



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue

Paula Lissón

Département de Linguistique, Université de Potsdam, Allemagne
paula.lisson@uni-potsdam.de

<https://orcid.org/0000-0003-4750-2553>

Verónica C. Trujillo-González

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Espagne
veronica.trujillo@ulpgc.de

<https://orcid.org/0000-0003-3492-8061>

Reçu le 21-03-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 01-10-2018

Résumé

Le rôle des influences translinguistiques occupe une place de plus en plus remarquable dans les recherches menées dans le domaine de l'acquisition des troisièmes langues. Cet article se propose, à travers l'étude des transferts lexicaux et syntaxiques, de mettre en lumière le rôle joué par l'espagnol en tant que langue maternelle (L1) et l'anglais deuxième langue (L2) dans l'acquisition du français troisième langue (L3). Notre étude est basée sur un corpus constitué par des productions écrites réalisées, tout au long d'un semestre, par des étudiants hispanophones en première année de la filière Langues Modernes de l'Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Ce travail vise à identifier les difficultés que ce contexte multilingue d'apprentissage peut avoir chez nos apprenants afin d'établir un diagnostic précoce qui permettra d'entreprendre les stratégies pédagogiques précises et adaptées à leurs besoins.

Mots-clés : corpus d'apprenants, interlangue, français troisième langue

Detección de las transferencias interlingüales en los aprendices universitarios de francés como tercera lengua

Resumen

El estudio de las transferencias multilingües ocupa un lugar cada vez más importante en la investigación de la adquisición de terceras lenguas. Este artículo presenta, a través del análisis de las transferencias léxicas y sintácticas, el papel que desempeñan el español L1 y el inglés L2 en la adquisición del francés L3. Este trabajo se centra en el análisis de un corpus de producciones escritas realizadas por estudiantes universitarios hispanófonos de primer año del Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El presente artículo tiene por objetivo la identificación de las dificultades que este contexto multilingüe

de aprendizaje puede suponer en nuestros alumnos, con el fin de establecer un diagnóstico precoz que nos permita desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades.

Palabras clave: corpus de aprendices, interlengua, francés tercera lengua

On the detection of interlingual transfers in University learners of French as a third language

Abstract

The study of cross-linguistic influences is becoming more and more important in third language acquisition research. This article presents, through the study of lexical and syntactic transfers, the role played by Spanish L1 and English L2 in the acquisition of French L3. The present study focuses on a corpus of written productions by Spanish university students enrolled in the degree of Modern Languages at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. This paper aims to identify the difficulties that this multilingual context entails for our learners, in order to establish an early diagnosis that will allow us to develop pedagogical strategies adapted to their specific needs.

Keywords: learner corpus, interlanguage, French as a third language

Introduction

Le système linguistique développé par les apprenants d'une langue étrangère lors du processus d'apprentissage, l'*interlangue* ou langue des apprenants (Selinker, 1972), se caractérise par une structure spécifique et systématique, différente de celle de la langue maternelle de l'apprenant et par la langue cible (Selinker, 2014 : 200). Il s'agit donc d'un système qui a ses propres règles et qui évolue au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans l'acquisition de la langue étrangère. Ainsi, les productions orales et écrites des apprenants (*output*) deviennent-elles l'objet d'étude par excellence pour la caractérisation de l'*interlangue*.

Depuis l'apparition du concept d'*interlangue*, de nombreuses études portant sur l'analyse de la langue des apprenants ont été proposées. Ces études, focalisées sur l'analyse d'erreurs (Corder, 1982), ont largement évolué ces dernières décennies grâce à l'apparition de l'analyse contrastive de l'interlangue (Contrastive Interlanguage Analysis, CIA, (Granger, 1996)) et à la diffusion des corpus d'apprenants (Granger, Gilquin, Meunier, 2015). D'après Granger (Granger, 2012), l'étude des caractéristiques de l'*interlangue* d'une population donnée (c'est-à-dire, d'un groupe d'apprenants ayant la même langue maternelle) passe par la comparaison avec des échantillons provenant d'autres populations d'apprenants, voire de natifs.

À ce propos, l'emploi de corpus d'apprenants, entendus comme des compilations numériques de « productions langagières attestées écrites ou orales » (Poudat, Landragin, 2017) se révèle particulièrement utile pour la caractérisation des traits de l'interlangue.

Un des phénomènes qui a un étroit rapport avec le développement de l'interlangue des apprenants est ce que l'on appelle en acquisition des langues étrangères le *transfert*. Les transferts langagiers sont, d'après Selinker (1991 : 29), un type d'influence interlinguistique. Comme le souligne Wlosowitz (Wlosowicz, 2010 : 162), une certaine confusion terminologique règne pour la notion de *transfert* : certains chercheurs postulent que les *transferts* interlangues sont des calques d'une langue à une autre, et que ces transferts peuvent être positifs, si la structure calquée existe dans la langue cible ; ou négatifs, si la structure calquée induit à une erreur dans la langue cible. De Angelis & Selinker (2001) de leur côté, postulent que les influences d'une langue étrangère sur une autre langue étrangère sont un type spécifique de transfert, nommé *transfert interlangue*, tandis que Granger (1996) emploie le terme « cross-linguistic interference (CLI) » en référence aux transferts provenant d'autres langues, que ce soit la langue maternelle ou pas. Dans cet article, nous adoptons le point de vue de Granger (1996) et nous considérons comme transfert interlangue toute influence langagière provenant de la L1 et aussi de la L2.

