

L'influence translinguistique sur le lexique du français des apprenants iraniens lors de la production orale

(étude expérimentée sur 30 apprenants iraniens du FLE)

Rouhollah Rahmatian
Marzieh Mehrabi
Doctorante en didactique de FLE
Zahra Mahdavi
Université Tarbiat Modares, Iran



Synergies Sud-Est européen n° 3 - 2011 pp. 133-150

Résumé : La présente étude porte sur l'influence translinguistique en français parlé des apprenants iraniens. L'objectif principal est d'étudier dans quelle mesure et de quelle façon, les langues déjà apprises (L1, L2) influencent l'apprentissage de la langue cible, L3. Compte tenu du fait que l'étude ne concerne que l'interlangue parlée, elle recourt à une perspective psycholinguistique, qui ne prend en compte que des modèles de production orale. Cette recherche se divise en deux parties principales. La première concerne la production orale de 30 apprenants iraniens de FLE, qui se répartissent en trois groupes en fonction de leur exposition au français: les débutants, le groupe de niveau intermédiaire et les avancés. Les résultats montrent que la maîtrise de la L3 est importante pour au moins deux raisons : Premièrement, il existe une corrélation entre le niveau de compétence en L3 et le nombre de cas d'influence translinguistique. Ce sont les apprenants les moins avancés qui produisent le plus grand nombre de lexèmes translinguistiques tandis que les apprenants les plus avancés en produisent le nombre le plus faible. Deuxièmement, le niveau de maîtrise de la L3 dépend du nombre de langues de base (L1, L2) utilisées au cours de la production orale en L3 : moins on a la maîtrise en L3, plus les langues de base sont utilisées, et vice versa. Un résultat commun à tous les étudiants: l'utilisation des L1/L2 (le persan L1 et l'anglais L2) comme des langues instrumentales, c'est-à-dire utilisées plutôt stratégiquement, dans un but communicatif. L'utilisation de ces langues dans cette fonction semble être due au fait que le persan et l'anglais sont des langues effectivement partagées entre l'apprenant et l'interlocuteur.

Mots-clés : Lexique, Translinguistique, Interlangue, Apprentissage, L3, Langue seconde, Langue maternelle

Abstract: This study focuses on translinguistic - influence among Iranian French speaking learners. The main objective is to examine to what extent and how, already learned languages (L1, L2(s)) influence the target language, L3. The psycholinguistic approach which takes oral production models into account is used. This research is divided into two main parts. The first part concerns on the oral production of 30 Iranian learners of French, who are divided into three groups. The results show that mastery of the L3 is crucial in at least two ways: first, there is a correlation between the level of competence in the L3 and the number of translinguistic influence cases. Beginner learners produce as many translinguistic tokens, while the more advanced learners produce the lowest number. Secondly, the level of proficiency in the L3 determined the number of tokens produced in basic languages (L1, L2) during oral L3 production: less control in L3 leads to more use of basic languages, and vice versa. A common result to all learners is that L1/L2 (Persian as L1 and English

as L2) is used as an instrumental language; the language which is used strategically to achieve a communicative goal. The use of these languages in this function seems to be due to the fact that the Persian and English languages are shared between the learner and the interlocutor.

Key words: lexicon, translinguistic, interlanguage, learning, L3, second language, mother tongue

Introduction

Cette étude se situe dans le vaste domaine des recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde. Plus précisément, elle concerne l'interlangue française, telle qu'elle est produite à l'oral par des apprenants plurilingues. Pour cerner plus précisément le sujet de notre étude, nous nous concentrerons sur un aspect tout particulier de l'apprentissage d'une langue seconde, à savoir *l'influence translinguistique*. Par ce terme, nous entendons l'influence exercée par les langues que connaît déjà l'apprenant sur celle qu'il est en train d'apprendre. L'influence translinguistique est un aspect fréquemment étudié dans les recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde (Hammemberg, 2001 : 22). Elle a suscité l'intérêt des chercheurs dans le domaine du behaviorisme, qui s'est imposé dans les années 1950. A l'époque, le phénomène était plutôt connu sous le nom de transfert. Puis, durant les années 80, l'influence translinguistique est devenue un terme générique et un sujet d'étude en soi, constituant ainsi un aspect crucial de l'interlangue, ce qui a conduit plusieurs auteurs à consacrer des volumes entiers à ce phénomène.

Dans la présente étude, le français constitue la langue cible et pour tous les apprenants testés, le persan est la langue maternelle. De ce fait, il est intéressant d'adopter une approche trilingue lors de l'analyse de l'interlangue française produite par des Iraniens. Depuis la fin des années 1990, les recherches en acquisition tri- ou plurilingue ont connu un grand essor et forment un domaine important au sein des recherches sur l'acquisition d'une langue seconde.

Cela tient au fait que certains chercheurs évoquent la nécessité d'élargir les perspectives et de rendre compte de la réalité linguistique à travers le monde. Les chercheurs souhaitent mettre l'accent sur le fait qu'il est au fond relativement peu fréquent qu'un individu ne connaisse qu'une ou deux langues. Au contraire, il semblerait que la plupart des gens cultivés d'aujourd'hui possèdent des connaissances en plusieurs langues.

Le but général de ce travail est d'examiner à quel degré et comment les langues dont dispose l'apprenant influencent la langue cible lors de la production orale. Nous avons repéré deux types principaux d'influence translinguistique : *Les changements de code*, qui sont des insertions de mots appartenant à d'autres langues dans le discours en langue cible; et *les francisations*, qui sont des adaptations phonologiques et/ou morphologiques d'un mot d'une langue source à la langue cible.

Notre analyse se fonde sur la production orale de 30 apprenants iraniens, répartis dans trois groupes, à savoir des débutants, des intermédiaires et des avancés. Ces groupes se différencient en termes d'exposition préalable au français: les débutants ont été enregistrés après un mois d'enseignement dans un cours préparatoire; les intermédiaires ont étudié le français pendant un an et demi; et les avancés l'ont étudié pendant environ deux ans.

