/</p> <p>Opposition /s/ et /z/</p> <p>L'heure et la date</p> <p>L'interrogation avec « est-ce que »</p> <p>Le genre des noms</p> <p>Les professions</p> <p>Les voyelles nasales</p> <p>Les verbes pronominaux</p> <p>Faire (de) / Jouer (à) + Sport</p> <p>Les sports</p> <p>Activités quotidiennes</p>

<b>Cours</b>	<b>Contenus</b>
	<p>Les aliments</p> <p>Les habitudes</p> <p>Les articles partitifs</p> <p>Négation des partitifs</p> <p>Comme + nom</p> <p>À + caractérisation</p> <p>Quantités</p> <p>Les voyelles /œ/, /ɔ/ et /ø/</p> <p>Le passé composé avec <i>avoir</i></p> <p>La formation des participes passés</p> <p>Négation du passé composé</p>
<b>Français III</b>	<p>Le passé composé avec <i>être</i></p> <p><i>Pour / Dans</i> + durée future</p> <p>Commander un plat</p> <p>Décrire des fêtes</p> <p>Décrire des plats traditionnels</p> <p>Conjugaison au présent des verbes : pouvoir, vouloir, connaître</p> <p>L'opposition /ʃ/ et /ʒ/</p> <p>La négation de l'impératif</p>

Cours	Contenus
	<p>Les pronoms COI après l'impératif affirmatif</p> <p>Exprimer des interdictions</p> <p>Il faut + infinitif</p> <p>Les semi-voyelles</p> <p>Le futur proche</p> <p>Exprimer la possibilité, le savoir-faire, la volonté et l'obligation</p> <p>Les pronoms COD</p> <p>Les pronoms COI</p> <p>Le e caduc et entre consonnes</p> <p>La fréquence et l'intensité avec <i>beaucoup (de)</i>, <i>peu (de)</i></p> <p>Les pronoms « en » et « ça »</p> <p>La négation <i>ne... plus</i></p> <p>La cause avec <i>pourquoi</i>, <i>parce que</i></p> <p>Trop/Assez + adjectif // Trop de/assez/de + nom</p> <p>Tout, toute, tous, toutes</p> <p>Donner et exprimer une opinion</p> <p>Les verbes pronominaux au passé composé</p> <p>La place du pronom à l'impératif avec un verbe pronominal</p>

Cours	Contenus
<p style="text-align: center;"><b>Français IV</b></p>	<p style="text-align: center;">Raconter des événements au passé</p> <p style="text-align: center;">Parler des vacances</p> <p style="text-align: center;">L'imparfait</p> <p style="text-align: center;">Le passé récent</p> <p style="text-align: center;">Les consonnes sourdes et sonores</p> <p style="text-align: center;">Les emplois du passé composé et de l'imparfait</p> <p style="text-align: center;">Les faits divers</p> <p style="text-align: center;">Le moment et la durée</p> <p style="text-align: center;">L'opposition /f//v/ et /ʃ//ʒ/</p> <p style="text-align: center;">Le but : <i>pour</i> + infinitif</p> <p style="text-align: center;">Symboles de la France</p> <p style="text-align: center;">Le futur simple</p> <p style="text-align: center;">L'opposition /i/, /y/ et /u/</p> <p style="text-align: center;">Conjugaison au présent des verbes : croire,</p> <p style="text-align: center;">L'expression du futur : présent, futur proche, futur simple</p> <p style="text-align: center;">Adverbes du temps</p> <p style="text-align: center;">Parler des intentions et des projets</p> <p style="text-align: center;">La condition et l'hypothèse : si + présent + futur</p> <p style="text-align: center;">Les consonnes doubles</p> <p style="text-align: center;">Consonne + /R/</p>

Cours	Contenus
	<p data-bbox="776 291 1133 323">Le moment : <i>quand + futur</i></p> <p data-bbox="776 373 1133 405">Verbes irréguliers au futur</p> <p data-bbox="703 455 1206 487">L'adverbe « en » avec des impératifs</p> <p data-bbox="889 537 1019 569">La météo</p>

Il est important aussi d'indiquer que le premier cours de français est situé au 2<sup>ème</sup> quadrimestre de la première année du *bachillerato*. Cela veut dire qu'au moment où les étudiants commencent leur apprentissage de cette langue, ils ont déjà, au moins, 56 heures d'exposition au contexte académique de l'anglais.

### 3.3. Le corpus

Pour collecter l'information et constituer le corpus, moi en tant que professeure, la seule du programme, ai utilisé de l'observation en classe en sauvegardant les preuves écrites et en enregistrant les évaluations orales des cours donnés dans la période comprise entre 2015 et 2016.

L'instrument obtenu à partir des évaluations a été utilisé afin de prouver la prémisse de cette recherche et de déterminer les aspects qui provoquent des interférences de la LE1 sur l'acquisition de la LE2. Ceci a contribué non seulement à vérifier les possibles cas où l'interférence linguistique a lieu mais aussi à établir un niveau de progression chez les apprenants, et donc à déterminer si les cas d'interférence diminuent, ou par contre s'ils augmentent, au fur et à mesure que les participants acquièrent leur LE2.

De cette manière, une comparaison de l'apprentissage cours par cours avec des exemples des interférences et/ou influences a permis de définir un panorama plus clair et précis qui prouve la prémisse de ce mémoire. Pour synthétiser, les aspects auxquels a été dirigée cette étude sont divisés en deux grandes

compétences : écrites, plus précisément, grammaire et lexique, et orales, c'est-à-dire, phonologie, grammaire et lexique.

Dans le but de recueillir cette information, dans les cours les étudiants ont rédigé, pour appliquer, entre autres, les structures grammaticales et lexicales étudiées, de petits textes sur des sujets tels que : la présentation personnelle, les vacances, la routine, les activités touristiques dans un pays francophone, des souvenirs de l'enfance et des souhaits pour l'avenir. Également, des exercices oraux de divers types ont été proposés : lectures d'extraits de textes, des interviews (répondre à des questions personnelles et sur leurs préférences par rapport à des thèmes comme les aliments, les loisirs, les activités et les jeux de l'enfance) et la construction de petits dialogues avec l'un de leurs camarades ; ceci pour vérifier l'assimilation des concepts phonologiques, morphologiques et lexicaux.

### **3.4. La démarche de l'analyse**

Toutes les données recueillies des instruments mentionnés ci-dessus ont été analysées, comparées et contrastées afin de déterminer les aspects qui comportent le plus d'interférence de la LE1 sur l'acquisition de la LE2.

Tout d'abord, de chacune des évaluations collectées, des échantillons des aspects sur lesquels les étudiants démontrent subir l'influence de l'anglais dans la production soit écrite, soit orale du français ont été extraits. Ces échantillons ont été d'abord pris de manière générale par groupe et par cours.

Après, du groupe 1, le classement de chacun des aspects a été établi par type, c'est-à-dire, s'il s'agit de l'influence sur la grammaire, le lexique ou la phonologie. Ensuite, chacun de ces types a été classifié par les stratégies d'apprentissage mentionnées dans le cadre théorique : calque, emprunt et surgénéralisation, entre autres.

Une fois que les données du groupe 1 ont été complètement classifiées, on a fait le même type de classement avec les résultats du groupe 2.

En plus, l'influence de la LE1 sur la LE2 est comparée dans les productions écrites et les productions orales ; ceci dans l'intention de déterminer si cette

influence se produit de la même manière à l'écrit qu'à l'oral (dans les aspects grammaticaux et lexicaux).

Finalement, lorsque les groupes 1 et 2 ont été organisés et avec le classement des aspects les plus influencés par la LE1, il est possible de procéder à la comparaison les deux groupes avec la prémisse de ce mémoire.

C'est ainsi que l'analyse des données de cette recherche est basée sur une triangulation des données : au début, il y a une analyse par groupe afin d'apercevoir s'il y a eu une évolution, soit positive soit négative, de l'influence de la LE1 sur la LE2 au fur et à mesure que les étudiants avancent dans l'étude de la langue française selon leur plan d'étude. Finalement, il y a une comparaison entre les deux groupes pour identifier les aspects où l'influence affecte plus l'acquisition de la LE2.

# **CHAPITRE IV**

## **ANALYSE DE RÉSULTATS**

« Étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses, mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses »

Flora Lewis

L'observation en classe et l'application de divers instruments de recueil de données nous a permis d'extraire à partir des productions des étudiants, quelques exemples de l'interférence ou de l'influence qu'exerce l'anglais sur le processus d'apprentissage du français.

Le corpus de ce mémoire a été obtenu à partir de plusieurs exercices qui ont été faits en classe, tels que des travaux écrits et des présentations orales.

L'analyse des données a été faite par groupe et par niveau<sup>6</sup>.

#### **4.1. GROUPE 1**

Le premier groupe qui a été analysé était constitué de 14 personnes. Les échantillons des erreurs obtenus à partir de leurs productions ont été classés par niveau et par type.

##### **4.1.1. Français I :**

Pendant ce premier cours de français, les étudiants établissent leur premier contact avec cette langue et commencent à être exposés à cette langue. L'analyse des productions orales et écrites en langue cible de ceux-ci nous a permis de détecter quelques éléments remarquables de leur interlangue.

##### **4.1.1.1. Partie écrite :**

Dans cette partie, on a trouvé des éléments correspondants au lexique et à la grammaire, qui ont été classifiés de la manière suivante :

##### **4.1.1.1.1. Aspects grammaticaux :**

##### **a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas de cas de surgénéralisation dans ce cours.

<sup>6</sup> Tous les mots et les phrases ont été extraits des productions orales et écrites des participants

**b) Transfert :**

- *Je ne aime les jeux-vidéo*
- *Son chemise*
- *Elle est blond*

Au sujet des transferts de la LE1 sur la LE2, les étudiants ont utilisé plutôt la contraction des mots « *do not* » pour indiquer la négation et devient « *don't* », et sa place est devant le verbe. Pour cela, lorsque les étudiants font des phrases négatives en français, parfois, ils font l'usage seulement de la particule « ne » et omettent d'autres parties qui constituent la négation comme c'est le cas de « pas ». Dans ce type de cas, une influence de la langue espagnole pourrait aussi se trouver à l'origine de cette erreur.

En plus, les erreurs les plus fréquentes sont celles relatives au genre et nombre des noms accompagnés d'articles, d'adjectifs possessifs ou des adjectifs qualificatifs. En anglais, il n'existe pas d'accord en genre et nombre avec le sujet de la phrase, puisque les adjectifs en anglais sont invariables. Par conséquent, un certain nombre de participants ont tendance à utiliser les adjectifs possessifs et qualificatifs à la forme masculine et non féminine. C'est-à-dire, « son » au lieu de « sa » et « blond » pour « blonde ».

**c) Calque :**

- M. Lombardi, vous sont italien ?

En ce qui concerne le calque, l'usage de la conjugaison correspondante à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif du verbe être, au lieu de le conjuguer à la deuxième personne du pluriel, reflète une influence de la LE1, car en anglais le pronom « you » est l'équivalent de « vous ». La conjugaison des verbes en anglais relative aux pronoms du pluriel est invariable, c'est-à-dire la même pour « we » (nous), « you » (vous) et « they » (ils-elles). L'étudiant qui a construit cette phrase a transposé cette structure à la langue française.

**d) Emprunt :**

Il n'y a pas d'exemples d'emprunt relatifs à l'aspect grammatical dans les échantillons de la production écrite.

**4.1.1.1.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Aucun exemple relatif à ces aspects n'a été trouvé dans ce cours.

**b) Emprunt :**

- *Ils aiment la dance*
- *La Italy*
- *Le Spain*

Pour ce qui est l'emprunt, au premier cours de français, toutes les erreurs ont été de type lexical. Dans cet aspect, la LE1 constitue l'impact le plus remarquable au discours écrit des étudiants quand ils ne connaissent pas le vocabulaire approprié en langue cible. On a trouvé des remplacements tels que « *dance* » plutôt que « danse », « *Italy* » pour « Italie » et « *Spain* » pour « Espagne.

**4.1.1.2. Partie orale :**

Concernant la production orale des étudiants, nous avons trouvé des erreurs correspondant au lexique, à la grammaire, mais aussi des erreurs phonologiques et ont été classifiées comme ci-dessous :

**4.1.1.2.1. Aspects grammaticaux :**

**a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs de surgénéralisation de type grammatical dans les productions orales du premier cours.