Nous nous proposons de savoir si, chez nos apprenants, il existe des influences translinguistiques et, le cas échéant, quel rôle elles jouent dans l'apprentissage du français L3. Pour cela, nous visons à identifier et analyser les transferts syntaxiques et lexicaux liés à la L1 et à la L2 dans des productions écrites. Un des objectifs de cette analyse est de montrer que les transferts diffèrent en fonction de leur source. Ainsi, si l'espagnol, la L1, peut être considérée comme la langue de référence qui joue un rôle de fournisseur des structures et d'accélérateur ou de frein dans l'acquisition de la L3 (Alvarado-Gutierrez, 2016), le rôle de l'anglais L2 ne saurait être négligé, car il devient le fournisseur des structures qui sont, dans certains cas, très éloignées de la L3. Nous entendons montrer que les transferts de la L2 sont vraisemblablement sous-estimés au vu des résultats obtenus. Notre étude semble indiquer une « division du travail » pour les influences translinguistiques : la majorité des transferts lexicaux sont empruntés à l'espagnol L1, mais plusieurs calques syntaxiques viennent de l'anglais L2.

Ce travail s'articule de la manière suivante : dans un premier temps, nous proposons un état des lieux de la littérature la plus récente sur l'acquisition de la L3. Ensuite, nous détaillons la méthodologie de recueil des données (et, en particulier le contexte d'enseignement), qui sont constituées de la première vague du corpus COFLE3 (Corpus de Français comme Troisième Langue). La deuxième partie

de ce travail présente l'analyse qualitative et le dépouillement de ces données. Pour cela, nous avons identifié et analysé les transferts langagiers au niveau lexical et syntaxique repérés dans les copies des étudiants. Enfin, nous exposons les conclusions et nous proposons quelques pistes pour de futurs travaux.

1. Les influences translinguistiques à travers les théories d'acquisition en L3

De nombreuses propositions sur l'acquisition de la L3 sont apparues ces dernières décennies, notamment des théories qui avancent que l'acquisition de la L2 et de la L3 devrait inclure des processus d'apprentissage différents, ce qui implique que chacun de ces processus doit être étudié séparément. Même si, traditionnellement, les influences translinguistiques ont été surtout centrées sur l'influence de la L1 sur la L2 (Bardel, 2006), la plupart des études récentes montrent des transferts provenant de la L1, mais aussi de la L2 (Falk, Lindqvist, et Bardel, 2015). La question qui se pose, dans le cadre de l'acquisition d'une L3, est de savoir si la source potentielle des transferts langagiers relève davantage de la L1 ou de la L2. Parmi les différentes théories qui analysent le transfert langagier dans l'acquisition multilingue, on peut distinguer selon la source des transferts ; ainsi Rothman (2015) propose-t-il la classification des théories selon les cas de figure suivants :

- a) il n'y a pas de transferts,
- b) il y a un transfert absolu de la L1 vers la L3,
- c) il y a un transfert absolu de la L2 vers la L3,
- d) il y a des transferts de la L1 et/ou de la L2 vers la L3.

Parmi ces approches, nous pouvons signaler le *Cumulative Enhancement Model* (CEM), le *Typological Primacy Model* (TPM), le Full Transfer/Full Acces (FT/FA) et le L2 *Status Factor Hypothesis* (LSFH).

Le *Cumulative Enhancement Model* (Flynn, Foley, Vinnitskaya, 2004; Berkes, Flynn, Cabrelli Amaro, Flynn, Rothman, 2012) soutient que la L1 n'est pas la seule source de transfert lors de l'apprentissage de la L3, et que l'étude de la L3 relève de nouvelles pistes sur le processus d'acquisition de langues étrangères. D'après Flynn *et al.* (2004), ces pistes ne sont pas forcément présentes dans l'étude de la langue maternelle ou de la L2.

Une approche différente est celle soutenue par Rothman et Cabrelli Amaro (2010); Judy et Rothman, 2011; et Rothman (2015) : le *Typological Primacy Model*, TPM. Cette approche, basée sur la proximité typologique des langues, vise à montrer que l'apprenant aura tendance à réaliser des transferts vers la L3 selon la proximité entre les langues connues par les sujets.