L'approche plurilingue

Ce travail se situe dans le cadre des recherches liées à la didactique d'une troisième langue. Plusieurs chercheurs ont insisté sur la nécessité d'élargir les perspectives et de regarder au-delà de l'apprentissage d'une deuxième langue. Comme le constatent Hammarberg (2001 : 21) et Cenoz et al. (2003 : 1), entre autres, le terme d'acquisition d'une langue seconde est souvent employé dans un sens large, en référence à une langue étrangère quelconque, acquise après la langue maternelle. Normalement, dans le champ des recherches en langue seconde, on ne considère qu'une seule langue étrangère déjà connue de l'apprenant, nommée la L2, même s'il y a d'autres L2 dans son répertoire. Hammarberg (2001 : 22) soutient qu'une théorie adéquate englobant la compétence, l'usage et l'apprentissage linguistique devrait considérer le fait que tous les êtres humains sont potentiellement plurilingues. Par contre, le locuteur monolingue ou bilingue représenterait, une exception. En outre, une telle théorie devrait, selon l'auteur, rendre compte des points suivants : (1) l'aptitude du locuteur à choisir d'utiliser telle ou telle langue selon ses intentions communicatives; (2) les langues que possède le locuteur puissent être séparées ou bien mélangées; et (3) la compétence langagière du locuteur. Cenoz et al. (2003 : 2), pour leur part, plaident en faveur de l'emploi du terme de plurilinguisme plutôt que celui de bilinguisme. Selon ces auteurs, le terme de plurilinguisme, qui englobe non seulement les cas de bilinguisme, mais aussi ceux où le locuteur possède un nombre illimité d'autres langues, est plus approprié en tant que terme générique pour décrire l'ensemble des cas où les locuteurs possèdent plus d'une langue.

Dans le domaine des recherches sur l'acquisition d'une troisième langue, les chercheurs ont adopté la notion de L3, pour remplacer celle de L2. Ce choix terminologique vise à mettre l'accent sur les connaissances de l'apprenant de langues multiples. Selon les partisans de l'approche plurilingue, cette conception traditionnelle des connaissances langagières de l'apprenant est donc trop restreinte et trop éloignée de la réalité; voilà pourquoi on a introduit la notion de L3 pour faire référence à la langue cible. "L'emploi du terme de L3 à la place de celui de L2 présente, à notre sens, l'avantage d'indiquer qu'il y a au moins deux langues préalables dont il faut tenir compte en étudiant l'apprentissage et la production en L3 - une L1 et une L2" (Cenoz, 2000 : 40).

L'influence translinguistique

Rien ne peut nous empêcher de dire que le nombre d'études translinguistiques sur l'interlangue française dans une perspective de L3. Toutefois, il faut dire que peu d'études sur l'interlangue française s'intéressent aux approches mentionnées (Williams & Hammarberg, 1998 : 45). Il est vrai que la terminologie

renvoyant à l'interaction entre plusieurs langues est riche et complexe. Plusieurs termes ont, en effet, été proposés au fil des années, même si celui de transfert semble avoir prévalu au sein de l'apprentissage d'une L2 jusqu'aux années 1980. Selon les auteurs, ce terme a l'avantage d'être neutre sur le plan théorique; de plus, il permet d'inclure des phénomènes comme le transfert, l'interférence, l'évitement ou l'emprunt. Depuis la naissance du champ des recherches sur l'acquisition d'une L3, les chercheurs se servent de différents termes pour rendre compte des phénomènes liés aux contacts entre les langues.

En outre, dans son article faisant l'état des lieux de la recherche dans le domaine de l'influence translinguistique, Odlin (2003 : 436) mentionne les termes suivants : *language transfer, linguistic interference, the role of the mother tongue, native language influence et language mixing*.

Dans la présente étude, nous nous servons du terme d'« influence translinguistique ». Nous entendons par cette notion le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue.

L'influence translinguistique lexicale et l'organisation du lexique mental

Dans les études antérieures sur l'influence translinguistique, les chercheurs se sont souvent concentrés sur l'aspect lexical de l'interlangue. Singleton (2006) par exemple, constate que la compétence lexicale est un facteur fondamental à travers toute la gamme d'activités en L2. Il n'est d'ailleurs pas le seul à souligner l'importance capitale d'un vocabulaire riche chez l'apprenant d'une langue étrangère. L'apprentissage du lexique en langue étrangère est primordial, et l'accès au vocabulaire est au fond une des clés de la communication.

Broeder et al. (1988 : 1) maintiennent également que cette condition fondamentale déterminera dans une large mesure la capacité communicative de l'apprenant, le manque de vocabulaire pouvant fortement limiter cette capacité. Il semble donc évident que pour construire des énoncés et pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour « se débrouiller » dans une situation de communication, l'apprenant doit disposer de moyens lexicaux précis et variés. De ce point de vue, le vocabulaire est la composante fondamentale de la compétence linguistique en langue seconde. La richesse et la variation lexicale se développent bien évidemment au fur et à mesure du développement de l'interlangue. Ceci impliquerait que l'apprenant ayant atteint un stade assez avancé a accès à plus de mots dans son lexique mental, et l'on pourrait également supposer que l'apprenant avancé peut davantage nuancer son usage du vocabulaire dans une conversation libre.

Quelques facteurs décisifs dans l'influence translinguistique

Il arrive souvent, chez le locuteur plurilingue, qu'une de ses langues sources influence la L3 plus que les autres. Cenoz et al. (2001 : 2) constatent que les facteurs suivants ont été mis en évidence par les recherches en L3 : la typologie, la psychotypologie, la récence et le statut de la L2, la compétence.

Pour chaque facteur, nous évoquerons des études antérieures pertinentes du domaine de L3, qui démontrent l'importance du facteur en question.

Typologie : La distance entre les langues.

Psychotypologie : Les apprenants plus âgés auraient une conscience métalinguistique plus développée que les apprenants moins âgés.

Récence : Cette notion fait référence à tous les faits observables qui concernent le recours à une langue qui a été utilisée récemment par l'apprenant.

Statut de la L2 : Il y aurait un désir, de la part de l'apprenant, de supprimer ses connaissances de la L1. L'apprenant souhaite cacher quelle est sa langue maternelle, et préfère ainsi se tourner vers une langue qui, pour lui, « sonne plus étrangère ».