**b) Transfert :**

- Noir jupe
- Bleu pantalons
- Grey t-shirt

En ce qui concerne l'aspect grammatical, l'influence de la LE2 qui a affecté la production orale des étudiants est la place des adjectifs par rapport aux noms comme il se passe en anglais où l'adjectif possède une place invariable : devant le nom qu'il qualifie ou décrit. Plus clairement, il y a deux erreurs grammaticales qui reflètent le transfert des règles de la LE1 : celui de l'ordre de la phrase et celui de l'accord de l'adjectif en genre et en nombre avec le nom.

**c) Calque et transfert :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type dans le groupe 1.

**4.1.1.2.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Aucune erreur de ces types n'a été trouvée dans le premier cours.

**b) Emprunt :**

- Grey t-shirt /greɪ/
- Gmail\_com /dɒt/

Par rapport à cet aspect, il y a eu un emprunt des mots propres de la LE1 dans la production orale de la LE2 dû, peut-être, à l'oubli ou au manque de vocabulaire nécessaire pour bien exprimer des idées.

Concernant le premier cas, on a trouvé l'emploi de « grey » au lieu de « gris » et en donnant de l'adresse électronique en remplacement le mot « point », quelques étudiants insistent pour dire « dot » /dɒt/.

#### 4.1.1.2.3. Aspects phonologiques :

##### a) Surgénéralisation :

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type dans le groupe 1.

##### b) Transfert :

- *Gris* /gRis/
- *Et* /et/
- *Amuser* /amyzεR/
- *Parler* /parlεR/r/
- *Pied* /pjed/d/
- *Huit* /ɥit/t/
- *Dans* /dãs/s/
- *Monuments* /mɔnymãts/s/
- *Pas* /pas/s/
- *Baskets* /baskεts/s/
- *Avril* /eivRil/r/

Par rapport au transfert, nous avons trouvé des sons empruntés de l'anglais dans un mot qui est similaire à l'écrit à celui de la LE1, ce qui a pu causer de la confusion parmi les étudiants et a, en conséquence, influencé la manière de prononcer la première voyelle en LE1 comme une diphtongue mi-ouverte /eɪ/ à la place d'une voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/ comme s'est passé au cas du mot « avril ».

En analysant les échantillons extraits des exercices oraux relatifs aux aspects phonologiques, il devient clair que tous ont été associés à la règle anglaise de prononcer les sons finaux des mots, ce qui ne se passe pas en français car à l'oral, les lettres soulignées dans la liste ci-dessous, ne sont pas prononcés.

Cette même situation de prononcer les sons finaux peut être aussi due à l'influence de la LM, car en espagnol, tous les phonèmes, malgré leur position dans le mot, sont prononcés.

En effet, il s'agit, dans ce cas, d'une série de sons consonantiques placés en position finale ; dans les langues apprises préalablement, ils doivent être prononcés, il se peut, de cette manière, qu'un transfert interlinguistique négatif s'est produit et a conduit le participant à commettre une erreur dans le domaine de la prononciation du français.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type dans le groupe 1.

**d) Emprunt :**

- R /ɑr/
- I /ti/
- Z /zi/
- D /di/
- U /ju/
- Cours, prononcé comme *course* /kɔrs/
- Information /ɪnfərmɛɪʃən/
- Six /sɪks/

Par rapport à la prononciation de certains sons du français, les étudiants ont fait recours plus fortement à la LE1 lorsqu'ils doivent épeler un nom. D'abord, on a eu le « r » qui a été prononcé comme une voyelle ouverte postérieure non-arrondie relâchée /ɑ/ à la place de la voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/. De même, la prononciation des lettres « t », « z », « d » possède le son de la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/ en LE2, mais a été remplacée par la voyelle fermée antérieure non-arrondie relâchée /i/ propre de la LE1. Dans le cas du son correspondant à la lettre « u » la prononciation a été celle d'une semi-consonne palatale sonore /j/ plus une voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u/ plutôt que celle d'une voyelle fermée antérieure arrondie /y/.

En plus, avec des cognats, les apprenants les énoncent avec de la prononciation de l'anglais et donc, il est évident qu'il s'agit d'emprunt de la phonologie de la LE1.

Plus précisément, le mot « cours » /k<sub>UR</sub>/ a été prononcé comme « *course* » /k<sub>ɔ:rs</sub>/. Cela veut dire que la voyelle fermée postérieure arrondie /u/ est devenu une voyelle mi-fermée postérieure arrondie relâchée /ɔ/. Le « r » de la LE2, c'est-à-dire, la consonne sonnante uvulaire vibrante a été changée par une liquide rétroflexe alvéolaire /r/. Et à la fin du mot, il y a eu l'addition d'une consonne fricative alvéolaire sourde /s/.

Dans le cas du mot « information », il y a eu une dénasalisation de la voyelle nasale antérieure non-arrondie /ɛ̃/ pour l'ensemble de la voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/ plus la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Il y a aussi eu des changements de voyelles telles que celle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ pour une mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ et celle ouverte antérieure non-arrondie /a/ pour la diphtongue mi-fermée /eɪ/. En outre, la consonne spirante dentale sourde /s/ a été remplacée par la consonne fricative palatale sourde /ʃ/. La lettre « i » qui doit être prononcée en français comme la semi-voyelle non-arrondie /j/ pour être suivi d'une voyelle a été supprimée. Et, la voyelle nasale postérieure arrondie /ɔ̃/ a été dénasalisée par l'ensemble de la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ plus la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Alors, comme résultat de tous ces changements la prononciation de ce mot a été /ɪnfəɾ'meɪʃən/ au lieu de /ɛ̃fɔɾmasjɔ̃/.

Le dernier cas, « six » est un exemple très intéressant parce qu'en LE2 ce nombre a des diverses prononciations possibles selon le nom qui le suit. Dans d'autres mots, si ce nombre est isolé, la prononciation est /sis/, mais s'il est suivi par un nom qui commencent par une consonne est /si/, mais s'il est suivi par un nom qui commencent par une voyelle devient /siz/ en raison de la liaison. Cependant, dans ce cas spécifique, quand les étudiants devaient indiquer leur numéro de téléphone et donc, le « x » finale ne devait pas être prononcé, mais ils l'ont fait comme en LE1 en faisant la combinaison de la consonne occlusive vélaire

sourde /k/ avec la consonne fricative alvéolaire sourde /s/. L'influence de la LM est aussi possible dans ce cas parce que le « x » au milieu et à la fin du mot est prononcé /ks/.

#### **4.1.2. Français II :**

Au deuxième cours de français, avec encore plus d'exposition à la langue française, il y a eu encore de la présence de la LE1 dans la production soit écrite soit orale de la LE2. Voici les exemples trouvés dans les productions des étudiants.

##### **4.1.2.1. Partie écrite :**

Dans cette partie, on a classé les erreurs grammaticales et lexicales :

##### **4.1.2.1.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'exemples de ces éléments dans l'aspect grammatical.

##### **4.1.2.1.2. Aspects lexicaux :**

###### **a) Surgénéralisation et transfert :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

###### **b) Calque :**

- J'exerce pendant 20-30 minutes

Un calque qui a été trouvé dans ce cours est l'emploi du verbe « exercer » dans le sens de « hacer ejercicio » à cause de son cognat en LE1 « *exercise* ». Néanmoins, en français le verbe « exercer » désigne le fait de pratiquer un métier et, s'il fait référence à l'activité physique, il doit être utilisé sous forme pronominale et il connote le fait de s'entraîner. Par conséquent, cet exemple devient une mauvaise traduction d'un verbe anglais.

### c) Emprunt :

- C'est a ville en France
- A grand lit
- Je prend one bus
- À one heures je vais a l'universite
- So trouvez le Musée à gauche
- Traversez le bus stop de Barrio México
- On pay les billets d'avion

En ce qui concerne l'emprunt, il y avait beaucoup de mots pris de la LE1 à cause, peut-être, d'un vocabulaire insuffisant de la langue à apprendre.

En outre, au lieu de mettre le nombre « un » ou « une », les apprenants ont utilisé « one » de l'anglais. Le fait d'emprunter des mots de la LE1 pour exprimer leurs idées en LE2 s'est aussi reproduit dans le domaine du vocabulaire comme peut être aperçu dans la liste ci-dessus comme c'est le cas de « so » pour « alors », « bus stop » pour « arrêt de bus » et le verbe « pay » pour « payer »

#### 4.1.2.2. Partie orale :

Dans cette partie, on a trouvé l'influence de la LE1 dans divers aspects de la langue française.

##### 4.1.2.2.1. Aspects grammaticaux :

###### a) Surgénéralisation :

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

###### b) Transfert :

- Mon préféré restaurant
- J'aime le français restaurant

Une erreur que les apprenants ont continué à faire dès le premier cours est celle de transférer la norme de la LE1 en plaçant les adjectifs devant le nom qu'ils qualifient.

**c) Calque et emprunt :**

Il n'y avait pas de cas de ce type dans les productions orales des participants.

**4.1.2.2.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs rapportées à cet aspect.

**b) Transfert**

- *Je prépare le dîner et le déjeuner de suivant jour*

Avec la phrase « de suivant jour », la manière la plus appropriée était d'utiliser l'adverbe « du lendemain », mais dû au niveau du vocabulaire appris jusqu'à ce cours, les étudiants auraient pu dire la phrase « du jour suivant » en utilisant l'ordre adjectif-nom en français. Dans d'autres mots, en utilisant l'adjectif avant le nom.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à ce type.

**d) Emprunt :**

- *Je vais à vélo or en voiture*
- *Je prends a voiture de mon ami*
- *10/ten/*

En ce relatif à l'emprunt du lexique, on peut remarquer qu'à l'oral du même qu'à l'écrit les étudiants emploient l'article de la LE1 « a » devant des noms du

français. Mais, en plus, à l'oral quelques-uns ont aussi utilisé la conjonction « or » pour connecter les éléments d'une phrase.

En addition, au lieu de prononcer le nombre 10 en LE2 /dis/, ceci a été prononcé comme un nombre de la LE1 ; c'est-à-dire, /ten/.

#### 4.1.2.2.3. Aspects phonologiques :

##### a) Surgénéralisation :

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

##### b) Transfert :

- *Sports* /spɔʁts/
- *Tous les jours* /tus/
- *Jours* /ʒurs/
- *Après* /apʁɛs/
- *Heures* /œʁs/
- *5 pantalons* /sɪnk/

Ici, la tendance à prononcer les sons finaux des mots en LE2 a continué. Cela est un transfert de la norme de la LE1 indiquant que ces sons doivent toujours être prononcés. Même nous ne pouvons pas écarter l'influence de l'espagnol, langue maternelle des participants.

Contraire aux cours précédents où les sons finaux ont été /s/ et /t/, ici on a trouvé que les étudiants ont aussi prononcé le « q » à la fin de « cinq » comme /k/ et le « s » final de « tous ». Cependant, dans ces deux cas, les sons finaux peuvent être prononcés seulement si le mot est en isolé ou suivi par un nom commençant par voyelle. Mais dans ces cas spécifiques, ils sont suivis par un nom qui commence par consonne, donc ces sons ne se prononcent pas.

En plus, dans le cas de « cinq », les étudiants ont remplacé la voyelle nasale antérieure non-arrondie /ɛ̃/ pour l'ensemble de la voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/ plus la consonne nasale alvéolaire sonore /n/, c'est qui a causé une dénasalisation. Par conséquent, le mot qui a été prononcé /sɪnk/ devait être /sɛ̃/.

Dans le dernier cas, il est possible que l'influence de la LM joue aussi un certain rôle parce qu'en espagnol, il n'existe pas de voyelles nasales, alors que les étudiants ne sont pas accoutumés à la nasalisation ont la tendance à prononcer les voyelles plus la consonne « n » comme des phonèmes indépendants.

**c) Calque :**

Concernant les aspects phonologiques, il n'y a pas eu de cas de calques.

**d) Emprunt :**

- Restaurant /restərɒnt/
- Retourne, prononcé comme *return* /rɪ'tɜːrn/
- Dîner, prononcé comme *dinner* /'dɪnər/
- Télévision /'telɪvɪʒən/
- Préfère, prononcé comme *prefer* /pɪ'fɜːr/
- Table /'teɪbəl/
- Type /taɪp/
- Quand /kwɑ̃/
- Qui /kwi/
- Dehors /də'hɔːrs/

Similaire à ce qui s'est passé au premier cours, les étudiants ont continué à prononcer les cognats avec des sons de la LE1. Comme il s'agit des mots de la LE2, ayant une écriture similaire à celle de la LE1 les apprenants peuvent, inconsciemment, les prononcer avec de l'accent ou avec des phonèmes de l'anglais.