Quant à la théorie de la *L2 Status Factor Hypothesis* (LSFH), elle préconise que la L2 sera davantage la source des transferts langagiers lors de l'apprentissage d'une L3 (Bardel et Falk, 2007), surtout dans les cas où la structure syntaxique de la L2 est plus proche de la L3. Cette théorie se fonde sur le principe selon lequel la L2 et la L3, dans un contexte d'apprentissage formel (par exemple, des cours de langue à l'université), partagent certains traits qui ne sont pas présents dans l'acquisition de la langue maternelle, tels que la conscience métalinguistique ou l'âge des apprenants (des adolescents ou des adultes en L2/L3 vs. des enfants pour la L1).

On trouve une position un peu différente des approches précédentes dans *Le Model du Full Transfer/Full Acces* (FT/FA), proposé par Schwartz et Sprouse (1996). Cette théorie considère que, dès les premiers stades de l'acquisition de la L2 ou de la L3, il y a un transfert complet de la L1. Ce modèle, basé sur la grammaire générative, considère que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants auront recours à leur première système linguistique déjà développé, c'est-à-dire, leur langue maternelle (Tavakol et Jabbari, 2016).

Comme nous venons de le montrer, il existe des théories très diverses sur l'acquisition des L3 ; la divergence entre l'une et l'autre se trouve dans les approches différentes déployées, mais toutes ont en commun la même idée : l'acquisition d'une L3 exige des approches et des stratégies spécifiques, différentes de celles de l'acquisition d'une deuxième langue. L'intérêt d'une approche fondée sur corpus est de mettre en évidence les stratégies d'apprentissage utilisée par les apprenants, et notre étude révèle l'importance des transferts de la L2 anglais sur leurs productions en français L3.

2. Contexte et problématique

La filière Langues Modernes de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria propose une formation BAC+4 dont l'objectif principal est de former des étudiants en langue, littérature et civilisation dans trois langues étrangères avec des niveaux différents, en fonction des langues étudiées. Néanmoins, malgré les différentes combinaisons linguistiques possibles, l'anglais reste la langue principale de la formation et les étudiants sont censés intégrer la première année avec un niveau B1 d'anglais pour atteindre à la fin de cette même année le B2. Quant à la deuxième langue, les étudiants peuvent choisir entre le français et le chinois. Par ailleurs, aucun niveau préalable n'est requis pour l'étude d'une de ces deux langues, car le cursus commence au niveau débutant. Ainsi, pour obtenir le diplôme à la fin de la quatrième année, les étudiants de la filière anglais - français doivent avoir atteint un niveau, d'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), C1 en anglais et B1+ en

français. Le décalage entre les deux langues est présent dès la première année et continue tout au long de la formation, car le nombre d'heures hebdomadaires des cours en anglais est de douze face à seulement quatre en français. De surcroît, il faut également tenir compte du fait que les étudiants ont souvent leurs cours de langue en anglais et en français dans la même journée, voire l'un immédiatement après l'autre.

Malgré cette différence de niveau entre la L2 (anglais) et la L3 (français), à la fin de la quatrième année, les étudiants doivent rédiger un mémoire de fin d'études en anglais ou en français. Ainsi, les étudiants qui choisissent de rédiger leur mémoire en français se trouvent, non seulement face au défi d'écrire leur premier travail de recherche dans une langue étrangère, mais également en décalage face à ceux qui décident de le faire en anglais. La difficulté que pose donc la rédaction en français d'un travail de ce type nous a conduit à mener une étude semi-longitudinale des productions écrites de nos étudiants. Un des objectifs principaux de cette recherche est de transmettre aux étudiants, dès les premiers temps, des stratégies et des outils pédagogiques adaptés, afin qu'ils maîtrisent le mieux possible leur compétence écrite.

Ce contexte plurilingue dans lequel les étudiants sont soumis à une forte présence de l'anglais exige, de la part de l'enseignant, des stratégies pédagogiques adaptées pour favoriser les transferts positifs dans l'acquisition de la troisième langue. Nous partons donc de l'hypothèse suivante : le contexte plurilingue d'enseignement fait que les apprenants présentent d'importantes influences translinguistiques. À partir de cette hypothèse, nous formulons les questions de recherche suivantes :

Est-ce que l'on trouve plutôt des phénomènes de transfert de la langue maternelle, comme prédit par le *Typological Primacy Model* (TPM), vu la proximité linguistique qui existe entre la L1 et la L3 des étudiants ? Les transferts liés à la L2 de nos étudiants seront-ils purement anecdotiques ? Ou est-ce qu'au contraire, comme Bardel et Falk (2007) le soutiennent dans la théorie du *Status Factor Hypothesis* (LSFH), la L2 de nos apprenants a un rôle déterminant sur leurs influences translinguistiques ? En définitive, serait-il possible de déterminer le rôle de chaque langue dans les transferts linguistiques présents chez nos étudiants ?

Nous avançons, entre autres, que l'identification des influences translinguistiques et du rôle de chaque langue dans le processus d'apprentissage peut favoriser le développement de la conscience métalinguistique des apprenants. De même, la consolidation de cette conscience métalinguistique devrait favoriser la mise en place de différentes compétences liées à la condition plurilingue de ces étudiants en leur permettant d'acquérir plus facilement cette troisième langue.