Compétence : D'après Hammarberg (2001 : 23), un niveau élevé en L2 favoriserait l'influence de cette dernière sur la L3, surtout si la L2 a été acquise et utilisée dans des conditions naturelles.

Le processus de la production orale

Comme notre étude concerne la langue parlée, il est pertinent d'aborder certains modèles de production orale, qui tentent d'expliquer ce processus.

Le modèle de Green : l'activation des langues

La théorie de Green s'inscrit dans le cadre de la neurolinguistique. Ses travaux se basent sur des bilingues dont certains ont été victimes de lésions cérébrales. Le chercheur analyse la phase de récupération des langues, pendant laquelle une des langues est souvent perdue. De ce fait, Green suppose que les langues d'un bilingue sont stockées à deux endroits séparés dans le cerveau. En outre, Green (1986 : 215) postule que les langues dont dispose le locuteur peuvent avoir trois *niveaux d'activation* différents durant le processus langagier. Ainsi, au niveau supérieur, une des langues est *sélectionnée*, c'est-à-dire choisie comme la langue à utiliser dans une certaine situation. Ensuite, une autre langue peut être *activée* en même temps, c'est-à-dire qu'elle fait partie du processus langagier, mais sans se manifester dans le discours produit à la sortie. Au niveau le plus bas, enfin, une langue est *dormante*, c'est-à-dire exclue du processus, parce qu'elle est stockée dans la mémoire à long terme. La théorie de l'activation prend en compte l'existence de deux langues seulement.

La production orale chez le locuteur plurilingue

Nombre de chercheurs dans le domaine L3/plurilingue mettent en avant le besoin d'une théorie et/ou de modèles couvrant la production orale en L3. Certains sont d'avis qu'il suffirait d'élargir les modèles en L1 ou L2 déjà existants pour rendre compte du cas de la L3. Selon Dewaele (2001 : 70), l'élaboration d'un modèle de production orale en L3 ne nécessite pas de grands changements. Le chercheur affirme avoir, dans son étude de 1998, réussi à élargir les modèles bilingues de Poulisse (1999) et de Green dans une perspective de L3. Cependant, il faut dire que ce type de modèles a été jusqu'ici assez rare, du fait de la naissance assez récente du domaine des recherches en L3.

La théorie de Williams & Hammarberg : les changements de codes non adaptés

Ce modèle de production orale chez le locuteur plurilingue repose sur une étude de cas longitudinale, où des données ont été enregistrées durant une période de deux ans. Les auteurs ont analysé les changements de codes non adaptés (*non-adapted language switches*), c'est-à-dire les mots qui appartiennent soit à la L1 soit à l'une des L2 de l'apprenant, et qui sont insérés tels quels dans sa production orale en L3. Par contre, les mots qui appartiennent à une langue source et qui ont été adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement à la L3 ont été exclus de l'analyse. Les changements de code non adaptés ont été divisés en sept catégories selon leur fonction dans la conversation: reformuler/maintenir (*edit*), commentaire méta-linguistique (*meta comment*), cadre métalinguistique (*meta frame*), insérer une sollicitation explicite (*insert elicit explicit*), insérer une sollicitation implicite (*insert elicit implicit*), insérer sans sollicitation (*insert non-elicit*), sans but pragmatique identifié, (SBPI) (*Without Identified Pragmatic Purpose*, (WIPP)).

La catégorie reformuler/maintenir contient les mots permettant à l'apprenant de reformuler ce qui vient d'être dit :

(Mots correspondants en français : نه /na/ (mot prononcé en persan qui signifie non en français).

E= enseignant

A= apprenant

E: C'est quoi l'histoire ?

A: It's about.

E: C'est difficile de parler en français ?

A: Beaucoup. C'est few.

E: Un peu.

A: Un peu young.

E: Jeune.

A: Elle pense anarchiste. She think.

E: Elle pense.

A: Pour elle need?

E: Besoin.

A: And et all?

E: Tout.

A: Tout of film (برگشتن) ?

E: Tourner.

A: Sur l'acte. نه art. Acteur jouent beau. Hier anniversaire pour***.

Il est à noter que c'est uniquement l'expression mise en italiques et bold qui constitue le cadre, le reste de l'énonciation est identifié comme une sollicitation explicite :

(À propos de week-end)

(Expression correspondante en français: je suis au travail par roulement le mardi et je dors le vendredi)

E: Qu'est-ce que tu fais pendant le week-end ?

A: *I am at the shift on Thursday and sleep en vendredi.*

Le changement de code peut également servir à solliciter le mot correspondant en français de façon implicite, ce qui est souligné par une intonation interrogative dans l'exemple ci-dessous :

(A propos de l'argent)

(Mot correspondant en français : *خودم پرداخت میکنم* /xodam pardaxtât mikonam/qui signifie "je paie moi-même")

E: Alors Masoud, tu travailles? N'est-ce pas? Est-ce que tu reçois beaucoup d'argent?

A: C'est difficile question.

E: Ah! C'est une question difficile.

A: Je pay (*خودم پرداخت میکنم*)?

E: Je paie moi-même. *Que signifie GD ? (groupe débutant)*

Le changement de code dans l'exemple suivant est considéré comme une insertion sans sollicitation, à cause de l'absence de question et d'intonation interrogative. Il n'y a pas d'indices dans la production qui signalent que l'apprenant sollicite de l'aide de la part de l'enseignant. Au contraire, les mots provenant des langues sources sont insérés presque comme s'ils appartenaient à la L3.

(A propos d'un film)

(Mot correspondant en français: *نگهبان* /negahbân/qui signifie "gardien" en français, *سرقت همیشه* /serghatmijse/qui signifie "être volé")

E: Est-ce que tu peux raconter un peu l'histoire du film?

A: Oui. Parler à propos du film. Il y a 2 personnes. Ils sont amis. Ils sont enfant-ami. Ils travaillent dans une banque. Ils sont *نگهبان*.

E: Gardien

A: Gardien de la banque. Brusquement dans une banque *سرقت همیشه*. Après ils cherchant de l'argent. C'est très plaisir quand vous aller au cinéma pour ce film.

Venons-en maintenant au dernier type de changement de code, sans but pragmatique identifié (dorénavant SBPI).

(Mot correspondant en français : Organieur l'apprenant voulant dire Ordinateur).