Au premier cas, le mot « restaurant » qui devait être prononcé /RESTɔRɑ̃/ est devenu /restərɒnt/. Cela veut dire que les deux consonnes sonnantes uvulaires vibrantes /R/ ont été changées par des consonnes liquides alvéolaires rétroflexes /r/. La voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/ a été prononcée comme la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/. Pour sa part, la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ a été remplacée par la voyelle mi-fermée centrale

non-arrondie /ə/. En plus, la voyelle nasale postérieure non-arrondie /ã/ a été dénasalisée en utilisant l'ensemble de la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ et de la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Finalement, le « t » final a été prononcé.

Dans le cas de « retourne » dont la prononciation est /RƏTURɪn/, ce verbe a été dit comme son cognat anglais « *return* » /rɪ'tɜ:rn/. Un cas similaire au mot précédent, le « r » ont été remplacés par /r/. La voyelle mi-fermée non-arrondie /ə/ a été prononcée comme la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /ɪ/ et la voyelle fermée postérieure arrondie /u/ a été changée par la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie relâchée /ɜ/.

En outre, avec « dîner », le « e » a été prononcé comme une voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ au lieu de la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/, plus l'addition de la prononciation du « r » final. Donc, à la fin, la prononciation a été /'dɪnəɾ/ à la place de /dine/.

Pour le mot « télévision », il y a eu plusieurs changements, surtout à propos des voyelles. Pour le deuxième « é » dont la prononciation devait être celle d'une voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/ et le premier « i » qui est une voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/, les étudiants ont produit des voyelles fermées antérieures non-arrondies /ɪ/. La consonne spirante dentale sonore /z/ a été remplacée par la consonne fricative palatale sonore /ʒ/. Le « i » final a été supprimé, mais il devait être prononcé comme la semi-voyelle antérieure non-arrondie /j/. Et la voyelle nasale postérieure arrondie /õ/ a été dénasalisée avec l'ensemble de la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ et la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Plus simplement, ce mot a été prononcé /'telɪvɪʒəɪn/ au lieu de /televizjõ/.

Le verbe « préfère » a eu un remplacement des voyelles telles que le « é » qui devait être prononcé comme une voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/ a été prononcée comme une voyelle fermée antérieure non-arrondie /ɪ/, et le « è » est devenu une voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/ au lieu d'une voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie relâchée /ɜ/. Donc, à la fin /pʁɛfɛʁ/ a été prononcée /pʁɪ'fɜ:ɾ/.

Le nom « table » a été prononcé /<sup>t</sup>eɪ bəl/ et non /t a b l/. Cela veut dire que la voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/ a été changée par la diphtongue mi fermée /eɪ/ et il y a eu, aussi, l'addition de la mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ entre le « b » et le « l ».

Pour le mot « type » il y a eu un transfert de la voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/ pour la diphtongue fermée /aɪ/. Donc, la prononciation finale de ce mot a été /taɪp/ au lieu de /tɪp/.

Avec les derniers types de transfert, les apprenants ont déplacé les sons de l'anglais /k w/ et /h/. Ils ont employé le son /k w/ pour la graphie « qu- » qu'en LE1 est prononcé /k/ et le son /h/ aspiré qu'en français n'existe pas car la graphie « h » ne se prononce pas. Dans d'autres mots, « quand » est devenu /k w ā/ au lieu de /k ā/ et « qui » /k w i/ à la place de /k i/, et finalement, « dehors » a été prononcé /d ə 'h ɔ r s/ et non /d ə ɔ r l/.

#### **4.1.3. Français III :**

Au troisième cours de français, la quantité des erreurs qui a été trouvée dans les productions écrites et orales a diminué en comparaison avec les cours précédentes. Voici les échantillons qui ont été trouvés :

##### **4.1.3.1. Partie écrite :**

Dans cette partie, on a classé les erreurs grammaticales et lexicales :

##### **4.1.3.1.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type dans l'aspect grammatical.

###### **b) Transfert :**

- *J'ai petits yeux*
- *J'ai long et noir cheveux*
- *Nous avons mangé délicieux repas*
- *Je perdre la capacité d'apprendre de nouveaux mots*

- Je travailler de lundi à vendredi de sept heures à la matin à les dix-sept hours /sic/
- En le matin
- On achète les (des fruits) au marché
- Felipe donne le (son numéro de téléphone) à ses amis
- Sarah cherche les (les clés de sa voiture)

En ce qui concerne le transfert, les apprenants ont continué à placer les adjectifs devant des noms, ce qui démontre une influence persistante de la LE1 sur les productions écrites en LE2.

De la même manière, la LE1 a interféré la conjugaison des verbes car certains étudiants ont employé des formes non fléchies (la forme infinitive) comme il se passe en anglais où la seule modification verbale au présent de l'indicatif se fait avec la troisième personne du singulier, et dans ce cas spécifique, les phrases sont à la première personne du singulier. D'autres raisons pourraient provoquer ce type d'erreur ; une méconnaissance des règles de conjugaison ou un simple oubli de celles-ci.

En plus, dans le syntagme adverbial « en le matin » il y a eu un transfert de la grammaire de la LE1 en utilisant la préposition « en » devant « le matin » comme il se fait en anglais où l'on écrit « *in the morning* », mais en français cette préposition n'est pas nécessaire. En outre, cet exemple correspond aussi à un cas de l'influence de l'espagnol car en cette langue les gens utilisent aussi la préposition « en » plus un article défini « en la mañana ». Alors, dans ce cas particulier, les deux langues exercent une influence sur la LE2.

Finalement, il y a un mauvais placement des compléments d'objet directs (COD). En LE1, les COD se placent après le verbe, mais en LE2 ces compléments se mettent devant le verbe. Donc, au lieu d'écrire « on les achète », les apprenants ont mis « on achète les » équivalent à la LE1 « *we buy them* », ce qui montre le transfert des règles grammaticales de la LE1.

**c) Calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à ces aspects.

**4.1.3.1.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Concernant ces aspects, il n'y avait pas d'erreurs dans la production lexicale écrite.

**b) Emprunt :**

- *Je travailler de lundi à vendredi de sept hours à la matin à les dix-sept hours*

En ce cas, il y a un emprunt du nom « *hours* » à cause, peut-être, de la non-connaissance du mot français « heures » qui désigne le même concept.

**4.1.3.2. Partie orale :**

Dans cette partie, similaire à la partie écrite, moins de cas d'influence de la LE1 ont été trouvés. Cependant, les erreurs qui ont été trouvées correspondent aux transferts et aux emprunts phonologiques.

**4.1.3.2.1. Aspects grammaticaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'erreurs du type grammatical dans la production orale.

**4.1.3.2.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :**

Similaire à l'aspect précédent, dans cette partie, on n'a pas trouvé d'erreurs.

**4.1.3.2.3. Aspects phonologiques :**

**a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs de surgénéralisation.

## b) Transfert :

- *Enfants* /ã f ã s/
- *Dans* /dã s/
- *Gris* /g R i s/
- *Les* /l e s/
- *Lunettes* /l y n e t s/
- *Éléphants* /e l e g ã t s/
- *Prix* /p R i s/
- *Et* /e t/
- *Sport* /s p o r t/
- *Fait* /f e t/
- *Ouvrent* /u v r e n t/
- *Portent* /p o r t e n t/
- *Coûtent* /k u t e n t/
- *Qui* /k w i/
- *Quand* /k w ã /
- *Magnifique* /g n/

De la même manière qui s'est passé aux cours précédents, la prononciation des sons finaux a continué à se produire. Les étudiants ont insisté sur la prononciation de ces sons. Mais, contrairement aux autres cours, ils ont mis de l'accent sur la terminaison –ent des verbes au présent de l'indicatif en la prononçant /e n t/. Il est faisable que la LM peut exercer aussi de l'influence sur ces mots parce que, comme il a été mentionné préalablement, en espagnol les graphies sont prononcés comme des phonèmes indépendants.

En outre, ils ont continué à prononcer la combinaison « qu » comme en anglais, c'est-à-dire, ils ont prononcé de cette manière /k w/ au lieu de /k/.

Un cas particulier de ce cours est la prononciation des lettres « gn » qu'en français, généralement, se prononce /ɲ/, mais les apprenants ont transféré le son

de cette graphie de la LE1 en la prononçant comme deux sons différents, /gn/. Dans ce cas, il y a aussi l'influence de la LM car la combinaison « gn » est prononcée comme des phonèmes différents /g/ et /n/.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

**d) Emprunt :**

- Couleur, prononcé comme *color* /<sup>h</sup>kʌlɚ/
- Robe /rəʊb/
- Euros /<sup>h</sup>juərəʊ/
- Bus /bʌs/
- Plus /plʌs/
- Violette, prononcé comme *violet* /<sup>h</sup>vaɪələt/
- Bleu, prononcé comme *blue* /blu:/
- Fruit /fru:t/
- Coûtent /kɒstent/

Dans ce cours, la tendance à prononcer des cognats « à l'anglaise » a continué. Les mots, qui ont une écriture soit égale, soit similaire à celle de la LE2 mais qui ont la même signification, ont été prononcés comme en LE1.

D'abord, le mot « couleur » dit /<sup>h</sup>kʌlɚ/ à la place de /kʊlœʀ/. Ici, les sons vocaliques ont été tous changés. Pour la voyelle fermée postérieure arrondie /u/, les étudiants ont prononcé la voyelle mi-ouverte centrale non-arrondie /ʌ/, et la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ plutôt que la voyelle mi-ouverte antérieure arrondie /œ/.

Avec les mots « robe » et « euros », les voyelles ont été remplacées par des diphtongues. Dans le cas de « robe », la prononciation dite correspondent à celle de son faux-ami « robe » dont sa signification en LE2 est « peignoir ». Le « o » qui devait être prononcée comme la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/, a été

produit comme la diphtongue mi-ouverte postérieure /əʊ/. Pour sa part, avec « euros », les lettres « eu » ont une prononciation d'une voyelle mi-fermée antérieure arrondie /ø/ et les étudiants les ont prononcées comme l'ensemble de la semi-voyelle palatale sonore /j/ et la diphtongue ouverte /ʊə/. Et la consonne mi-fermée postérieure arrondie /o/ a été remplacée par la diphtongue mi-ouverte postérieure /əʊ/. En peu de mots, la prononciation correcte était /øʀo/ et a été prononcée /jʊəʀəʊ/.

Dans le cas de « bus » et « plus », la voyelle fermée antérieure arrondie /y/ correspondante à la lettre « u » a été remplacée par la consonne mi-ouverte centrale /ʌ/.

Avec « violette » dont la prononciation devait être /vjɔlɛt/, mais qui a été /'vaɪəlɛt/, il est remarquable que l'ensemble de la semi-voyelle antérieure non-arrondie /j/ et la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ a été produit comme la diphtongue fermée /aɪ/ plus la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/. Et, la voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/ est devenue la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/.

Pour le mot « bleu », les étudiants ont changé la voyelle mi-fermée antérieure arrondie /ø/ par la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/.

Pour « fruit », les étudiants ont dit /frʊt/ à la place de /fʀɥi/. Ici, la consonne sonnante uvulaire vibrante /ʀ/ a été changée par la consonne liquide alvéolaire rétroflexe /ɾ/. En plus, la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/ a été mise à la place de l'ensemble entre la semi-voyelle antérieure arrondie /ɥ/ et la voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/. Et, à la fin, il y a eu une addition de la consonne occlusive alvéolaire sourde /t/.

Avec le dernier mot « coûtent » il y a eu un emprunt de la prononciation du mot « cost » de la LE1 qui a la même signification que le verbe « coûter ». Donc, dans ce cas, il y a eu un emprunt du mot de la LE1 plus un transfert de la règle des sons finaux, et à la fin, au lieu de dire /kʊt/, les étudiants ont dit /kɒstɛnt/. Cela veut dire que la voyelle fermée postérieure arrondie /u/ a été remplacée par la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɒ/ plus la consonne fricative alvéolaire

sourde /s/. Et, comme il a déjà été mentionné, ils ont la tendance à prononcer la marque de flexion –ent.

#### **4.1.4. Français IV :**

Au quatrième cours de français, comme dans le cours précédent, il y a eu une diminution significative de la quantité des cas subissant l'influence de la LE1 dans les productions écrites et orales des étudiants.

##### **4.1.4.1. Partie écrite :**

Dans cette partie, on a classé les erreurs grammaticales et lexicales :

##### **4.1.4.1.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'erreurs grammaticales dans les productions écrites.