2.1. Description du corpus

Pour réaliser cette étude, nous avons analysé, tout au long d'un semestre, les productions écrites d'apprenants hispanophones débutants dont la troisième langue est le français. Dans un premier temps, les productions qui constituent la première vague de notre corpus¹ ont été collectées par écrit et transcrites ultérieurement en format *txt*. Nous avons choisi le format *txt* parce qu'il facilite l'interopérabilité entre notre corpus et de nombreux logiciels qui permettent l'interrogation, l'exploitation et l'exploration statistique, comme les concordanciers du type AntConc (Anthony, 2011) ou Sketch Engine (Kilgarriff *et al.*, 2004), ainsi que des logiciels qui permettent l'exploration textométrique de tradition française tels que Le Trameur (Fleury et Zimina, 2014) ou Le Gromoteur (Gerdes, 2014), ou encore sous le langage de programmation R (R Core Team, 2016) qui propose, à la fois, les mêmes fonctionnalités que les concordanciers outre un traitement statistique des données et des métadonnées du corpus plus avancé (Gries, 2009; Ballier, à paraître).

Quant aux caractéristiques concrètes de ce corpus, il faudrait signaler qu'il s'agit d'un projet en phase d'élaboration, dont le but est de devenir un corpus longitudinal sur deux ans, correspondant à une formation de cinq modules de langue française et de culture francophone sur quatre semestres. En ce qui concerne l'exploitation de ces premières données, nous avons décidé d'analyser 66 productions de 60 à 100 mots environ. Chaque apprenant a rédigé trois textes (octobre - novembre - décembre). Les sujets et thèmes demandés étaient liés au contenu des unités du manuel de FLE utilisé, *Saison 1*. Concrètement, il s'agit de trois textes descriptifs portant sur leur maison, la vie d'une célébrité et l'argument d'un film, respectivement.

2.2. Méthodologie

Le but de notre étude est d'identifier les erreurs liées à un transfert langagier de la L1 ou de la L2². Dans une phase préalable, nous avons d'abord classifié les erreurs en suivant la typologie proposée par Dupleix *et al.* (2015), qui distingue entre les erreurs *inter* et *intra* langues. Ainsi, les erreurs *intra*langues sont propres au processus d'apprentissage de la langue cible, quelle que soit la langue maternelle, tandis que les erreurs *inter*langues sont celles qui présentent l'influence de la langue maternelle et/ou d'autres langues connues par l'apprenant. Étant donné la dimension plurilingue de nos apprenants et la forte présence de l'anglais dans le volume horaire hebdomadaire du cursus suivi par les étudiants (entre 12 et 16 heures en anglais, contre 4 en français), nous avons décidé d'analyser dans ce travail les transferts présents dans les erreurs interlangues repérées.

Lors de ces premières phases de compilation et d'analyse, nous avons procédé à un dépouillement et à une classification manuelle des erreurs. De même, afin de bien identifier chaque sujet de notre étude et la production écrite où l'erreur a été commise, nous avons établi une nomenclature qui met en rapport chaque erreur avec le sujet qui l'a commise et avec la production correspondante (ex. s5p2 correspondrait à une erreur commise par le sujet 5, dans la production 2, celle de novembre).

2.3. Analyse du corpus

Dans les exemples qui suivent, nous allons analyser les erreurs interlangues repérées. Pour cela, l'analyse a été organisée en deux parties : d'abord, nous étudions les adaptations et les emprunts lexicaux de l'anglais et de l'espagnol et, ensuite, nous examinons les calques syntaxiques opérés depuis ces deux langues. Dans notre étude, nous distinguons deux types de transferts principaux : des *emprunts*, et des *calques* (aussi nommés *adaptations*). Ces deux transferts sont fréquemment repérés dans le domaine de l'acquisition de langues étrangères (Coşereanu, 2010). Ainsi, tandis que les emprunts consistent à employer un ou plusieurs mots provenant d'une autre langue, les calques sont des adaptations lexicales ou syntaxiques où les termes ne sont pas employés dans la langue originale. Par exemple, l'adaptation de la structure anglaise du génitif anglo-saxon dans une phrase écrite en français serait un calque, puisque la structure a été, en quelque sorte, adapté au français.

Il faut signaler que les résultats présentés dans ce travail font partie d'un projet de recherche plus large qui s'étend sur plusieurs années. Nous espérons, cependant, que ces premiers résultats contribueront à montrer la complexité des influences translinguistiques pour l'acquisition d'une troisième langue.

2.3.1. Calques et emprunts lexiques de la L1 et de la L2

Malgré la différence entre les trois langues, notamment, entre l'anglais, langue germanique, et l'espagnol et le français, toutes deux langues romanes, il faut souligner que les trois langues possèdent comme trait commun le fait de partager dans leur lexique un important nombre de mots issus du latin et du grec, ce qui fait, par exemple, que les vocabulaires français et anglais ont des milliers de mots communs (Van Roey *et al.*, 1998). De fait, ces deux langues ont en commun une histoire complexe : suite aux invasions normandes au XI^e siècle, la langue anglaise a subi une importante influence du français.