E: Tu étudies quoi ?

A: Rien.

E: Par exemple les mathématiques, les sciences humaines, l'informatique.

A: *Organieur. Ordinateur.*

L'idée essentielle est que les différentes langues sources, L1 et L2, peuvent avoir deux rôles principaux : un rôle *instrumental* d'une part et un rôle *fournisseur* d'autre part (*respectivement* « *instrumental role* » et « *supplier role* »). Le modèle se base sur le modèle de production orale bilingue proposé par De Bot (1992 : 124). Une langue source joue le rôle *instrumental* lorsqu'elle est employée de façon pragmatique, comme un moyen de faciliter la communication, pour solliciter de l'aide. Dans ce cas, le locuteur quitte momentanément la L3 pour s'appuyer sur une de ses langues sources. Ces emplois correspondent à un comportement plus ou moins stratégique et intentionnel.

Le rôle *fournisseur* de la langue, en revanche, est de fournir le matériau pour la production en L3 en général. La langue principale, de ce point de vue, est évidemment la L3, c'est-à-dire la langue de communication, qui reçoit alors

le rôle *fournisseur interne ou intralinguistique* de langue. Dans les cas où une autre langue, soit la L1 soit la L2, prend ce rôle, Williams & Hammarberg (1998 : 295-333) parlent du rôle *fournisseur externe ou interlinguistique* de la langue.

Tableau 1. Schéma illustrant les rôles respectifs des langues chez le locuteur plurilingue

Rôle instrumental	Rôle fournisseur
Fonctions - Reformuler/maintenir - Insérer - Commentaires et cadres métalinguistiques	Fonctions - Fournir le matériau pour les expressions en L3 - Changements de code Sans But Pragmatique Identifié - Tentatives lexicales
	- Fournisseur interne ou intralinguistique : la langue de communication, la L3 - Fournisseur externe ou interlinguistique : une autre langue que la L3, c'est-à-dire la L1 ou une L2, influence la L3 - Fournisseur par défaut: le fournisseur externe principal : la source la plus utilisée lors des fonctions citées ci-dessus

Williams & Hammarberg proposent que, tous les autres facteurs étant égaux, le statut de L2 [sera] soit décisif dans l'attribution du rôle fournisseur par défaut. Il y aurait deux raisons possibles à cela : premièrement, il pourrait s'agir de mécanismes d'acquisition différents en L1 et en L2 et, par conséquent, en L3. Durant le processus d'acquisition d'une L3, le même genre de mécanismes que dans l'apprentissage d'une L2 serait activé. Cela mènerait à une activation des L2, plutôt que de la L1, lors de la production en L3. Deuxièmement, il y aurait un désir de la part de l'apprenant de supprimer le recours à la L1, celle-ci ayant un statut inhérent de langue non étrangère. L'apprenant aurait alors tendance à puiser dans une langue étrangère justement en raison de son statut de langue étrangère par opposition à une langue non étrangère.

Analyse

Notre étude a été basée sur 30 interviews réalisées dans un institut privé au nord de Téhéran. Il s'agissait des premières interviews de dix apprenants débutants, dix apprenants du niveau intermédiaires et dix apprenants avancés. Toutes les interviews ont eu à peu près le même contenu: les sujets principaux de conversation étaient les loisirs, les centres d'intérêts, la famille, les projets d'avenir. Les interviews ont duré environ 15 minutes. Il s'agissait d'encourager les apprenants à parler le plus possible et non pas de les corriger. Ce n'était pas un examen, mais une conversation semi-dirigée, où l'intervieweur avait exploité quelques sujets de conversations préétablis.

Tous les apprenants avaient le persan comme la langue maternelle (L1) et l'anglais comme la première langue étrangère (L2) du niveau intermédiaire.

En fonction du niveau des testés, nous avons distingué trois catégories de questions : pour le niveau débutant nous avons dirigé les questions autour de loisir. Pour le niveau intermédiaire nous avons demandé de raconter l'histoire d'un film. Concernant le niveau avancé, nous avons demandé aux apprenants de donner leur point de vue et d'argumenter.

Les informants

Les apprenants ont tous appris le français dans le milieu institutionnel, en suivant l'enseignement dans un centre. Ils ont cependant tous reçu leur formation de langue en Iran.

Les débutants

Ce groupe est constitué d'apprenants ayant des connaissances en français très limitées. En effet, les interviews ont eu lieu deux mois seulement après le début du cours préparatoire à l'institut. Aucun des débutants n'a séjourné en France ou dans un autre pays francophone avec pour objectif d'y apprendre le français.

Les intermédiaires

Les intermédiaires ont étudié le français à cet institut pendant un an, donc une période plus importante que les débutants. Pourtant, cette durée peut donner une image trompeuse de la maîtrise de la langue française par ces informants. En particulier, il faut noter que l'apprentissage au niveau intermédiaire ne représente pas des études à plein temps, mais normalement 5 heures 30 minutes par semaine, ce qui est relativement peu, dans la mesure où un semestre ne comprend que 5 semaines environ. De plus, on parle souvent français pendant les leçons, et, par conséquent, les apprenants reçoivent beaucoup d'« input ». Ils entendent souvent le français parlé par leur professeur.

Les apprenants avancés

Ils ont évidemment plus de connaissances en français par comparaison avec les groupes précédents. Ils ont tous étudié le français à l'institut pendant deux ans.

La division en groupes d'apprenants mérite d'être précisée, car il faut souligner que cette division ne correspond pas forcément au niveau d'apprentissage des apprenants. Les apprenants que nous venons de présenter sous trois rubriques sont issus de ces mêmes groupes, à savoir débutants, intermédiaires et avancés. Dans chacun d'eux, leur connaissance du français se situe *à priori* au même niveau, étant donné que les groupes sont relativement homogènes du point de vue de l'exposition à la langue française. Néanmoins, comme on le sait, dans le cadre des recherches en apprentissage d'une langue étrangère, on retrouve souvent une variation individuelle chez des apprenants ayant à peu près la même expérience d'apprentissage et placés dans les mêmes conditions pour apprendre une langue. Nous proposons les six étapes suivantes :

Étape initiale > étape post-initial > étape intermédiaire > étape avancée inférieure > étape avancée moyenne > étape avancée supérieure.