##### **4.1.4.1.2. Aspects lexicaux :**

###### **a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à ces aspects du type lexical.

###### **b) Emprunt :**

- *Elle habitait dans une tour rounde*
- *Elle habitait dans une tour round*

Dans ce cas, il y a un emprunt d'un mot de la LE1 qui est un peu similaire à l'écrit au mot qui devait être utilisé en LE2. Le mot de l'anglais « *round* » a seulement un « u » plus que le mot « rond » du français. Dans le premier cas, l'étudiant a mis, correctement, le –e pour marquer le féminin, mais dans les deux cas, ils ont ajouté un « u » au milieu du mot, ce qui devient un emprunt de la LE1.

#### 4.1.4.2. Partie orale :

Dans cette partie, similaire à la partie écrite, moins de cas d'influence de la LE1 ont été trouvés. Cependant, il y a encore peu de cas de transferts et des emprunts.

##### 4.1.4.2.1. Aspects grammaticaux :

###### a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :

Il n'y avait pas d'erreurs grammaticales dans les productions orales.

##### 4.1.4.2.2. Aspects lexicaux :

###### a) Surgénéralisation, transfert, calque et emprunt :

On n'a pas trouvé d'erreurs lexicales.

##### 4.1.4.2.3. Aspects phonologiques :

###### a) Surgénéralisation :

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

###### b) Transfert :

- *Hommes* /ɔms/
- *Quand* /kwã/

Similaire aux cours précédents, la prononciation des sons finaux de la part des participants persiste. Néanmoins, cette fois, l'insistance de ces sons a été apparaît seulement avec le –s final. En LE2 de la même manière qu'en LM, les sons finaux sont toujours prononcés. Alors que, dans ce cas, il est aussi possible de considérer cette erreur comme le résultat l'influence de la LM.

De la même manière, la tendance à prononcer la combinaison « qu » comme un son anglais, et donc, la façon de le dire a été /kw/ comme aux cours précédents au lieu de /k/.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs concernant cet aspect.

**d) Emprunt :**

- Amusant, prononcé comme *amusement* /ə'mju:zmənt/
- Acquiert /akkwɛr/

L'adjectif « amusant », au moment de lire, a été prononcé comme le mot en LE1 « *amusement* » dont la signification similaire. Cela veut dire qu'il a été prononcé /ə'mju:zmənt/ au lieu de /amyzã/. Ici, il y a eu un changement de la voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/ pour la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ et la voyelle fermée antérieure arrondie /y/ a été remplacée par l'ensemble de la semi-consonne palatale sonore /j/ et la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u/. En plus, la voyelle nasale postérieure non-arrondie /ã/ a été supprimée, et, à sa place, les étudiants ont ajouté la terminaison –ment /mənt/.

Dans l'autre cas, avec la conjugaison du verbe « acquérir », la prononciation dite a été intéressante. Il s'agit d'un cas de combinaison du verbe « *acquire* » avec des sons du français. Plus clairement, le « c » du verbe français ne se prononce pas, mais les étudiants ont produit le son de la consonne occlusive vélaire sourde /k/. Pour le « qu » les étudiants ont prononcé /kw/ comme il s'est passé aux cours précédents. Le « i » a été omis, mais il devait être prononcé comme une semi-voyelle antérieure non-arrondie /j/. Pourtant, la terminaison –ert a été correctement prononcée /ɛr/. Comme résultat, le mot a été dit /akkwɛr/ au lieu de /akjɛr/.

## **4.2. GROUPE 2**

Le deuxième groupe qui a été analysé était constitué par 15 personnes. Les erreurs qui ont été obtenues à partir de leurs évaluations ont été classées par niveau et par type.

#### 4.2.1. Français I :

Dans le premier cours de français, qui correspond à la première exposition à la langue, dans les productions des étudiants on a pu relever les cas suivants.

##### 4.2.1.1. Partie écrite :

Les erreurs qui ont été trouvées dans les productions écrites des étudiants ont été classées comme ci-dessous :

##### 4.2.1.1.1. Aspects grammaticaux :

###### a) Surgénéralisation :

- *Unes buses*
- *Unes maïses*

Ici, il y a eu une surgénéralisation de la règle de la féminisation où l'étudiant a ajouté une –e à la fin de l'adjectif sans considérer le changement de la terminaison –eux par –euse. Donc cette erreur représente plutôt une surgénéralisation des règles de la LE2 au lieu d'un cas d'interférence ou influence de la LE1.

En plus, la surgénéralisation de la règle de la LE1 pour le pluriel, et donc, à la fin des mots qui finissent en –s, les étudiants ont ajouté la terminaison –es comme il se fait à l'anglais. Il est aussi pertinent de considérer cette erreur comme une influence de la LM, car en espagnol, la règle générale pour des mots finissant par un –s est de mettre l'inflexion du pluriel –es.

###### b) Transfert :

- *Il a les cheveux noir*
- *Il a les yeux noir*

En ce qui concerne le transfert, les étudiants ont transféré le caractère d'invariabilité des adjectifs de la LE1, cela veut dire que les adjectifs de l'anglais ne se modifient pas ni en genre ni nombre avec le nom qu'ils qualifient.

**c) Calque :**

- *Vous sont italien ?*

En ce qui concerne le calque, il y a eu une mauvaise traduction du sujet « vous » car en anglais son équivalent est « you » et donc, la conjugaison des verbes au pluriel est invariable, c'est-à-dire que les verbes s'écrivent et se prononcent de la même manière avec tous les sujets du pluriel.

**d) Emprunt :**

Il n'y avait pas d'exemples d'emprunt relatifs à l'aspect grammatical.

**4.2.1.1.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation et transfert :**

Il n'y avait pas d'exemples de ces stratégies.

**b) Calque :**

- *Unes maïses*

Concernant le calque, il y a eu de l'influence de la LM pour former des articles indéfinis similaires à ceux l'espagnol. Et donc, cela démontre qu'ils ne maîtrisaient pas encore ces aspects de la grammaire en langue cible qui est, dans ce cas, l'article « des ». Comme il a été mentionné précédemment, il est aussi possible de considérer l'usage de l'inflexion –es du pluriel des noms comme un exemple de l'influence de la LM.

**c) Emprunt :**

- *Calm*
- *Musician*
- *Furious*
- *Blue*
- *Le Brazil*

- *Mercy, au revoir*
- *Il est mince et tall*

Concernant l'emprunt, tous les cas retrouvés dans les productions écrites de ce groupe ont été de type lexical. Dans cet aspect, la LE1 constitue un impact plus remarquable, car en analysant les mots qu'ils ont empruntés la plupart sont des cognats mais, il y a eu aussi des mots comme « *tall* », au lieu de « grand », qui ont été utilisés à cause de la non-connaissance ou l'oubli du vocabulaire français. En bref, les emprunts ont été « *calm* » pour « calme », « *musician* » pour « musicien », « *furious* » pour « furieux », « *blue* » pour « bleu », « *Brazil* » pour « Brésil », et le faux-ami « *mercy* » dont la signification est « compassion » en remplacement de « merci ».

#### **4.2.1.2. Partie orale :**

Dans cette partie, des erreurs de prononciation des mots ont été produites à cause des emprunts phonologiques. Voici le classement de ces erreurs :

##### **4.2.1.2.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type.

###### **b) Transfert :**

- *Une bleu chemise*

En ce qui concerne la grammaire à l'oral, le placement des adjectifs a été fait sous l'influence de la LE1 où l'adjectif se met devant le nom qu'il modifie et, en plus, il reste invariable, autrement dit, il n'y a pas d'accord en genre et/ou en nombre avec le nom qu'il qualifie. Cela démontre un transfert des règles de la LE1.

###### **c) Calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ces types.

#### 4.2.1.2.2. Aspects lexicaux :

##### a) Surgénéralisation, transfert et calque :

Il n'y avait pas d'erreurs de ces types correspondants à l'aspect lexical.

##### b) Emprunt :

- *Elle est mince and belle*

Par rapport à cet aspect, il y a eu un emprunt de la conjonction de la LE1 « *and* » dans le but de connecter des adjectifs qualificatifs.

#### 4.2.1.2.3. Aspects phonologiques :

##### a) Surgénéralisation :

- *Et/et/*

À propos de l'aspect phonologique, les étudiants ont fait une surgénéralisation de la règle anglaise de prononcer les lettres finales des mots, ce qui ne passe pas en LE2 où la lettre soulignée ne se prononce pas. Ce même phénomène a lieu en LM car, comme il a déjà été mentionné, les consonnes finales doivent être toujours prononcées.

##### b) Transfert et calque :

Il n'y avait pas d'erreurs phonologiques concernant ces stratégies dans le groupe 2.

##### c) Emprunt :

- *R/ar/*
- *Bleu, prononcé comme *blue* /blu:/*
- *Tu, prononcé comme *too* /tu:/*
- *Yeux, mélange entre la prononciation de *juice* et la lettre « *x* » /dʒu:ks/*
- *Cours, prononcé comme *course* /kɔ:rs/*

- Zéro /'zɪərəʊ/
- Produits, prononcé comme *products* /'prɒdʌkts/
- Fruits /frʉ:t/

À l'égard de la prononciation des quelques lettres, la lettre « R » a été prononcée en utilisant le son /ɑ:/ qui est une voyelle ouverte postérieure non-arrondie relâchée au lieu du son /ɛ/ qui est une voyelle mi-ouverte non-arrondie.

Également, il y a eu des cognats qui ont été prononcés selon les normes de la LE1, tel est le cas des mots suivants.

Avec les mots « bleu » et « tu », la prononciation de la voyelle arrondie postérieure fermée relâchée /u:/ plutôt que les voyelles mi-fermée antérieure arrondie /ø/ et celle fermée antérieure arrondie /y/, respectivement. Alors que « bleu » /blø/ est devenu « *blue* » /blu:/ et « tu » /ty/, « *too* » /tu:/.

Par rapport à la lettre « x », celle-ci a été prononcée en LE1 à la fin du mot « yeux ». Il y a eu un mélange entre le mot « *juice* » et le son du « x » qui a été prononcé /ks/ comme en anglais, c'est-à-dire ; en produisant le son palatale occlusif sonore /dʒ/ (qui n'existe pas en LE2) et la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u/ plus le /ks/ au lieu du semi-voyelle antérieure non-arrondie /j/ avec une voyelle mi-fermée antérieure arrondie /ø/. Plus clairement, la prononciation en LE2 de « yeux » est /jø/.

En outre, le mot « cours », où la voyelle fermée postérieure arrondie /u/ a été remplacée par une mi-fermée postérieure arrondie relâchée /ɔ:/, a été prononcé comme le cognat anglais « *course* » /kɔ:rs/ au lieu de « cours » /kʉr/.

Avec le mot « zéro » a été prononcé /'zɪərəʊ/ au lieu de /zɛrø/. Ici c'est remarquable que la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/ et celle mi-fermée postérieure arrondie /ø/ ont été remplacées par les diphtongues mi-ouvertes /ɪə/ et /əʊ/, respectivement.

Dans le cas de « produits » /prɒdʉi/ qui a été prononcé comme le cognat « *products* » /prɒdʌkts/. Plusieurs changements de phonèmes ont été produits à la prononciation de ce mot : tout d'abord, la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie

/ɔ/ a été remplacée par mi-ouverte postérieure arrondie /ɒ/. Pareillement, la semi-voyelle antérieure arrondie /ɥ/ plus la voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/ ont été substituées par la voyelle mi-ouverte centrale non-arrondie /ʌ/. En plus, les étudiants ont ajouté les consonnes occlusives sourdes /k/, qui est vélaire, et /t/, qui est alvéolaire, et finalement, par la consonne fricative sourde alvéolaire /s/.

Finalement, et similaire au cas précédent, le mot « fruits » /fʁʏi/ a été prononcé /fʁu:t/. Cela veut dire que les phonèmes /ɥ/ et /i/ ont été prononcés comme la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/ plus l'addition de la consonne occlusive sourde alvéolaire /t/. Par conséquent, la prononciation de ce mot a été celle de l'anglais.

#### **4.2.2. Français II :**

Au deuxième cours de français, la quantité d'exemples qui ont été trouvées a été très similaire à celle repérées au cours précédent.

##### **4.2.2.1. Partie écrite :**

Dans cette partie, les erreurs qui ont été trouvées dans les productions écrites des étudiants ont été classées de la manière suivante :

##### **4.2.2.1.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation :**

Aucun exemple de surgénéralisation n'a été trouvé.