Ainsi, l'analyse des données montre une certaine tendance à l'adaptation de quelques mots, ce qu'on peut dénommer comme un certain processus de francisation. Il faut tenir compte, toutefois, que certains de ces mots existent déjà en français, mais l'usage qu'en font les étudiants démontre qu'ils en méconnaissent le sens. Ainsi, par exemple, le mot « habitation » au lieu de « chambre » (s6p1 - s23p1), un calque clair du mot espagnol *habitación*; « un cadre » au lieu de « tableau » (s5p1 - s11p1), également un calque du mot espagnol *cuadro* ; « plante » au lieu de « étage » (s12p1), de l'espagnol *planta* ; « sillons » au lieu de « canapés » (s6p1) ; dans ce dernier cas, le sujet a emprunté le mot espagnol en ajoutant un « s » pluriel et en élevant l'accent tonique « ó », car en espagnol on écrit *sillón* ou *sillones* (pl.). Ainsi, nous avons constaté que la plupart des transferts lexicaux repérés s'opèrent entre la L1 et la L3 : « pansement », *pensamiento* en espagnol, au lieu de « pensée » (s22p1) ; « graver », *grabar* en espagnol, au lieu de « enregistrer » (s2p2 - s10p2) ; « elle mange un grand plateau », en espagnol *plato* au lieu de « assiette » (s5p2) ou « le bain de la première plante » (s13p1) au lieu de « la salle de bain du premier étage » ; dans ce cas, on trouve, d'un côté, la même erreur qu'a commise le sujet 12 (s12p1) par rapport au mot « étage » et, de l'autre, l'emploi du mot « bain », *baño* en espagnol, au lieu d'employer « salle de bain ». À notre avis, ces adaptations lexicales sont étroitement liées à la proximité entre le français et l'espagnol, ce qui favorise une certaine tendance à l'emploi des « faux amis ».

De même, nous avons trouvé un certain nombre d'emprunts de l'anglais, comme « morning group » (s21p1 - s5p2 - s20p2), « sportwear » (s11p2), et une seule adaptation de l'anglais, le mot « un-supportable » au lieu de « insupportable » (s16p1). Il semblerait donc qu'au niveau lexical, nos étudiants ont tendance à réaliser des emprunts plutôt que des calques quand il s'agit de l'anglais, tandis que les calques sont prédominants dans les transferts provenant de l'espagnol.

2.3.2. Les emprunts et calques syntaxiques de la L1 (espagnol)

Dans l'analyse des transferts liés aux structures syntaxiques de la L1 et de la L3, nous avons relevé principalement deux phénomènes : a) l'omission du sujet dans la L3 et b) le calque des régimes prépositionnel des verbes espagnols. Les erreurs syntaxiques ici analysées relèvent des calques des structures propres à la langue espagnole. Nous avons dressé un tableau récapitulatif afin de mieux montrer les structures calquées produites par les apprenants, cf. Tableau 1.

Structure française	Production des sujets	Structure calquée
Sujet + verbe + compléments	« est un film... » (s4p3 – s9p3 – s22p3)	Phrase sans sujet.
« Les gens sont très riches »	« La gens est très riche » (s10p3)	«La gente es muy rica»
« on célèbre une fête » ou « ils célèbrent une fête ».	« quelque temps plus tard, se célèbre une fête... » (s6p3)	«Se celebra una fiesta». Usage du «se» impersonnel espagnol.
« où on fait des barbecues »	« où ils sont faits grils » (s13p1)	«donde se hacen barbacoas»
« ma cuisine est petite mais elle a un four »	« ma cuisine est petite mais a four » (s20p1)	« mi cocina es pequeña pero tiene horno ». Phrase sans sujet (ellipse)
« à droite »	« à la droite » (s3p1 – s12p1)	« a la derecha »
« il a dû » ; « il a fallu qu'il... »	« il a eu que produire sa propre nourriture », « il a eu que se protéger » (s16p3)	« tener que + infinitivo »
« aller + infinitif ». Futur proche.	« À midi, il va à manger » (s7p2) ; « elle va à dormir » (s22p2)	« ir a + infinitivo »
« chez moi il y a trois pièces »	« chez moi a trois pièces » (s20p1)	« mi casa tiene tres habitaciones »
« qui vient de sortir de prison ». Passé récent.	« qui a fini de sortir de prison » (s14p3)	« acabar de + infinitivo »

Tableau 1 : tableau récapitulatif des structures erronées ou agrammaticales dont l'origine est la L1

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la plupart des structures calquées de l'espagnol sont très similaires aux structures françaises. Nous voudrions, cependant, faire quelques remarques par rapport à deux erreurs qui ont attiré notre attention :

En premier lieu, il nous semble intéressant que le même sujet, dans la même production écrite, alterne une construction grammaticale française correcte avec une construction très similaire calquée de l'espagnol : « il va travailler à la disographie. À midi, il va à manger » (s7p2). Comme nous pouvons l'observer, dans la première partie, l'apprenant a employé le futur proche correctement. Alors que, dans la deuxième partie, l'apprenant a fait un calque de la construction espagnole « ir a + infinitivo ». Cette alternance entre la construction correcte du futur proche

et une construction erronée, dont la base est la langue maternelle de l'apprenant, conduit à avancer qu'il s'agit d'un manque d'assimilation complète de la règle française.