Méthode et modèle d'analyse

Le comptage des mots : La première partie de l'analyse offre un aperçu de la production lexicale des apprenants. Nous y présenterons le nombre total de mots produits par chaque apprenant, ainsi que la proportion de lexèmes d'origine translinguistique. Un problème inhérent aux études sur le lexique est la notion même de mot. Les locutions comportant plusieurs entrées peuvent être perçues comme une unité lexicale. Nous entendons par l'unité lexicale toute entrée présentée dans *Le nouveau Petit Robert 2010 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Toutefois, dans les études de fréquence lexicale, on adopte souvent une méthode où les critères graphiques sont décisifs dans l'identification du mot: une suite de lettres, précédée et suivie d'espaces, constitue un item lexical. Il s'agit là d'une occurrence dans le corpus, qui correspond normalement à une entrée dans le dictionnaire. Toutefois, cette méthode soulève quelques problèmes. Tout d'abord, comme on le sait, les apostrophes peuvent avoir la fonction de diviser deux mots (*j'habite, l'école, c'est, d'un, s'intéresser, n'est...*). Ainsi *j'habite, l'école*, etc., comptent deux occurrences de mots. Pourtant, il y a également des cas où l'apostrophe n'a pas de fonction de séparateur de mots. Dans ce cas, les mots qui sont des entrées dans le dictionnaire sont considérés comme des entités par le programme: *aujourd'hui, quelqu'un, quelqu'une, c'est-à-dire*. Les traits d'union, pour leur part, ne sont pas séparateurs. Des occurrences telles *peut-être, là-bas, vingt-quatre, Etats-Unis, soi-même, week-end, grands-parents, demi-heure*, sont ainsi considérées comme un mot.

Quant au comptage des lexèmes d'origine translinguistique, nous avons suivi la même méthode que pour les mots français. Ainsi *baby-sitting* compte pour une occurrence, alors que *don't* compte pour deux: *do+not*. De même, les commentaires portant sur des phénomènes extra-verbaux (*rire, soupir, toux*, etc.), aussi bien que les bruits marquant une hésitation et les pauses remplies (*euh, eh, euhm*, etc.), ont été éliminés des documents et sont ainsi exclus du comptage.

Identification et catégorisation des lexèmes d'origine translinguistique

Dans le but d'examiner à quel degré les langues sources influencent la langue cible, nous analyserons, de façon plus approfondie, les lexèmes d'origine translinguistique du corpus. Pour ce faire, nous avons parcouru les interviews dans leur intégralité, afin de situer ces mots dans un contexte plus large. Dans Lindqvist (2003 : 23), on a proposé le terme de *lexème d'origine translinguistique* (LOT) pour désigner les mots qui semblent avoir leur origine dans une langue source. Les LOT ont été répartis en deux catégories principales : *les changements de code*, c'est-à-dire l'usage d'un mot appartenant à une langue source et qui n'a pas été adapté à la langue cible ; et *les francisations*, qui sont des mots issus d'une langue source, et qui ont été adaptés au français au niveau phonologique et/ou morphologique. Les critères suivants sont décisifs dans l'identification des LOT :

- La forme produite n'existe pas en français, et contient des traces apparentes d'une langue source (ex. angl.: *free lancer, trading*).

- La forme produite existe en français mais avec une prononciation différente (ex. : *judo*, *sociolinguistique*).
- La forme produite existe en français mais avec un autre sens (ex. angl. : *trading* (=commerce).
- La forme produite existe en français mais appartient à une des catégories suivantes : changement de code L1, changement de code L2, francisation de la L1, francisation de la L2. Dans certains cas, il est impossible de détecter la source de l'influence translinguistique, à cause des ressemblances formelles entre les langues sources.

Ainsi, nous devons ajouter une catégorie comportant les cas ambigus. Les exemples suivants, tirés de notre corpus, illustrent les catégories susmentionnées :

Changement de code L1

(Mot correspondant en français : *اعتصاب کردن* /e'tesâbkardan/ qui signifie en français faire la grève)

I: Votre voyage en France, c'était bien ?

E: Oui. J'aime voyager beaucoup, mais the last time j'étais là, il est chaud et le taxi va *اعتصاب کردن* ? et il y a de final de rugby. Il y a beaucoup de temps de l'hôtel to l'exposition. J'étais toujours en trafic, mais Paris très belle et j'aime Paris.

Changement de code L2

(Mot correspondant en français : *company* en anglais qui signifie compagnie)

I: Tu travailles ?

E: Oui. Je travaille à télécommunication *company*.

Francisation de la L1

(Mot source: *فرانسه* (persan). Mot correspondant en français: France)

I: Pourquoi tu apprends le français ?

E: Pour deux ... il y a raison pour moi. Premièrement, je travaille dans une entreprise qui travaille avec Total. Une entreprise très connue en *français*. Deuxième fois, je voudrais partir au Canada.

Francisation de la L2

(Mot source: *education* [ɛdju'keɪʃən](anglais). Mot correspondant en français *éducation* [edyk asjõ])

I: Quel est ton projet pour le futur ?

E: Je ne suis pas sûr. Peut-être continuer mon *éducation* [ɛdju'kasjon]. Je voudrais après ça... je cherche pour mon...je ne sais pas en français. Peut-être en anglais je voudrais être free lancer. Je ne sais pas en français.

Cas ambigus (francisation)

(Mot source : *انگلیس* /English/ (mot en persan qui signifie l'Angleterre)

I: Est-ce que tu as déjà voyagé en Europe ?

E: En Europe, oui. En /English/ *انگلیس*.

Cas ambigus (changement de code)

(Mot source : mix (persan) ou mix (anglais). Mot correspondant en français: mélange)

E: c'est comment la classe ? Il y a des garçons et des filles ? C'est mélangé, la classe ?

A: Mélangé ?

E: Vous ne comprenez pas mélangé? Des garçons et des filles. *Mix*. C'est *mix*, la classe ?

A: Oui. C'est *mix*.