###### **b) Transfert :**

- *Ma amie américain est triste*
- *Mon chiens sont des french poodle.*
- *Je connaître un bon restaurant italien*
- *Je prendre mon parapluie*
- *Être respectueux (Impératif)*
- *Acheter une pizza (Impératif)*

- Vous faire de équitation

Par rapport à ce type d'interlangue, il y a eu un transfert de la LE1, les étudiants ne font pas d'accord en genre et/ou en nombre soit des adjectifs, soit des articles avec le nom qu'ils désignent. Cela parce qu'en LE1, la féminisation n'existe pas et les adjectifs et les articles sont invariables.

En outre, nous avons trouvé un transfert relatif aux temps verbaux avec l'usage de l'impératif car les étudiants qui ont de l'influence de la LE1 ne conjuguent pas les verbes et les mettent à la forme infinitive quand ils ont dû les conjuguer. En anglais, l'impératif se fait en mettant le verbe à la forme simple, par exemple, la première phrase en LE1 serait « Be respectful » et comme nous pouvons remarquer, le verbe ne se conjugue pas, mais en LE2, il existe des règles de conjugaison à l'impératif selon le sujet auquel se fait référence.

En suivant les règles de l'anglais pour former le passé, nous avons trouvé qu'en LE2 il y a eu une omission d'auxiliaire et, comme en LE1, les étudiants ont écrit seulement le verbe, dans ce cas, le participe passé.

### **c) Calque et emprunt :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à la grammaire dans les productions écrites.

#### **4.2.2.1.2. Aspects lexicaux :**

##### **a) Surgénéralisation et transfert :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à ces aspects.

##### **b) Calque :**

- Le boulin

Un exemple du calque qui a été trouvé est l'usage du mot « boules » car on il y a eu un mélange entre ce mot du français et sa traduction de l'anglais « *bowling* ». C'est pour cela qu'un nouveau mot a été influencé par la LE1 pour désigner ce sport.

### c) Emprunt :

- *J'aime a jeux-vidéos*
- *A moto*
- *Les grapes*
- *Font les enfants exercises ?*
- *Pour aller au Musée National, vous devez aller sur Central Avenue*
- *11h30 = Once hours 30 mininutes /sic/*

En ce qui concerne l'emprunt, il y a eu une quantité très similaire au cours précédent du lexique emprunté à la LE1.

D'abord, l'emploi de l'article de la LE1 « a » a été utilisé au lieu des articles indéfinis de la LE2 « un, une, des », selon chaque cas.

De la même manière, il y a eu un emprunt du vocabulaire général pour désigner des aliments et pour donner des adresses et le temps. Dans le premier cas, on a trouvé l'usage du mot « *grape* » au lieu de « raisin » et « *exercises* » à la place de « exercice ». En plus, des mots en anglais ont été employés pour le nom des avenues car « la Avenida Central de San José » qui pourrait être traduit en français comme « Avenue centrale », mais les étudiants ont utilisé la forme « *Central Avenue* » en LE1. Également, pour donner le temps, ils ont mis le mot « *hours* » au lieu de « heures ».

#### 4.2.2.2. Partie orale :

Par rapport aux erreurs qui ont été détectées à la production orale, le transfert et l'emprunt phonologiques ont été les plus influencées par la LE1.

##### 4.2.2.2.1. Aspects grammaticaux :

###### a) Surgénéralisation et transfert :

Il n'y avait pas de cas de ces stratégies dans les productions orales.

###### b) Calque :

- *Je prends a petit-déjeuner*
- *Je mange a petit-déjeuner*
- *Je vais manger a croissant*
- *A TV, a salle*

Concernant l'emprunt de la grammaire, à l'oral du même qu'à l'écrit, les étudiants emploient l'article anglais « a » devant les noms du français au lieu d'utiliser les articles indéfinis « un », « une » ou « des ».

**c) Emprunt :**

Aucun exemple d'emprunt n'a été retrouvé.

**4.2.2.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ces aspects.

**b) Emprunt :**

- *Rice*
- *Grapes*
- *Bottle du vin*
- *Ten heures*
- *Un garden*

Il y a eu de l'emprunt de plusieurs mots de l'anglais, tel est le cas de « *rice* » au lieu de « riz », « *grapes* » à la place de « raisins », « *bottle* » pour « bouteille », « *ten* » pour « dix » et « *garden* » plutôt que « jardin ».

**4.2.2.3. Aspects phonologiques :**

**a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

**b) Transfert :**

- *Légumes* /le g y m s/
- *Enfants* /ã f ã s/
- *Riz* /R i s/
- *Restaurants* /R e s t o ã t s/
- *Fruits* /f R u i t s/

Comme dans les productions des étudiants du cours précédent, la prononciation des lettres finales, plutôt du « s » en position finale, est une tendance que les étudiants ont continué à produire. Cette tendance à prononcer les sons consonantiques finaux peut être considérée aussi comme un exemple de l'influence de la LM où ces sons doivent être toujours prononcés.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'exemples de calque dans ce groupe.

**d) Emprunt :**

- *Amuser*, prononcé comme *amuse* /ə' m j u : z/
- *Excusez*, prononcé comme *excuse* /ɪk' s k j u : s/
- *Minutes* /' m i n i t s/
- *Poisson*, prononcé comme *poison* /' p o i z ə n/
- *La TV* /t i : ' v i /
- *Aéroport*, prononcé comme *airport* /' e ə r p o : r t/
- *Mon plat préféré*, prononcé comme *prefer* /p r i : ' f ɜ : r/
- *Six* /' s i k s/
- *Produits*, prononcé comme *products* /' p r o d ʌ k t s/

De la même manière que cela s'est passé au premier cours, les étudiants ont continué à prononcer des cognats en utilisant des phonèmes de la LE1.

Dans le premier cas, avec le mot « amuser », il y a eu un remplacement des sons des voyelles de la LE2 pour ceux de la LE1. Au début, le « a » initial au lieu

d'être prononcé comme une voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/, les étudiants ont produit une voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/. En plus, la voyelle fermée antérieure arrondie /y/ a été substituée par la combinaison entre la semi-consonne palatale sonore /j/ et la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/. Néanmoins, le dernier « e » a été omis, mais sa prononciation devait être celle d'une voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/. Donc, à la fin un mot qui devait être prononcé /a m y z e/ a été énoncé /ə' m j u: z/.

Cette même situation s'est répétée avec le mot « excusez » qui a été prononcé /ɪ k ' s k j u: s/ à la place de /ɛ k s k y z/. Plus clairement, la voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/ a été remplacée par une voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /ɪ/ et, comme dans le cas précédent, la voyelle fermée antérieure arrondie /y/ est devenue une semi-consonne palatale sonore /j/ et la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/. Finalement, la consonne spirante dentale sonore /z/ a été changée par la consonne fricative alvéolaire sourde /s/.

Avec « minutes » les deux voyelles ont été remplacées par des voyelles mi-fermées antérieures non-arrondies /ɪ/ quand la première devait être une voyelle fermée antérieure non-arrondie /i/ et l'autre, une voyelle fermée antérieure arrondie /y/, respectivement, et la consonne fricative alvéolaire sourde /s/ ne devait pas être prononcée. Donc, la prononciation correcte de ce mot est /mɪ n y t/ et non /'mɪ nɪ t s/.

Le mot « poisson » a été prononcé /'pɔɪ z ə n/ au lieu de /p w a s ɔ̃/. Cela veut dire que la semi-voyelle /w/ et la voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/ ont été prononcées comme la diphtongue fermée /ɔɪ/. En plus, la consonne spirante sourde /s/ a été changée par une consonne fricative alvéolaire sonore /z/. Finalement, la voyelle nasale postérieure arrondie /ɔ̃/ a été dénasalisée en la remplaçant pour l'ensemble de la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ et par la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Par conséquent, en considérant la prononciation des étudiants, le mot dit a été « *poison* » en anglais dont sa signification est « poison » en LE2, mais dans le contexte où celui a été utilisé, les étudiants faisaient référence à l'aliment « poisson ».

Dans le cas du « TV », les sons des lettres de l'alphabet ont été influencés par la LE1. En d'autres mots, le « t » devait être prononcé /te/ et le « v » /ve/ en utilisant la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /e/ et non la voyelle de la LE1 qui est fermée antérieure non-arrondie relâchée /i:/.

Par rapport au mot « aéroport », sa prononciation a été /'eəɾpɔ:ɾt/ correspondante au « *airport* » de l'anglais quand il devait être /aɛɾɔpɔɾ/. Ici, les étudiants ont changé les voyelles ouverte antérieure non-arrondie /a/ et fermée antérieure non-arrondie /e/ pour la diphtongue ouverte /eə/. En plus, ils ont éliminé la voyelle mi-fermée postérieure arrondie /o/ et la consonne occlusive alvéolaire sourde /t/. Et, un autre remplacement est le « r » parce qu'en LE2, le phonème /R/ est sonnante uvulaire vibrante mais, par contre, en LE1 est liquide retroflèche alvéolaire.

Pour le mot « préféré », la prononciation a été /pɾi'fɜ:ɾ/ au lieu de /pɾe'fɛɾe/. Plus simplement, la prononciation en LE2 de ce mot est constituée par trois voyelles fermées antérieures non-arrondies /e/, mais ce son a été substitué par deux voyelles mi-fermées antérieures non-arrondies /ɪ/ et /ɜ:/ et la suppression du dernier son vocalique et comme le mot précédent, la consonne sonnante uvulaire vibrante /R/ du français n'a pas été produite.

Finalement, et de la même manière que dans le premier cours, avec les mots « produits » et « six » les étudiants ont continué à les prononcer comme des emprunts de la LE1.

#### **4.2.3. Français III :**

Au troisième cours de français, le nombre d'erreurs repérées dans les productions écrites et orales a diminué en comparaison avec les cours précédents. Pourtant, la plupart d'erreurs présentes dans les travaux des étudiants se rapportent à des emprunts. Voici les échantillons qui ont été trouvées :

#### 4.2.3.1. Partie écrite :

La plupart des cas d'influence de la LE1 sur les productions écrites ont été présentes sous la forme des emprunts de la grammaire et du lexique. Voici les échantillons :

##### 4.2.3.1.1. Aspects grammaticaux :

###### a) Surgénéralisation, transfert et calque :

Il n'y avait pas d'erreurs de ces types dans l'aspect grammatical.

###### b) Emprunt :

- *Pour quoi vous étudiez à l'UCR ? Parce qu'on pense que é a meilleure université*
- *Parce que je veux a meilleur travaille*

Pour ce qui est de l'emprunt, on a trouvé que la tendance à utiliser l'article « a » de la LE1 continue dès le premier cours. Même s'il existe les articles indéfinis singuliers en LE2 « un » et « une », l'impact de l'anglais est si significatif que les étudiants ont donné de la préférence à l'article « a ».

##### 4.2.3.1.2. Aspects lexicaux :

###### a) Surgénéralisation, transfert et calque :

Des erreurs relatives à ces aspects n'ont pas été trouvées.

###### b) Emprunt :

- *Pour quoi vous avez un téléphone portable ? Parce que research information*
- *Pour quoi vous avez un ordinateur ? Parce que j'aime le videogame*
- *Pour quoi vous avez un ordinateur ? Parce que je travail au office*

En plus, au moment où les étudiants ont essayé d'exprimer leurs idées d'une manière plus élaborée, en utilisant un vocabulaire plus riche. Comme résultat, on a

trouvé un remplacement des mots tels que « *research* » pour « rechercher », « *videogame* » pour « jeux vidéo » et « *office* » pour « bureau ».

#### **4.2.3.2. Partie orale :**

Dans cette partie, on a trouvé moins de cas d'influence de la LE1 ; la plupart de ceux-ci correspondent à des emprunts.

##### **4.2.3.2.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'exemples de surgénéralisation grammaticale.

###### **b) Transfert :**

- *Mon famille*

Ici, il y a eu un transfert de la grammaire de la LE1 en ce qui concerne les adjectifs possessifs car en anglais, il n'y pas d'accord en genre et en nombre avec le nom. Pour cela, il s'agit d'un transfert car le mot « famille » est féminin mais un des étudiants a utilisé la forme masculine « mon » quand il devait être en féminin « ma ».

###### **c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs correspondant à cet aspect.

###### **d) Emprunt :**

- *Je suis préparé gâteau for lui*
- *Mon famille is 4 personnes*

Concernant l'emprunt de la grammaire, quelques étudiants ont substitué la préposition française « pour » par celle de l'anglais « *for* ». Également, la conjugaison du verbe « être » à la troisième personne a été utilisé « *is* » en remplaçant « est ».

#### 4.2.3.2.2. Aspects lexicaux :

##### a) Surgénéralisation, transfert et calque :

Des échantillons de ces types n'ont été trouvés dans les productions des participants.