En second lieu, nous croyons qu'il y a une erreur qui présente une certaine ambiguïté et qui peut être expliquée de deux façons différentes. Le sujet 20 (s20p1) a écrit la phrase suivante : « chez moi a trois pièces ». Dans un premier moment, cette erreur nous a fait penser à l'hypothèse du calque de la structure espagnole : « mi casa tiene tres habitaciones ». Si nous acceptons cette hypothèse, nous supposons que l'apprenant a traduit « chez moi » comme « mi casa » et qu'il n'a pas considéré que « chez » est une préposition qui ne correspond pas au substantif « casa ». Mais, il est également possible d'interpréter cette erreur comme une méconnaissance de la structure « il y a ». La phrase « chez moi il y a trois pièces » aurait été correcte. Nous avançons, toutefois, qu'il s'agit plutôt d'un calque, puisque, à notre avis, la phrase est une traduction directe de la structure espagnole.

En plus des calques montrés dans le Tableau 1, l'une des structures syntaxiques qui pose le plus de problèmes à nos étudiants est la construction « il y a ». Ainsi, les exemples suivants montrent que nos apprenants ont tendance à employer le verbe « être » au lieu de la construction française « il y a » : « dans l'autre **sont** des ordinateurs » (s1p1) ; « À côté de la télévision **est** une grande librairie » (s2p1) ; « à côté de la salle du séjour **est** la salle à manger » (s3p1) ; « à la droite **est** la porte de la terrasse » (s3p1) ; « dans sa chambre il **est** une petite cour » (s10p1). Si l'on prend, par exemple, la première phrase « dans l'autre **sont** des ordinateurs », nous voyons que l'apprenant a fait un calque de la structure espagnole : « en la otra están los ordenadores », ou la phrase « à la droite **est** la porte de la terrasse » (s3p1) dont l'origine serait la phrase espagnole « a la derecha **está** la terraza ». Le sujet choisit donc le verbe « être » pour traduire le verbe « estar » espagnol ; bien que ce choix soit en principe correct, car « ser et estar » se traduisent normalement par « être » en français, dans ce cas concret la phrase est agrammaticale.

2.3.3. Les emprunts et calques syntaxiques de la L2 (anglais)

Le tableau suivant présente les emprunts et calques syntaxiques de la L2 de nos étudiants, cf. Tableau 2. Un des exemples les plus révélateurs des structures complètement étrangères au français et, d'ailleurs, aussi à l'espagnol, est l'utilisation du génitif saxon. Ainsi, par exemple, le sujet 23 parle de « Le Pape Francis routine » et le sujet 10 de « ma parents chambre ». D'autres exemples montrent un calque des structures anglaises en plaçant l'adjectif devant le substantif : « elle porte un vert vêtement » (s5p2) ; « qui chante pop musique » (s10p2) ; « une fantastique bande sonore » (s15p3).

Structure française	Production des sujets	Structure calquée
« un petit quartier de Telde » ; « elle mange un fruit » ; « une séance de photos » ; « un tour » ; « une révolution »	« à petit quartier de Telde. » (s4p1) ; « elle mange a fruit » (s5p2) « a séance du photo » (s5p2) ; « an tour » (s10p2) ; « a revolution » (s5p2)	Usage de l'article indéfini anglais « a/an » au lieu de l'article indéfini français « un/une »
« groupe du matin »	« matin groupe » (s5p1 – s5p2 –s20p2) ; « morning group » (s21p1)	« morning group »
« la chambre de mes parents » ; « la routine du Pape François »	« ma parents chambre » (s10p1) ; « Le Pape Francis routine » (s23p1)	Génitif anglais
« elle porte un vêtement vert » ; « qui chante de la musique pop » ; « une bande sonore fantastique »	« elle porte un vert vêtement » (s5p2) ; « qui chante pop musique » (s10p2) ; « une fantastique bande sonore » (s15p3)	Placement de l'adjectif qualificatif avant du substantif
« tomber amoureux de quelqu'un »	« tomber en amour pour » (s3p3)	« to fall in love with someone »
« le directeur est Ridley Scott et... »	« le directeur est Ridley Scott and... » (s23p2)	Confusion entre la conjonction anglaise « and » et la conjonction française « et »
« aller à... »	« aller to un village » (s2p3)	« go to... ». Confusion entre la préposition anglaise « to » et la préposition française « à »

Tableau 2 : tableau récapitulatif des structures erronées ou agrammaticales dont l'origine est la L2.