Dans l'évolution de l'interlangue nous avons remarqué qu'il y avait un réseau qui allait dans le sens d'une analyse de l'ensemble des discours d'apprenants. Pour ce qui est de considérer comme l'intermédiation afin de motiver l'apprenant, nous attribuons les rôles principaux sur le plan social aux enseignants et à l'institution. Ces deux derniers facteurs (les enseignants et l'institution) sont cependant présents tout le temps à côté de la langue et de son interlangue qui, à notre avis, doivent être étudiés ensemble. Nous devons aussi prendre en compte deux nouveaux facteurs très importants : l'apprenant en tant que sujet qui évolue tout au long de son parcours d'apprentissage, et l'influence des choix méthodologiques faits par l'enseignant, qui entraînent notamment des variations dans la présentation de la langue à l'apprenant.

Modèle d'analyse

L'analyse sera effectuée selon une approche psycholinguistique et translinguistique, c'est-à-dire en appliquant les modèles de production orale et les théories sur l'influence translinguistique provenant du domaine de l'apprentissage plurilingue. Parmi les modèles de production orale que nous avons évoqués dans la partie théorique, nous avons opté pour l'utilisation du continuum du mode langagier de Grosjean (1997 : 225-254) en combinaison avec le modèle de Hammarberg & Williams (2006 : 67).

L'idée fondamentale de Grosjean est que toutes les langues du locuteur sont susceptibles d'être activées lors du processus langagier et qu'il n'y a pas, par conséquent, d'état dormant (Green 2001 : 1-22). Le mode langagier peut expliquer l'emploi d'autres langues que la langue de communication. Dans notre étude, nous essaierons avant tout de considérer comme pertinents quatre facteurs supplémentaires de l'influence translinguistique dans le cadre des recherches en L3 : compétence, typologie, récence et statut de L2.

Résultats quantitatifs

Avant d'entamer l'analyse qualitative des lexèmes d'origine translinguistique, il convient d'évoquer les résultats quantitatifs. Nous donnerons d'abord une vue d'ensemble du nombre total de mots produits par les trois groupes ainsi que la proportion des LOT par rapport au nombre total de mots. Nous présenterons ensuite la répartition des occurrences dans les différentes catégories de LOT proposées pour avoir un aperçu de leur répartition dans les trois groupes étudiés. Puis, nous passerons à l'analyse qualitative.

Richesse lexicale

Nos études statistiques font apparaître des différences quantitatives importantes entre les trois groupes d'apprenants. Si l'on considère le nombre total de mots

produits dans les groupes, il s'avère que les apprenants avancés en produisent environ deux fois plus que les intermédiaires.

Les débutants ont la production lexicale la plus réduite. On note ensuite un taux de LOT plus faible chez les apprenants avancés que chez les autres groupes, alors qu'il y a également une différence non négligeable entre les débutants et les intermédiaires. Cette différence quantitative est encore plus accentuée si l'on envisage la proportion des LOT par rapport au nombre total de mots produits. Chez les avancés, les LOT ne constituent que 0.60 % de la production lexicale. Chez les intermédiaires, la proportion de LOT atteint 1.52 %. Enfin, les LOT sont encore plus fréquents chez les débutants, puisqu'ils constituent 3.89 % du nombre total de mots. Ces différences quantitatives entre les trois groupes se sont avérées statistiquement significatives au niveau de 1%. Il est à noter qu'il y a une petite variation dans la longueur des interviews, celles des étudiants avancés et des intermédiaires étant un peu plus longues que celles des débutants.

Il semble ainsi qu'il y ait un rapport significatif entre le nombre de LOT et les groupes : le groupe ayant effectué le plus d'études de français produit le moins de LOT, tandis que le groupe de débutants en français en produit le plus. Ce qui confirme l'évolution de l'interlangue et que le lexème au niveau translinguistique a une évolution. Pour être claire, nous dirions même le côté vivant et humain de l'interlangue est nettement senti d'autant plus que ceci nous amène à dire que l'interlangue observée n'est pas du tout figée.

Comparaison quantitative de la distribution des lexèmes d'origine translinguistique

Pour avoir un aperçu des différences quantitatives en ce qui concerne la production de LOT entre les trois groupes, nous présentons ici leur distribution dans chaque groupe.

Il est clair que la catégorie la plus importante chez les débutants est le changement de code L2, avec 49 % de la totalité des LOT. Du fait de la dominance de cette catégorie, c'est la L2 qui s'impose en tant que langue source. Concernant l'autre catégorie L2, on note qu'il y a très peu d'occurrences de francisations. La L1 est aussi présente comme source d'influence translinguistique, mais à un moindre degré. Pour ce qui est du changement de code L1, cette catégorie est la deuxième en importance avec 18 % du nombre total d'occurrences. Enfin, il y a quelques rares cas de francisation de la L1.

Pour ce qui est des intermédiaires, le nombre de LOT est considérablement moins important, comparé aux débutants. Cependant, il y a aussi des similarités quantitatives entre les deux groupes, notamment en ce qui concerne la dominance de la catégorie changement de code L2. Chez les intermédiaires, ce résultat apparaît encore plus nettement, étant donné qu'il y a très peu d'occurrences dans toutes les autres catégories. En fait, 23 % des LOT sont des changements de code L2. L'autre catégorie L2, la francisation, constitue la deuxième catégorie la plus importante, mais elle ne compte que 2 occurrences. Dans ces deux catégories prises ensemble, la L2 représente 51% des LOT chez les intermédiaires, donc une large majorité de cas d'influences de la L2. Il s'ensuit que les catégories L1 sont quasi inexistantes.

En ce qui concerne les apprenants avancés, enfin, le tableau fait ressortir une très grande différence quantitative par rapport au premier groupe. Il y a 88 occurrences d'influences translinguistiques au niveau lexical dans la production orale de ces dix apprenants. Toutefois, malgré la grande différence quantitative par rapport au premier groupe, on peut également dégager quelques ressemblances. Ainsi, chez les apprenants avancés, de même que chez les débutants et chez les intermédiaires, le changement de code L2 est la catégorie la plus importante.

Bilan des résultats quantitatifs

En résumé, on constate des différences importantes du point de vue quantitatif en ce qui concerne le total des occurrences de lexèmes aussi bien que de celui des LOT. Ainsi, le nombre total de lexèmes est moins important chez les débutants. Le nombre total de lexèmes chez les intermédiaires est un peu plus élevé, tandis que les apprenants avancés produisent le plus de lexème et se distinguent ainsi nettement des autres groupes.