##### b) Emprunt :

- *Research information de l'entreprise*
- *J'obtiens presents de la famille*
- *Pour l'exam*

À l'instar de la partie écrite, à l'oral il y a eu un emprunt de plusieurs mots de la LE1 comme c'est le cas de « *research* » pour dire « rechercher », « *presents* » pour « cadeaux » et « *exam* » pour « examen ».

#### 4.2.3.2.3. Aspects phonologiques :

##### a) Surgénéralisation :

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type.

##### b) Transfert :

- *Simplement* /<sup>s</sup>sɪmp(ə)lmã/

Ici, au contraire des cours précédents, il n'y a pas eu de transferts des sons finaux. Mais, il y a eu un transfert des sons de la LE1 au début du mot « simplement » en disant « *simple* » de l'anglais. Donc, au lieu de dire /sɛpləmã/, les étudiants ont dit /<sup>s</sup>sɪmp(ə)lmã/. C'est-à-dire, ils ont dénasalisée la voyelle nasale antérieure non-arrondie /ɛ/ en utilisant la combinaison de la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /ɪ/ et de la consonne nasale bilabiale sonore /m/, également, ils ont inversé la place de la consonne sonnante latérale dentale /l/ pour celle du « e muet » /ə/. Et, à la fin du mot, ils ont mis la terminaison française /mã/.

**c) Calque :**

Aucun échantillon correspondant au calque n'a été présent dans la production orale.

**d) Emprunt :**

- Calme, prononcé comme *calm* /kɑ:m/
- Obstacle /'ɒbstək(ə)l/
- Chances /tʃɑ:nsɪz/
- CV /si:vi:/
- Fruits /fru:t/

Dans ce cours, la tendance à prononcer des cognats en LE1 a persisté.

D'abord, le mot « calme » a été prononcé /kɑ:m/ au lieu de /kɑlm/. Ici, il est évident que la voyelle orale ouverte antérieure non-arrondie /a/ et la consonne sonnante latérale dentale /l/ ont été énoncées comme un seul son qui a correspondu à la voyelle ouverte postérieure non-arrondie relâchée /ɑ/.

En plus, pour « obstacle » on a aperçu que la production des sons suivants : la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie relâchée /ɒ/ à la place de la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/, la consonne occlusive bilabiale sonore /b/ au lieu de la consonne occlusive labiale sourde /p/, la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ pour la voyelle ouverte antérieure non-arrondie /a/ et l'addition de la voyelle mi-fermée centrale non-arrondie /ə/ entre les sons /k/ et /l/. Donc, à la fin, un mot qui devait être prononcé en LE2 /ɒpstakl/ est devenu /'ɒbstək(ə)l/ avec de l'influence de la LE1.

Pour le mot « chances », on a trouvé la prononciation de la consonne occlusive palatale sourde /tʃ/ en remplacement de la consonne spirante palatale sourde /ʃ/ suivi par la dénasalisation de voyelle nasale postérieure non-arrondie /ã/ pour l'ensemble de la voyelle ouverte postérieure non-arrondie relâchée /ɑ/ et de la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Et, finalement, il y a eu une addition de la terminaison du pluriel en employant la voyelle fermée antérieure non-arrondie /ɪ/ et

de la consonne fricative alvéolaire sonore /z/ qui ne devait pas être prononcées car en LE2, ils n'ont pas prononcé le pluriel. Comme résultat, le mot a été prononcé /tʃɑ:nsɪz/ au lieu de /ʃãs/.

De la même manière que dans le cours précédent avec le mot « TV » dans le cours précédents, ici, avec « CV », quelques étudiants ont remplacé les sons des voyelles mi-fermées antérieures non-arrondies /e/ par des voyelles fermées antérieures non-arrondies relâchées /i:/ de la LE1. Par conséquent, la prononciation a été /si:vi:/ au lieu de /seve/.

Et finalement, comme il s'est passé dans le cours Français I, les phonèmes /ɥ/ et /i/ du mot « fruit » ont été prononcés comme la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/ accompagnée de la consonne occlusive sourde alvéolaire /t/.

#### **4.2.4. Français IV :**

Dans le quatrième cours de français, une diminution significative du nombre de cas d'influence de la LE1 tantôt dans les productions écrites, tantôt dans les productions orales a été détectée.

##### **4.2.4.1. Partie écrite :**

Voici les échantillons repérées dans les productions écrites, lesquelles ont impacté plutôt l'aspect grammatical que celui lexical.

##### **4.2.4.1.1. Aspects grammaticaux :**

###### **a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type.

###### **b) Transfert :**

- *Caroline aime la bon cuisine.*
- *La mer est toute bleu*
- *Si je faire des exercices, je serai en forme*

Ici, nous avons trouvé deux erreurs récurrentes, qui ont été déjà aperçues dans des cours précédents, comme c'est le cas de la non-féminisation des adjectifs avec le nom que ceux-ci qualifient et, aussi la non-conjugaison des verbes en écrivant la forme infinitive.

**c) Calque :**

- *Il est chaud*
- *Je vais à faire ma dernière présentation orale de français*
- *Le médecin va à guérir les malades*
- *Je irai à un Safari en Africa*

Quant à cet aspect, il y a eu un calque des structures ou des verbes de la LE1 pour créer des phrases en LE2. Tout d'abord, l'usage du verbe « être » pour parler du climat, comme il se fait en anglais, a été remarqué, mais en français le verbe pour faire référence à ce sujet est « faire ». Donc, au lieu de dire « Il est chaud » en traduisant la phrase « *It is hot* », il doit se dire « Il fait chaud ». C'est possible aussi que l'influence de la LM soit la cause de cette erreur car en espagnol, les gens disent « *Está caliente* » en faisant référence au climat.

En outre, relatif au futur proche, les étudiants ont traduit la formule qu'ils utilisent en anglais et l'ont mis en pratique en français. Dans d'autres mots, en LE1 le futur proche est composé du verbe « aller » suivi d'une préposition et d'un verbe d'action à l'infinitive. Pour cela, à la place de « Je vais faire ma dernière présentation orale de français », certains étudiants ont mis une préposition entre le verbe « aller » et l'infinitif et, comme résultat, cette phrase est devenue « Je vais à faire ma dernière présentation » comme s'il était « *I'm going to do my final presentation* ». Cette erreur peut, aussi, être considérée comme influence de la LM, car en espagnol afin de former le « futuro próximo », la règle indique l'usage du semi-auxiliaire « ir » et la préposition « a » plus le verbe de l'action à l'infinitif. Donc, la phrase serait « *Voy a hacer mi presentación final* » très similaire à celle qu'ils ont énoncé en français en utilisant la préposition « a » entre l'auxiliaire et l'infinitif.

Finalement, une traduction fautive est aperçue dans la dernière phrase « *go to a Safari* » de la LE1, car en LE2 il existe l'expression « faire un safari » pour faire référence à cette activité. De la même manière, l'influence de la LM peut être aussi la cause de cette traduction fautive, car en espagnol les gens disent « ir de safari ».

**d) Emprunt :**

Il n'y avait pas eu de cas d'emprunt de grammaire.

**4.2.4.1.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Aucun cas de surgénéralisation, de transfert ou de calque n'ont été trouvés dans la production écrite.

**b) Emprunt :**

- *Il pense aller à United States*

Dans ce cas, on a trouvé un emprunt de la LE1 en écrivant le nom du pays en anglais « *United States* » plutôt que le faire en français « États-Unis ». En plus, cela a aussi causé l'usage de la préposition incorrecte « à » au lieu de « aux ».

**4.2.4.2. Partie orale :**

Dans cette partie, similaire à la partie écrite, on a trouvé une diminution de cas d'influence de la LE1. Néanmoins, les erreurs qui ont été trouvées correspondent à des emprunts.

**4.2.4.2.1. Aspects grammaticaux :**

**a) Surgénéralisation :**

Aucun cas de ce type n'a été présent dans la production orale de ce groupe.

**b) Transfert :**

- *Je travaille de la Boston Université*

Similaire qu'aux cours précédents, on a trouvé un exemple où il y a eu du transfert de la LE1 en mettant l'adjectif devant du nom : « Boston Université » plutôt que « Université Boston ».

**c) Calque et emprunt :**

Il n'y avait pas ni de calques ni d'emprunt dans ce cours.

**4.2.4.2.2. Aspects lexicaux :**

**a) Surgénéralisation, transfert et calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs liées à ces aspects.

**b) Emprunt :**

- À 20 ans, j'ai commencé au call center

Dans cet exemple, le participant a, possiblement, erreur de vocabulaire élargi, fait recours à un emprunt de la LE1 ; il est important d'indiquer que cette locution nominale est très utilisée même en LM au Costa Rica, tant dans les conversations informelles que dans la presse, voire dans le monde du travail. Toutefois, même si valable par usage, il serait plus pertinent en français d'employer le terme « centre d'appels ».

**4.2.4.2.3. Aspects phonologiques :**

**a) Surgénéralisation :**

Il n'y avait pas de cas de surgénéralisation.

**b) Transfert :**

- Hommes /hɔms/
- Décriť /dekrit/

Comme dans les cours précédents, les étudiants ont insisté sur la prononciation de quelques consonnes finales, dans ce cas : « t » et « s ». Comme en LM, les consonnes finales doivent être prononcées et pour cela, il peut se considérer que cette langue a aussi influencé la manière de parler des étudiants.

De plus, il est remarquable la prononciation du « h » en LE1, c'est-à-dire, d'une consonne fricative glottale sourde /h/, dite aussi « h aspiré », qu'en LE2 ne se prononce pas.

**c) Calque :**

Il n'y avait pas d'erreurs de ce type.

**d) Emprunt :**

- Mouvement, prononcé comme *movement* /mu:vmənt/
- Échanges, prononcé comme *exchange* /ɪks'tʃeɪndʒ/
- Collège /'kɒlɪdʒ/

Par rapport aux emprunts phonologiques, comme dans les cours précédents, les cognats sont à l'origine d'une prononciation fautive.

Premièrement, le cas de « mouvement » où la voyelle fermée postérieure arrondie /u/ a été mal prononcée comme la voyelle fermée postérieure arrondie relâchée /u:/, et la voyelle nasale postérieure non-arrondie /ɑ̃/ a été dénasalisée dans l'ensemble de la voyelle mi fermée centrale non-arrondie /ə/ plus la consonne nasale alvéolaire sonore /n/, et finalement, la consonne finale « t » a été prononcée. Comme résultat, la prononciation de ce mot a été /mu:vmənt/ comme en LE1 au lieu de /muvmɑ̃/.

De la même manière, le mot « échanges » /eʃɑ̃ʒ/ a été prononcé comme son cognat « *exchange* » /ɪks'tʃeɪndʒ/ dont plusieurs sons de la LE2 ont été changés pour ceux de la LE1. D'abord, la voyelle mi-fermée antérieure non-arrondie /e/ a été remplacée par la voyelle fermée antérieure non-arrondie /ɪ/ suivi par l'addition de consonnes occlusive vélaire sourde /k/ et fricative alvéolaire sourde

/s/. De même, la consonne spirante palatale sourde /ʃ/ a été prononcée comme la consonne occlusive palatale sourde /tʃ/, et la voyelle nasale postérieure non-arrondie /ã/ a été dénasalisée en utilisant la diphtongue mi-ouverte non-arrondie /eɪ/ ainsi que la consonne nasale alvéolaire sonore /n/. Et, à la fin, la consonne spirante palatale sonore /ʒ/ a été changée par la consonne occlusive palatale sourde /dʒ/.

Finalement, pour « collègue », il y a eu un remplacement des voyelles : d'abord, la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ pour une mi-ouverte postérieure arrondie relâchée /ɒ/ et la voyelle mi-ouverte antérieure non-arrondie /ɛ/ pour une fermée antérieure non-arrondie /ɪ/. Pour sa part, la consonne spirante palatale sonore /ʒ/ a été modifiée par la consonne occlusive palatale sourde /dʒ/. Par conséquent, la prononciation de ce mot a été /'kɒlɪdʒ/ plutôt que /kɔlɛʒ/.

#### 4.3. COMPARAISON ENTRE LES DEUX GROUPES

Dans cette partie, il y a une comparaison des erreurs repérées dans les groupes 1 et 2. Il est pertinent d'indiquer que l'influence de la LE1 apparaît de manière similaire dans les deux groupes.