Parfois, on trouve des constructions qui montrent une certaine assimilation des structures françaises, mais, en même temps, elles traduisent l'influence importante de la langue anglaise sur les apprenants. Dans la phrase suivante, nous voyons que l'étudiant a traduit l'expression anglaise «to fall in love with someone », presque mot à mot : « tomber **en amour** pour » (s3p3). On peut apprécier également la grande influence de l'anglais chez nos apprenants dans cette phrase : « le directeur est Ridley Scott **and...** » (s23p2). Dans ce cas, le sujet introduit la conjonction « and » au lieu de la conjonction de coordination « et ».

Conclusions de l'étude

Les résultats obtenus confirment que les transferts vers la L3 chez les étudiants plurilingues étudiés ont comme source leur L1 et aussi leur L2. De même, nous avons montré qu'en général, les apprenants ont tendance à calquer et à adapter les structures et le vocabulaire de la langue la plus proche à la L3, ce qui, en partie, soutiendrait la théorie sous-jacente du modèle TPM. D'ailleurs, d'après les résultats de notre étude, les transferts liés à L3 montrent une tendance importante à l'adaptation, voire à ce qu'on a appelé la francisation des termes espagnols. En ce qui concerne le lexique, il faut remarquer, en outre, qu'un des phénomènes repérés, à plusieurs reprises, est l'emploi de faux amis à travers le calque de certains mots. Ainsi, étant donné la proximité de leur L1 et de la L3, les étudiants utilisent comme termes équivalents des mots qui existent dans les deux langues, mais dont le sens est différent.

Quant aux calques syntaxiques de l'espagnol, l'analyse montre qu'une des structures qui pose le plus de problèmes aux apprenants est la construction impersonnelle « il y a ». D'après l'analyse réalisée, une des raisons qui pourraient expliquer cette difficulté serait le problème de la traduction des deux verbes espagnols « ser » et « estar », étant donné que le français a un seul verbe « être ». Cependant, au vu de certains exemples tirés du corpus, il ne suffit pas d'apprendre aux étudiants l'emploi du verbe être pour remplacer « ser » et « estar », car, comme nous l'avons vu antérieurement, dans l'exemple du sujet 3 (s3p1), l'emploi du verbe « être » menait à une phrase agrammaticale, puisque celle-ci exigeait l'emploi de la construction « il y a ». Il semble que l'influence de l'espagnol soit plus nette sur le système verbal, là où l'influence syntaxique de l'anglais soit plus nette sur les syntagmes nominaux et la coordination. Peut-être la deuxième vague du corpus permettra-t-elle de dégager des tendances plus fines.

Bien que ces résultats soient similaires à ceux qui ont été obtenus par Amaro et al. (2015), dans certains cas, les apprenants montrent des transferts qui ne peuvent pas être expliqués par le modèle TPM. L'emprunt des certains termes issus de l'anglais démontre ainsi que les sujets de notre étude sont également sensibles à l'influence de leur L2. Par ailleurs, en ce qui concerne les transferts liés aux calques syntaxiques de la L2, nous avons trouvé un cas remarquable dans l'emploi du génitif anglais : l'adaptation du génitif anglais en français L3, par des locuteurs natifs hispanophones (e.g. « mes parents' chambre ») constitue un exemple de transfert où l'apprenant a privilégié le calque d'une structure de la L2 qui est typologiquement moins proche de sa L3 que de sa langue maternelle. Ainsi, selon le modèle TPM, l'apprenant aurait dû produire la phrase correctement en français L3 (« la chambre de mes parents »), vu que la construction syntaxique est la même

qu'en espagnol (« la habitación de mis padres »). Par conséquent, nous voudrions signaler que, même si une grande partie des erreurs analysées renforce le modèle TPM, certains pourraient être classées parmi les autres théories. Cela montre donc le besoin d'adopter des approches mixtes pour mieux comprendre la source des transferts des apprenants.

L'analyse montre l'utilité de l'exploration des données des apprenants, en particulier, en ce qui concerne le dépistage des transferts translinguistiques des étudiants plurilingues. Outre cette finalité, nous croyons que le développement des corpus locaux comme le nôtre (COFLE3), adaptés à des communautés d'apprenants spécifiques (dans notre cas, des étudiants universitaires plurilingues dans le cadre d'un diplôme en langues), peuvent aider à la création de ressources pédagogiques adéquates aux besoins particuliers de chaque groupe d'étudiants. Suivant cette approche, d'autres travaux pourraient être entrepris pour approfondir cette démarche exploratoire. Adopter, par exemple, en salle de classe des approches liées aux théories de l'apprentissage « basé sur des données », ce qu'en anglais on appelle *data-driven-learning*, pourraient favoriser un apprentissage plus individualisé et plus approfondi de la langue. Ainsi, par exemple, les étudiants pourraient utiliser ce corpus pour identifier certains de ces transferts et, à l'aide des outils informatiques tels que des concordanciers, évaluer leurs propres erreurs et les comparer avec de grandes bases de données natives afin d'obtenir des réponses concrètes dans des contextes authentiques.