Une autre différence importante entre les trois groupes concerne les langues sources de l'influence translinguistique. Chez les débutants, en revanche, l'influence de la L2 représente 72% des occurrences, et, de plus, il y a une certaine variété dans les L2 servant de source d'influence. Chez les apprenants avancés, les influences de la L2 constituent 68 % des occurrences.

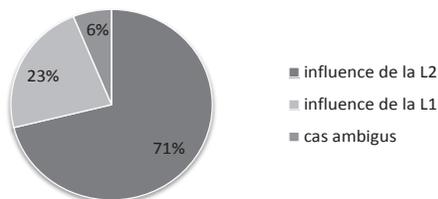


Diagramme 1. Influences translinguistiques chez les débutants

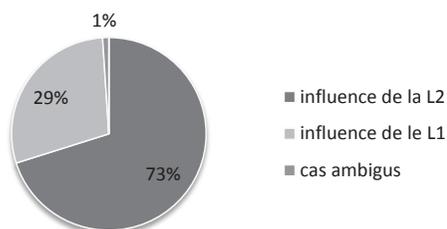


Diagramme 2. Influences translinguistiques chez les intermédiaires

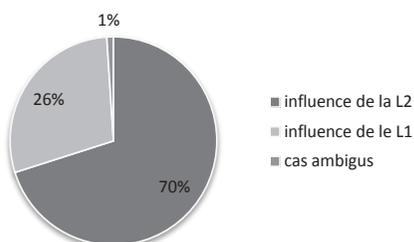


Diagramme 3. Influences translinguistiques chez les apprenants avancés

Etude qualitative et comparative des lexèmes d'origine translinguistique (LOT)

Nous parcourons ici les résultats dans les trois groupes à tour de rôle, en commençant par le changement de code et en terminant par la francisation. Les cas ambigus ne seront pas abordés comme une catégorie.

L'activation de L1 et de L2 lors de la production orale en L3.

Dans notre étude des fonctions des changements de code L2, nous avons identifié des ressemblances entre les trois groupes d'apprenants. Bien que le nombre de changements de code L1 soit beaucoup plus élevé chez les débutants et chez les intermédiaires que chez les avancés, leur répartition dans les différentes sous-catégories est presque identique dans tous ces groupes, vu le pourcentage. Il faut pourtant souligner de nouveau que le nombre peu élevé de changements de code L2 chez les avancés ne nous permet pas de nous prononcer sur le caractère significatif de ce phénomène dans ce groupe.

La sollicitation implicite représente la fonction la plus fréquente dans tous les groupes, ayant un taux descendant respectivement du niveau débutant au niveau avancé. La stratégie la plus utilisée consiste donc en l'insertion d'un mot d'anglais dans le discours en français, sans manifestation visible d'un problème de vocabulaire de la part de l'apprenant. Nous avons traité ce type de changement de code comme une stratégie « simple » et « pratique » : en principe, l'apprenant peut être certain que son message sera compris malgré l'emploi de l'anglais.

La catégorie sans sollicitation est un peu plus fréquente que celle de reformuler/maintenir chez les intermédiaires. L'insertion de mots ayant la fonction de reformuler/maintenir dans le discours semble liée à des lacunes lexicales un peu particulières. Le mot anglais est souvent employé dans cette fonction, bien qu'il soit clair que l'apprenant connaisse le mot français. Nous pouvons penser que *oui* n'est pas normalement employé par un locuteur natif dans une situation similaire. Un francophone se servirait plutôt d'autres expressions dans la fonction de reformuler/maintenir: *enfin*, *eh bien*, *bon*, *ben*, etc. Certains apprenants, notamment des débutants et des intermédiaires, ne possèdent donc pas encore les expressions correspondantes en français. Voilà pourquoi ils ont recours à leur langue maternelle à un haut degré.

Dans le groupe de débutants, il y a un emploi important des sous-catégories sans but pragmatique identifié et reformuler/maintenir. Cette dernière fonction est, en revanche, peu fréquente dans les autres groupes. Il s'ensuit que les fonctions qui restent, à savoir la sollicitation explicite sont peu utilisées par l'ensemble des apprenants. Bien que les sollicitations explicites soient limitées, nous avons relevé une différence entre les avancés d'un côté et les intermédiaires et les débutants de l'autre. Il s'agit du cadre métalinguistique qui se réfère au mot sollicité. Nous avons fait l'hypothèse que cela tenait au niveau d'apprentissage des apprenants. Ainsi, les apprenants les plus avancés savent poser une question en français, alors que les autres n'ont pas encore appris ces formules, ou bien n'arrivent pas à les produire à ces occasions précises.

Le fait que les apprenants se trouvent en mode trilingue leur permet d'alterner entre trois langues au cours de l'interaction, même si le français représente toujours la langue de communication.

Conclusion

Les résultats quantitatifs semblent liés au niveau d'apprentissage des apprenants. Bien que les apprenants les plus avancés produisent le plus de mots, ils produisent le moins de LOT. Inversement, ce sont les débutants qui produisent le moins de mots et le plus de LOT. Ces différences entre les groupes se sont avérées statistiquement significatives. Nous avons également observé, entre les groupes, des différences concernant la source des influences translinguistiques. Les apprenants les moins avancés se servent d'un plus grand nombre de moyens d'expression provenant de langues sources au cours de la production orale en L3. Chez les apprenants avancés, les résultats sont un peu moins fiables, à cause du nombre restreint d'influences translinguistiques. Ainsi, pouvons-nous s'appuyer sur l'idée de Henri Besse : passé les deux cents premières heures, ils [les apprenants] tentent presque toujours à se débrouiller. Ceci confirme l'idée que le contrôle de l'interlangue des apprenants avancés est moins facile par rapport aux débutants, parce que les sources des apprenants avancés se diversifient. La tendance est tout de même que la L2 domine en tant que source d'influence.

Il s'est avéré qu'en général, le changement de code est la catégorie la plus fréquente dans tous les groupes, tandis que les francisations constituent la catégorie la moins fréquente. Le fait que le changement de code soit la catégorie la plus fréquente, a été expliqué en termes d'efficacité et de « facilité ». La francisation constitue un processus plus exigeant que celui de changement de code pour les apprenants iraniens. Il est clair que tous les apprenants se servent plutôt du changement de code pour faire face aux lacunes lexicales en L3.