	Groupe 1	Groupe 2
<b>Français I</b>	Il y a eu des erreurs grammaticales relatives à la place de l'adjectif et le nom. Par rapport au lexique, il est notable l'emprunt des noms de pays. Concernant la phonologie, la prononciation des consonnes en position finale.	
<b>Français II</b>	Dans l'aspect grammatical, l'usage des verbes à l'infinitif a été constaté dans les deux groupes. La prononciation des consonnes en position finale a continué.	
<b>Français III</b>	Dans l'aspect grammatical, il est constatable l'inversion de l'ordre de l'adjectif et du nom.	Les erreurs grammaticales n'ont pas été significatives.

	À propos de la phonologie, la tendance de prononcer des sons finaux a continué.	Par rapport au lexique, ce groupe a eu plus de cas d'emprunt des mots.
<b>Français IV</b>	Il n'y a pas d'exemples significatifs relatifs à des aspects grammaticaux et lexicaux.	Dans l'aspect grammatical, il a été remarquable l'accord entre l'adjectif et le nom.
	La tendance à prononcer le « s » en position finale a continué dans les deux groupes.	

De manière plus explicite, dans les productions des étudiants du cours Français I, des deux groupes, des erreurs grammaticales ont été repérées plutôt relatives au pluriel des adjectifs et la place de ceux-ci et du nom. Au niveau lexical, le cas le plus commun détecté dans les deux groupes est l'emprunt des noms des pays. Et par rapport à la phonologie, il est remarquable l'insistance de prononcer quelques lettres qui n'ont pas à l'oral de référent (un son) et, aussi, l'emprunt de plusieurs mots afin de pouvoir transmettre des idées.

En ce qui concerne le cours Français II, dans le groupe 2, il a été constaté l'usage des verbes à l'infinitif au lieu de la flexion des verbes au présent de l'indicatif. En plus, dans les deux groupes, il y a eu des emprunts du type lexical tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral. De la même manière, la tendance à prononcer des lettres finales des mots, telles que « s » et « t », a continué dans les deux groupes.

Dans le cours Français III, il y a eu des différences concernant l'influence de l'anglais, ceci parce que dans le groupe 1, il y a eu des cas relatifs à la place et à l'accord des adjectifs et des noms, et par contre, dans le groupe 2, il n'y a pas eu des cas du type grammatical. Dans l'aspect lexical, on a aperçu qu'il a eu encore des emprunts du vocabulaire dans le groupe 2, cependant cela ne s'est pas passé dans le groupe 1. En ce qui concerne l'aspect phonologique, seulement dans le groupe 1, la prononciation de certaines consonnes finales continuait à être

fréquente. Toutefois, dans les deux groupes, l'emprunt des sons phonologiques et du vocabulaire à l'oral a continué à se produire.

En outre, dans le cours Français IV, dans le groupe 1, il n'y a pas eu d'influence significative de la LE1 sur les structures grammaticales ou lexicales, mais dans le groupe 2, il y a eu des cas relatifs à l'accord des adjectifs et des noms ainsi que du calque du lexique. Néanmoins, par rapport à la phonologie, dans les deux groupes la prononciation des sons finaux a été récurrente, comme dans les autres cours ; ainsi des étudiants ont emprunté soit des phonèmes, soit du vocabulaire de la LE1.

Finalement, les types et la quantité d'erreurs qui ont été trouvées dans les deux groupes est vraiment similaire. Cependant, la distinction la plus remarquable entre les groupes est que le groupe 2 a appliqué correctement la règle relative à la place des compléments d'objet direct.

#### **4.4. CONCLUSIONS DE L'ANALYSE**

En analysant les échantillons de chaque groupe et de chaque cours, nous pouvons formuler quelques conclusions :

##### **4.4.1. La progression**

Il y a eu une progression dans les deux groupes, mais celle-ci est plutôt significative dans des aspects grammaticaux et lexicaux, car nous avons pu remarquer que les étudiants ont commis moins d'erreurs relatives à l'accord et à la place des adjectifs au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leurs cours et, même si l'on a trouvé des erreurs d'accord dans le groupe 2 dans le cours Français IV, le nombre de celles-ci a diminué considérablement.

##### **4.4.2. La fossilisation**

Au niveau phonologique, par contre, les deux groupes ont montré des traces de fossilisation relative à la prononciation des consonnes finales, plutôt des sons /s/

et /t/ ainsi que de la désinence –ent des verbes au présent, car les étudiants ont beaucoup insisté à prononcer ces phonèmes, même s'ils avaient déjà été corrigés. En outre, à l'oral, il semble avoir aussi une stagnation correspondante à l'emploi de l'article indéfini « a » de l'anglais et à l'acquisition du son de la semi-voyelle /ɥ/ dans des mots tels que « produits » et « fruits ». De la même manière, dans le groupe 1, il y a eu une tendance constante à prononcer incorrectement la combinaison « qu » de la LE2 en empruntant les phonèmes /k w/ de la LE1.

En peu des mots, nous pouvons remarquer que, même s'ils ont eu des explications complémentaires et des corrections sur ces erreurs, quelques-uns semblent incapables de bien s'approprier des connaissances de la LE2 et de produire des phrases phonologiquement correctes. Il semble qu'ils éprouvent un blocage soit d'acquisition, soit de production qui leur empêche de surmonter ces difficultés.

Dans les cas ici recueillis, la fossilisation marquée par la LE1 parce qu'il semble que les étudiants sont si fortement attachés à cette langue que quelques-uns d'eux se sont rendus incapables d'acquérir de nouveaux savoirs de la LE2, et donc, par conséquent, les connaissances qui ont été acquises de la LE2 sont restées incomplètes et significativement influencées par la LE1.

#### **4.4.3. L'aspect le plus influencé**

Après le recueil des données, il devient évident que, dans les deux groupes, la LE1 a influencé plus significativement la production orale que l'écrite, car, dû au manque de connaissances de la LE2 ou de pratique, certains étudiants ont fait recours à des connaissances déjà acquises de l'anglais pour prononcer quelques mots du français avec des phonèmes de la LE1 ou pour emprunter des mots et/ou des phrases de celle-ci afin de transmettre l'information dans leurs discours oraux. Au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leurs programmes d'étude, la quantité des cas d'emprunts augmentait de plus en plus, ce qui montre la non-évolution par rapport au programme d'études. Tandis qu'à l'écrit, il y a une progression considérable et les cas d'influence ont diminué selon le niveau d'acquisition des étudiants.

Cette influence à l'oral a été remarquable dans l'emprunt tantôt du lexique, tantôt des phonèmes. Comme il a été mentionné préalablement, la tendance à employer des sons de la LE1 comme les sons finaux /s/ et /t/ qui ont une forte insistance à l'oral en LE1, mais aussi la combinaison /ɜ:r/ comme s'est passé dans le cours de Français II dans les deux groupes avec le mot « préfère ». Également, il a été trouvé l'emprunt des phonèmes /k w/ pour remplacer le phonème en LE2 /k/ et, sans oublier, la prononciation de quelques voyelles de la LE2 comme des diphtongues de la LE1.

Nous pouvons affirmer que ces types d'erreurs orales apparaissent parce que la plupart des étudiants ont suivi plusieurs cours de la LE1 avant et/ou en même temps qu'ils ont suivi les cours de français. Donc, cette situation démontre que l'exposition est un facteur important pour bien maîtriser une langue parce que cela a causé une certaine aisance de leur part à employer des phonèmes de la LE1.

#### **4.4.4. Les facteurs qui causent cette influence**

En considérant tous les résultats ici trouvés, nous pouvons attester ce qui a été indiqué par Angulo et del Río préalablement sur le manque d'exposition ainsi que l'ordre d'acquisition des langues. Facteurs qui ont causé un mélange entre les connaissances des deux LE qui possèdent les étudiants. Cela parce que quelques-uns n'utilisaient le français que dans la salle de classe, mais la plupart d'eux pratiquaient quotidiennement l'anglais dans leurs travaux et donc, celui-ci est devenu un outil auquel les étudiants ont fait recours afin de communiquer leurs idées.

Un autre facteur qui semble jouer un rôle important par rapport à la plupart des erreurs trouvées est la motivation, ceci parce que les étudiants de ces cours suivent la filière d'anglais soit pour plaisir, soit pour avoir de meilleures opportunités de travail et, concernant les cours de français, ils sont obligatoires, ils constituent une matière de plus pour obtenir leur diplôme. Pendant l'observation en classe et dans les évaluations finales du cours, quelques-uns ont exprimé leur opinion sur la possible élimination des cours de français en expliquant qu'ils ont décidé de s'inscrire à la filière d'anglais pour apprendre cette langues et non pas d'autres

langues. Subséquemment, ils ne consacrent ni la détermination ni l'attention à maîtriser la langue, vu que la plupart d'entre eux n'a étudié la LE2 que dans le but de réussir la filière.

#### **4.4.5. L'interlangue**

Pendant la progression du plan d'études, il est notable que quelques participants ont montré leur propre interlangue en mélangeant des aspects de la LE1 avec les nouvelles connaissances de la LE2, mais dans ce cas spécifique, les deux groupes ont emprunté au lexique et aux phonèmes de l'anglais dans leur discours oral.

En effet, l'interlangue de ces groupes possède de l'influence de la LE1 ainsi que de la LM, mais l'impact le plus fort est exercé par la LE1, surtout dans des aspects phonologiques, afin de résoudre les difficultés d'apprentissage des étudiants. Ce qui démontre la prémisse de Kail sur l'activation des langues selon les besoins et/ou le contexte de communication dont l'une des langues est la plus dominante, dans ce cas la LE1. En peu de mots, dans des contextes où ces étudiants non-natifs essayent d'apprendre une nouvelle LE, inconsciemment, ils ont fait recours à un système linguistique créé par eux-mêmes afin de surmonter les difficultés qu'ils ont éprouvé dans leurs processus d'apprentissage. Cependant, dans ce cas spécifique, nous pouvons affirmer que même s'il s'agit d'un « intermédiaire » entre les langues déjà acquises par eux, l'influence la plus significative est, notamment, provenant des règles de la LE1.

De la même manière, on a pu distinguer des traces de l'interlangue dans les échantillons qui ont été détectées dans les divers cours de français où la stratégie la plus utilisée a été l'emprunt du lexique et des phonèmes de la LE1, mais ils ont aussi montré des cas de surgénéralisation des sons consonantiques finaux en les mélangeant avec des mots de la LE1. Avec ces exemples, nous pouvons démontrer que l'interlangue a été un stade déterminant dans l'apprentissage de la LE2 pour ces groupes d'étudiants et il est aussi pertinent d'affirmer qu'au moment de terminer la collecte des données, la presque totalité des participants dans cette étude se

trouvaient, même ceux du cours de Français IV, dans cette étape de l'apprentissage.

En bref, nous pouvons conclure que la LE1 a représenté une influence assez importante sur l'acquisition de la LE2, mais cet impact a été plus remarquable au niveau oral et dans l'aspect de l'interlangue correspondante aux emprunts lexicaux et phonologiques.

## CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Pendant la réalisation de cette recherche, nous avons pu constater un certain nombre de phénomènes liés à l'influence d'une LE1 (anglais) sur le processus d'apprentissage d'une LE2 (français).

Cela nous a permis d'établir quelques idées à manière de conclusions et de réaliser quelques recommandations à divers acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère.

Nous cherchons, en outre, à enrichir la discussion concernant la question de l'amélioration de l'enseignement de cette langue dans notre pays.

### CONCLUSIONS

1. De nos jours, la LE2, dans ce cas le français, représente un outil de communication de grande importance. Cependant, la maîtrise de cette langue évoque une série de difficultés concernant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences de caractère linguistique. Les résultats de ce mémoire suggèrent que les apprenants de la LE2 sont plus enclins à éprouver un certain degré d'influence et/ou d'interférence de la LE1. Certains facteurs tels que l'ordre d'apprentissage, l'exposition à la nouvelle langue et la motivation démontrent que l'interférence des langues peut exercer une influence importante chez les apprenants de la LE2 des groupes étudiés.
2. La raison pour laquelle cette interférence survient dépend des connaissances des langues préalablement acquises afin de créer des connections avec la nouvelle langue à acquérir, cela en croyant que le processus d'apprentissage sera plus facile et rapide. Alors, cela démontre que le transfert linguistique n'indique pas nécessairement un bon niveau de compétence de la LE2. Par conséquent, ces résultats montrent la prémisse de cette étude, l'interférence des langues de la LE1 à la LE2 représente un obstacle pour attendre un niveau avancé en LE2 et, pour cela, les compétences de celle-ci ne

permettront pas aux étudiants de bien communiquer en cette langue. Plus précisément, on peut affirmer que la LE1 a affecté le processus d'acquisition de la LE2, et que, la plupart de temps, cette influence a interférée négativement particulièrement l'aspect oral de la LE2.