Bibliographie

- Amaro, J. C., Amaro, J. F., Rothman, J. 2015. « The relationship between L3 transfer and structural similarity across development ». *Transfer effects in multilingual language development*, 4, 21.
- Anthony, L. 2011. *AntConc (Version 3.2. 2)[Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University.
- Bardel, C. 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? ». *Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), p. 149-179.
- 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), p. 459-484.
- Berkes, É., Flynn, S., Cabrelli Amaro, J., Flynn, S., Rothman, J. 2012. « Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model ». *Third language acquisition in adulthood*, 46.
- Corder, S. P. 1982. *Error analysis and interlanguage* (Vol. 198). Oxford University Press.
- Coşereanu, E. 2010. « Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-2). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2111> [Consulté le 15 mars 2018].
- De Angelis, G., Selinker, L. 2001. « Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind ». In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Éd.), *Cross-linguistic*

- Influence in Third Language Acquisition* (p. 42-58). Bilingual Education and Bilingualism.
- De l'Europe, C. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Didier.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. P. 2005. *Analysing learner language*. Oxford University Press, USA.
- Falk, Y., Lindqvist, C., Bardel, C. 2015. « The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state ». *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2), p. 227-235.
- Flcury, S., & Zimina, M. 2014. « Trameur: A Framework for Annotated Text Corpora Exploration ». (p. 57-61). Présenté à COLING (Demos).
- Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. 2004. « The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses ». *International Journal of Multilingualism*, 1(1), p. 3-16.
- Gerdes, K. 2014. « Corpus collection and analysis for the linguistic layman: The Gromoteur ». Présenté à Proceedings of JADT.
- Granger, S. 1996. « From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora ». In: K. Aijmer (Éd.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies* (p. 37-51). Lund University Press.
- Granger, S. 2012. « Learner corpora ». In: *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 3235-3242). Oxford, UK: Wiley-Blackwell: In: Chapelle, C.A. (ed.). [En ligne]: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0669/full> [Consulté le 15 mars 2018].
- Granger, S., Gilquin, G., Meunier, F. (Éd.). 2015. *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Gries, S. 2009. *Quantitative corpus linguistics with R. A practical introduction*. New York-London: Routledge.
- Kilgarriff, A., Rychly, P., Smrz, P., Tugwell, D. 2004. « The sketch engine ». In: *Proceedings of Euralex* p. 105-116.
- Poudat, C., Landragin, F. 2017. *Explorer un corpus textuel: Méthodes-pratiques-outils*. De Boeck Supérieur.
- R Core Team. 2016. R: A language and environment for statistical computing. (Version 3.3.1 (2016-06-21)). Vienna, Austria.: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/> [Consulté le 15 mars 2018].
- Rothman, J. 2015. « Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered ». *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), p.179-190.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J. 2010. « What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state ». *Second Language Research*, 26(2), p.189-218.
- Rothman, J., Iverson, M., Judy, T., Rothman, J. 2011. « L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model ». *Second Language Research*, 27(1), p.107-127.
- Schwartz, B. D., Sprouse, R. A. 1996. « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model ». *Second language research*, 12(1), p. 40-72.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), p. 209-232.
- Selinker, L. 2014. « Interlanguage 40 years on: Three themes from here ». In : Z. Han & E. Tarone (Éd.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, p. 221-246). John Benjamins Publishing Company.
- Tavakol, M., Jabbari, A. 2016. « Syntactic transfer in the initial stages of adult third language and fourth language acquisition ». *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), p.186-198.

Van Roey, J., Granger, S., Swallow, H. 1998. *Dictionnaire des Faux Amis/Dictionary of Faux Amis Français-Anglais English-French*.

Wlosowicz, T. M. 2010. « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes ». *Synergies Espagne*, n°3, p.159-170.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf> [Consulté le 15 mars 2018].

Notes

1. Il s'agit d'un corpus qui est encore en construction, à cause de sa conception longitudinale. Dans ce travail, nous avançons les premières conclusions auxquelles nous sommes arrivées lors des premières analyses du corpus. Nous croyons que la conception longitudinale du corpus permettra de tirer des conclusions sur des aspects aussi importants que l'évolution de l'acquisition d'une troisième langue en général, ou l'acquisition du vocabulaire. Cependant, au-delà de ces aspects, nous concevons aussi notre corpus comme un outil d'apprentissage et donc, nous avons voulu que, dès le début, tous les participants puissent en bénéficier, ce qui ne peut se faire que par le biais d'une exploitation des données dès les premiers temps.

2. Cette étude se centre sur l'analyse linguistique des productions des apprenants, sans considérer l'intention communicative des étudiants. Nous envisageons pour la deuxième vague du corpus d'intégrer des métadonnées qui fassent plus directement appel à l'intention de communication des apprenants (par exemple, par des questions plus réflexives sur le contenu). Néanmoins, l'appréciation de la pertinence d'une production dans une perspective actionnelle ne saurait se dispenser d'une analyse de la correction formelle, qui est la perspective que nous avons adoptée dans cet article.