La répartition dans les différentes sous-catégories montre que les apprenants se servent surtout de l'anglais dans un but communicatif et pragmatique. Par conséquent, nous avons pu constater que la L2 est essentiellement employée dans une fonction instrumentale. Les connaissances de l'apprenant à propos de son interlocuteur peuvent contribuer à ce choix de langue instrumentale.

En effet, comme il ressort de multiples exemples dans cette étude, un changement de code incite fréquemment l'interlocuteur à fournir le mot correspondant en français. L'apprenant aura alors la possibilité d'acquérir ce nouveau mot, possibilité qui ne se serait pas présentée si l'apprenant avait choisi d'abandonner sans s'appuyer sur une autre langue. Bien sûr, il faut noter aussi que cela dépend des langues partagées entre l'apprenant et l'interlocuteur. Il va de soi que l'interlocuteur ne pourra pas fournir de l'aide si l'apprenant se sert d'une langue qui n'est pas connue par l'interlocuteur.

L'intérêt de telle recherche ne pourrait pas, en réalité se porter uniquement sur la compétence lexicale, mais plutôt sur toutes les compétences. Le mieux serait de réfléchir sur toutes les compétences nécessaires faisant partie de la compétence linguistique et communicative et l'on devrait aussi prendre en compte les aptitudes des apprenants testés. Nous devons songer à faire parler l'apprenant, dans une situation de communication aussi naturelle que possible, de telle façon qu'il apprenne à considérer la langue comme un tout.

En dressant le bilan de cette recherche, cette étude translinguistique nous a montré jusqu'à quel degré l'influence de l'anglais joue un rôle significatif dans l'apparition des fautes. Cela étant, à côté de ces fautes apparaissent aussi d'autres types d'erreurs, par exemple, l'interférence entre le persan et le français. C'est pourquoi on peut affirmer qu'une analyse contrastive qui ne tiendrait compte que d'une comparaison entre L1 et L2 se révélerait très insuffisante.

Dans toutes ces considérations, il y a bien sûr, une grande place réservée à l'évolution de ces effets translinguistiques. Et cela notamment parce que l'interlangue et la translangue sont des phénomènes qui se déplacent en fonction de l'approximation progressive de l'apprenant.

En fin de compte, nous serons convaincus de dire que c'est à partir des contrôles des capacités intégrées qu'on peut mener à bien une telle recherche. Cela dit, même pour relever les difficultés lexicales nous avons besoin de les étudier dans une démarche globale comme une somme d'éléments et de structures qui ne peuvent pas apparaître isolément dans l'emploi. C'est ainsi que l'idée de l'étude des éléments lexicaux hors contexte ne présente aucun intérêt didactique. Au terme de cette recherche, nous pouvons dire que même si elle a été basée sur une démarche statistique, nous ne pouvons pas négliger la complexité de l'évolution de l'interlangue de même que l'influence de la démarche méthodologique choisie.

Bibliographie

- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Broeder, P. 1988. *Processes in the Developing Lexicon. An Additional Activity of the European Science Foundation, Final Report*, vol. III. Strasbourg.
- Cenoz, J. 2000. *Research on Multilingual Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 39-53.
- Cenoz, J. 2001. "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age". In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 8-20.
- Cenoz, J. 2003. "The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon". In: Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht : Kluwer Academic, pp. 103-116.
- De Bot, K. 1992. "A Bilingual Production Model: Level's "Speaking" Model Adapted". *Applied Linguistics*, vol. 13.
- Dewaele, J-M. 2001. "Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum". In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 69-89.
- Green, D. 2003. "Neural Basis of Lexicon and Grammar in L2 Acquisition: The Convergence Hypothesis". In: *The lexicon-syntax interface in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 197-218.

Green, D. 1986. "Control, Activation and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals". *Brain and Language*, vol. 27. Issue: 2, pp. 210-223.

Green, D. 1998. "Mental Control of the Bilingual Lexico-semantic System". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1998 Cambridge University Press, pp. 67-81.

Grosjean, F. 1997. "Processing mixed language: Issues, findings and models". In: de Groot, A. and Kroll, J. (eds.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. London: Routledge.

Grosjean, F. 2001. "The Bilingual's Language Modes". In: Janet, N. (ed.) *One Mind, Two Languages*. Oxford, New Jersey: Blackwell Publishers, pp. 1-22.

Hammarberg, B. 1998. "The Learner's Word Acquisition Attempts in Conversation". In: *Perspectives on Foreign and second language Pedagogy. Essays presented to Kirsten Haastrup on the occasion of her 60th Birthday*. Odense: University press, pp. 176-190.

Hammarberg, B. 2006. « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas ». *AILE*, n° 24, pp. 45-74.

Hammarberg, B., Williams, S. 2006. "A Study of Third Language Acquisition". In: *Problem, Process, Product in Language Learning, Papers from the Stockholm-Åbo Conference, 21-22 October 1992*, ed. by B. Hammarberg. Stockholm University, Dept. of Linguistics. pp. 60-70.

Hammarberg, B. 2001. "Roles of L1 and L2 in L3. Production and Acquisition". In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon UK: Multilingual Matters, pp. 21-41.

Le nouveau Petit Robert. 2010. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert, 2009.

Lindquist, C. 2003. *Le rôle des langues sources dans l'interlangue française, Etude des lexèmes d'origine translinguistique chez des apprenants suédophones*. Mémoire de « licenciât ». Département de français et d'italien. Stockholm : Université de Stockholm.

Odlin, T. 2003. "Cross-Linguistic Influence". In: Doughty, C. and Long, M. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 436-486.

Poullisse, N. 1999. *Slips of the Tongue. Speech Errors in First and Second Language Production*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., pp. 36-56.

Singleton, D. 2006. "Lexical Transfer: Interlexical or Intralexical". In: *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon UK: Multilingual Matters, pp. 130-143.

Williams S., Hammarberg, B. 1998. "Language Switches in L3 production: Implications for a Polyglot Speaking Model". *Applied Linguistics*, n°19, pp. 295-333.