3. Le cas le plus fréquent d'interférence de la LE1 sur la LE2 a été la mauvaise prononciation des sons du français, spécialement celle des sons consonantiques en position finale, car la plupart des étudiants ont soit transféré, soit emprunté des phonèmes ou des mots complets de l'anglais et les ont énoncés à leur communication orale en LE2 afin de pouvoir exprimer/transmettre leurs idées et opinions. Même si la proximité entre les langues LM et LE2 est si proche, des aspects tels que l'ordre d'acquisition et le fait de posséder des connaissances langagières et linguistiques d'une langue causent un impact notable sur la nouvelle langue à acquérir comme une langue à laquelle ils ont été exposés pendant toute leur vie, la LM.
4. Il est évident, après l'analyse des données, que le domaine qui a subi les plus de cas d'interférence est l'oral, parce que dans presque toutes les productions orales, la plupart des participants ont présenté un certain degré d'interlangue ou de mélange linguistique entre la LE1 et la LE2. Puis, les facteurs qui ont favorisé l'activation de cette interférence ont été, en premier lieu, le manque d'exposition à la langue cible, ce qui a produit que les étudiants fassent recours à des emprunts lexicaux et phonologiques de la LE1. En deuxième instance, la non-motivation à acquérir le français, comme leur LE2, a poussé les étudiants à ne pas se sentir intéressés à l'acquisition de connaissances de cette langue et à développer des compétences dans cette langue et ce que celle-ci pourrait leur apporter à leur curriculum professionnel. Sur ce dernier point, il est pertinent de mentionner que la coordination de ce *bachillerato* a passé un questionnaire aux étudiants, avant le commencement des cours, dont la plupart d'étudiants a exprimé leur mécontentement ou manque d'intérêt pour l'inclusion des cours de français dans le programme. En conséquence, ce facteur influence les résultats de

cette recherche et le processus d'apprentissage de cette langue. Dans d'autres mots, la plupart des étudiants a aperçu les cours de français comme un obstacle pour obtenir leur diplôme de *bachillerato*.

5. Le fait de comparer les échantillons et les données trouvées dans chaque groupe est révélateur parce que cela a permis d'avoir un panorama plus ample des cas d'interférences éprouvées par les participants. De cette façon, nous avons pu détecter si l'impact de la LE1 sur la LE2 a été similaire dans les deux groupes ou, par contre, s'il y avait trop de contrastes entre les résultats qui ont été repérés de chaque groupe. En fait, dans ce travail, la différence la plus remarquable entre les deux groupes a été les erreurs grammaticales concernant la place et l'accord des adjectifs et des noms qui ont été encore présentes dans des niveaux plus avancés du groupe 1, mais, pour sa part, le groupe 2 a continué à emprunter plus de lexique que l'autre groupe. Par rapport à la similarité la plus significative qui a été remarqué dans les deux groupes, c'est l'impact de la LE1 sur la production orale en LE2, plus notamment, les cas d'emprunts phonologiques des sons /s/ et /t/ en position finale.
6. Il faut aussi mentionner que la fossilisation a été un facteur qui a empêché la bonne acquisition et la progression dans l'apprentissage de certains étudiants qui se sont rendus incapables de comprendre des explications données et, par conséquent, d'obtenir un niveau avancé de compétence de langue française car ils commettaient constamment les mêmes erreurs sans s'apercevoir de la raison pour laquelle ils ne pouvaient pas énoncer ou écrire les phrases correctement.
7. L'un des apports les plus significatifs de cette étude est de permettre aux professeurs qui se trouvent dans des contextes similaires d'apercevoir les difficultés qui expérimentent les étudiantes d'une LE2, et *ergo* ces pédagogues pourront trouver de nouvelles méthodes d'enseignement afin de les aborder et/ou surmonter. Quant à moi, en tant que professeure, en voyant et analysant les erreurs commises par mes étudiants et au fur et à mesure

que je donnais des cours, j'ai essayé d'expliquer les sujets les plus difficiles avec plus d'exemples, avec des liens de sites ayant des exercices complémentaires ou avec des situations plus proches de leur réalité quotidienne pour qu'ils puissent s'identifier avec ces sujets.

En conclusion, la LE1 a démontré être une ressource utilisée par des apprenants d'une LE2 afin de comprendre des aspects métalinguistiques de la nouvelle langue à apprendre. Néanmoins, cette ressource représente, dans la plupart des cas détectés dans les groupes étudiés, une barrière qui leur rend difficile de bien maîtriser et acquérir la LE2.

## **RECOMMANDATIONS**

### **Recommandations aux étudiants**

À l'aide de cette analyse, il y a une série de recommandations qui pourront aider les étudiants dans un contexte similaire tels que : s'exposer plus à la langue soit en voyant des vidéos sur Internet ou en écoutant de la musique francophone, soit en trouvant la manière de parler la langue en dehors de la salle de classe et, en plus, de s'intéresser plus à la LE2 et la percevoir comme un outil de communication qui peut leur donner des meilleures opportunités de travail.

### **Recommandations à l'institution**

Quant à l'institution où ces étudiants apprennent le français, elle pourrait s'engager à créer des ateliers de conversation avec des étudiants réguliers de la filière de français ou avec des francophones. Cela parce que les participants de ce mémoire suivent des cours à distance et n'ont pas la même exposition à la langue cible comme d'autres étudiants, et c'est pourquoi, l'acquisition de celle-ci peut entraîner plus d'obstacles.

De la même manière, l'institution pourrait investir dans l'accès à de meilleurs manuels comportant des explications plus amples sur les divers aspects grammaticaux, lexicaux et phonologiques à aborder pendant les cours. De ce fait, les étudiants pourraient avoir ce matériel d'appui pour mieux comprendre la langue et ses aspects linguistiques.

### **Recommandations aux chercheurs :**

Une recommandation pour des futures chercheurs serait de faire une comparaison entre les résultats obtenus par des étudiants suivant la filière à distance et assistant à des séances présentielle une fois tous les 15 jours pendant 2 heures, et ceux qui suivent les cours dits « de service » et qui ont des séances présentielle une fois par semaine pendant 4 heures. De cette manière, il sera plus significatif de déterminer si l'une des causes les plus importantes de l'impact de la LE1 est le manque d'exposition fréquente à la LE2.

**Recommandations aux enseignants :**

Il serait pertinent de donner aux étudiants un formulaire avec des questions leur permettant d'identifier par eux-mêmes s'ils éprouvent de l'influence la LE1 et, de cette façon, ils peuvent être plus conscients de leur processus d'acquisition et des facteurs qui peuvent empêcher la bonne maîtrise des connaissances. Ainsi, le professeur pourrait prendre les mesures nécessaires pour traiter de la meilleure manière l'impact qui représente la LE1 sur la LE2 afin d'atténuer cette possible influence.

En bref, avec plus de temps et d'aspects à prendre en compte pour l'analyse et la collecte des données, les résultats qui pourraient s'obtenir seront plus fidèles à la réalité et, en conséquence, permettront de mieux déterminer les facteurs qui produisent de l'interférence et les mesures nécessaires à considérer pour pouvoir les surmonter.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alliham, A. E. (2009). Saussure's model of oral communication VS Jakobson's model of interpersonal verbal communication. United States : Philadelphia University.
- Ángulo Jiménez, H. (2011). *El español como segunda lengua de inmigrantes de origen chino en Costa Rica: Un análisis a partir del modelo de aculturación* (Thèse de master). Universidad de Costa Rica.
- 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. Repéré à <http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost>.
- Barquero, K. (26 octobre 2017). Más trabajo para personal técnico bilingüe en 2018. *La República*. Repéré à <https://www.larepublica.net/noticia/mas-trabajo-para-personal-tecnico-biling-e-en-2018>
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions Didier.
- Brou-Diallo, C. (n.d.). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, 7, 12-25. Repéré à <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>.
- Cabrelli-Amaro, J., & Rothman, J. (2010). On LE2 Acquisition and Phonological Permeability: A new Test Case for Debates on the Mental Representation of Non-Native Phonological Systems. *IRAL: International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching*, 48(2/3), 275-296. doi:10.1515/iral.2010.012

- Caid, L. (2008). Les cognates français/anglais. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149, 65-76.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Aile : Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 159-175. Repéré à <http://aile.revues.org/612>.
- Cenoz, J. (2003). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Implications for the Organization of the Multilingual Mental Lexicon. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 1-11. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/18298/files/?ln=en>.
- Chevalier, A. (2014). The Risk of Fossilization in Language Acquisition. *Bright Hub Education*. Repéré à [http://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/63102-fossilization-and-language-learning/#imgn\\_0](http://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/63102-fossilization-and-language-learning/#imgn_0)
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An Introduction to Language*. 9<sup>th</sup> Ed. Boston, United States: Wadsworth, Cengage Learning.
- Germain, C., & Séguin, H. (2014). *Le point sur la grammaire: E-book*. Clé International. Repéré à [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.mouhli\\_i&part=202663](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.mouhli_i&part=202663)
- Hammarberg, B., & MyiLibrary. (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harakchiyska, T. (2011). Overgeneralization as a Strategy for the Acquisition of L1 and LE1 Noun Morphology (the Category of Number). *Scientific Work of the Russian University* 10(6), 115-120. Repéré à <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp11/6.3/6.3-18.pdf>

- Heidrick, I. (2006). Beyond the LE1: How Is Transfer Affected by Multilingualism. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6 (1), 1-3. Repéré à <http://journal.tc-library.org/index.php/tesol/article>
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les langues modernes*, 3, 12-21.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. (traduit par C. Noyau). Paris : Armand Colin.
- Knutson, E. (2006). Thinking in English, Writing in French. *The French Review*, 80(1), 88-109. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25480588>
- La República (30 mai 2013). Manejar tres idiomas le abre más puertas. Repéré à [https://www.larepublica.net/noticia/\\_manejar\\_tres\\_idiomas\\_le\\_abre\\_mas\\_puertas\\_](https://www.larepublica.net/noticia/_manejar_tres_idiomas_le_abre_mas_puertas_)
- La República (7 mai 2015). Actualidad empresarial. Repéré à [https://www.larepublica.net/noticia/actualidad\\_empresarial\\_2015-05-07](https://www.larepublica.net/noticia/actualidad_empresarial_2015-05-07)
- Lindqvist, C. (2006). L'influence translinguistique dans l'interlangue français : Étude de la production orale d'apprenants plurilingues. *Forskningsrapporter : Cahiers de la Recherche* 33. Suisse : Intellecta Docusys
- Manolescu A. et Jarema G. (2018). Influence du genre grammatical et du statut de cognat sur la production des bilingues de haut niveau. *SHS Web of Conferences* 46, 10002. doi: 10.1051/shsconf/20184610002

- Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Aile : Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, pp. 75-99. Repéré à <http://aile.revues.org/1664>.
- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(2), 1-21. Repéré à <http://journal.tc-library.org/index.php/tesol/article>.
- O'neil, C. (2004). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Perrier, B. (Septembre 2012). Apprendre une langue étrangère muscle le cerveau. *Le Matin.ch*. Repéré à <http://www.lematin.ch/sante/sante/Apprendre-une-langue-etrangere-muscle-le-cerveau/story/10407370>.
- Robert, J-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 136, p.499-511.
- Rodríguez-Fornells, A., Cunillera, T., Mestress-Missé, A. & de Diego-Balaguer, R. (2009). *Neurophysiological Mechanisms Involved in Language Learning in Adults*. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*. 364. 3711-3735. doi: 10.1098/rstb.2009.0130
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York : Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

- Selinker, L. (1988). *Papers in Interlanguage. Occasional Papers No. 44*. Singapore: Seameo Regional Language Centre.
- Solís, E.G. (1980). *A case of syntactic interference: overgeneralization of the reflexive structure in English into cases of the pseudo-reflexive in Spanish by Spanish speakers learning English as a second language* (Thèse de master, University of Kansas).
- Wang, S. et Changyuan, L. (n.d.). Negative Language Transfer Reflected in ESL Learners' English Writing. *ICT for Language Learning*, 6, 1-4.
- Wattendorf, E. (2006). *Effects of Early Second Language Acquisition on the Cortical Language Network in Multilinguals: Evidence from fMRI* (Thèse, Université de Fribourg, Dissertation N 1502). Repéré à <http://ethesis.unifr.ch/theses/>.
- Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, LE1 et LE2 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, 3, 159-170.
- Zufferey, S. et Moeschler, J. (2015). *Initiation à la linguistique française*. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.