



**HAL**  
open science

# Des faux-amis à Macalester. Mise en place d'un dispositif pédagogique autour des interférences lexicales chez des étudiants américains

Zoé Meyer

► **To cite this version:**

Zoé Meyer. Des faux-amis à Macalester. Mise en place d'un dispositif pédagogique autour des interférences lexicales chez des étudiants américains . Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01377122

**HAL Id: dumas-01377122**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01377122>**

Submitted on 26 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Des faux-amis à *Macalester***

# **Mise en place d'un dispositif pédagogique autour des interférences lexicales chez des étudiants américains**

**Zoé MEYER**

**N° d'étudiant : 21533777**

**Sous la direction de Madame Agnès TUTIN**

**Mémoire de master 2<sup>ème</sup> année professionnelle**

**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère  
Année universitaire 2015-2016**

---

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication  
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère  
**Section de Didactique du Français Langue Étrangère**



## REMERCIEMENTS

J'ai eu la chance de pouvoir terminer mon master de FLE tout en travaillant et effectuant mon stage à l'université de *Macalester* à Saint Paul dans le Minnesota, grâce au dispositif à distance mis en place par l'université Grenoble Alpes.

Je souhaite remercier tout particulièrement Madame Agnès Tutin qui a encadré mon mémoire avec bienveillance et dont les conseils pertinents ont beaucoup fait avancer ma réflexion tout au long de l'année écoulée ; ainsi que Madame Martine Sauret qui a encadré mon stage à l'université de *Macalester* et qui a beaucoup participé aux fondations de cette recherche.

J'aimerais également remercier de tout cœur mes parents, pour leur relecture, leur guidage et leur patience. J'adresse de la même manière mes remerciements à Valentine pour son aide et le temps qu'elle m'a consacré malgré la distance ; à Juliette et à Guillaume pour m'avoir chacun aidé à leur manière et surtout encouragée.

Pour finir, je remercie Amandine pour son soutien sans failles ; et toutes les personnes au-delà de l'océan qui m'ont fait bénéficier leur positivisme caractéristique.




Déclaration anti-plagiat  
Document à scanner après signature  
et à intégrer au mémoire électronique

### DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MEYER ..... PRENOM : Zoé .....

DATE : 13 juillet 2016 ..... SIGNATURE : 

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	8
Première partie : Des interférences aux faux-amis : enjeux théoriques .....	10
1. Transfert et interférence.....	10
1.1. Historique.....	10
1.2. Définitions.....	13
1.3. Typologie des interférences .....	16
2. Les erreurs lexicales .....	18
2.1. Définition .....	18
2.2. Typologie des erreurs lexicales.....	19
3. Les faux-amis .....	22
3.1. Définitions.....	22
3.2. Typologies des faux-amis .....	25
3.3. Typologie des mots apparentés .....	28
4. Enjeux pédagogiques .....	30
4.1. Réagir à l'erreur .....	30
4.2. Choisir les leviers d'action.....	32
4.3. Contribuer à la prise de conscience.....	35
Deuxième partie : Les faux-amis à <i>Macalester</i> : dispositif pédagogique .....	37
1. Le contexte de stage .....	37
1.1. Présentation du contexte .....	37
1.2. Analyse du contexte .....	40
1.3. Objectifs du projet.....	41
2. La méthode .....	42
2.1. Principes de base.....	43
2.2. Méthodes et outils .....	45
3. Étapes du projet .....	48
3.1 Première étape : un questionnaire initial de diagnostic .....	48
3.2 Deuxième étape : séance pédagogique sur les faux-amis .....	50

3.3 Troisième étape : réalisation de la tâche .....	51
3.4 Quatrième étape : quizz autocorrectif sur la plateforme Moodle.....	52
3.5 Cinquième étape : séance pédagogique sur les mots apparentés .....	53
3.6 Sixième étape : questionnaire final .....	54
Troisième partie : Analyse quantitative et qualitative des données recueillies.....	56
1. Présentation et analyse.....	56
1.1 Les différents cas de figure .....	57
1.2 Variation du taux d'emploi des faux-amis.....	60
1.3 Les stratégies d'évitement.....	63
1.4 L'intérêt d'un travail de fond.....	65
1.5 Prise de conscience et validation des objectifs .....	69
2. Discussion.....	75
3. Propositions didactiques .....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sitographie .....	83
Table des annexes.....	84

## TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> : Tableaux des valeurs de faux-amis (d'après Dalbernet et Vinay, 1960 : 72.) .....	25
<i>Figure 2</i> : Homographes totalement faux-amis (d'après Walter, 2001 : 106.) .....	28
<i>Figure 3</i> : Homographes faux-amis, différentes catégories grammaticales (d'après Walter, 2001 : 106.) .....	29
<i>Figure 4</i> : Homographes partiellement « bons amis » (d'après Walter, 2001 : 108.).....	29
<i>Figure 5</i> : Facteurs entraînant l'apparition d'interférences.....	34
<i>Figure 6</i> : Équivalence des référentiels de compétences .....	38
<i>Figure 7</i> : Objectifs du projet.....	42
<i>Figure 8</i> : Les étapes et le calendrier suivi.....	48
<i>Figure 9</i> : Cas de figure 1 : <i>candidature</i> .....	57
<i>Figure 10</i> : Cas de figure 2 : <i>prendre du poids</i> .....	58
<i>Figure 11</i> : Cas de figure 3 : <i>présenter et personnage</i> .....	59
<i>Figure 12</i> : Cas de figure 4 : <i>médicament</i> .....	60
<i>Figure 13</i> : Variation de l'emploi de faux-amis en fonction du type d'exercice .....	61
<i>Figure 14</i> : Variation de l'emploi de faux-amis en fonction des mots .....	62
<i>Figure 15</i> : Variation d'emploi des stratégies d'évitement en fonction des mots.....	64
<i>Figure 16</i> : Comparaison du taux d'emploi des faux-amis dans l'exercice de phrases lacunaires entre le questionnaire initial et le questionnaire final .....	66
<i>Figure 17</i> : Comparaison du taux d'emploi de faux-amis dans l'exercice d'écriture dirigée entre le questionnaire initial et le questionnaire final.....	66
<i>Figure 18</i> : Comparaison du taux d'emploi des stratégies d'évitement.....	67
<i>Figure 19</i> : Facteurs qui favorisent l'apparition d'interférences, selon les étudiants .....	71
<i>Figure 20</i> : Nouveaux facteurs entraînant l'apparition d'interférences .....	72



## INTRODUCTION

« *Ça c'est un morceau de chance ! Secouons-nous les mains.* » Ainsi s'exclame Jolitorax lors de sa rencontre avec ses « cousins » Astérix et Obélix<sup>1</sup>. Les lecteurs amusés par les nombreux anglicismes du personnage sont loin d'imaginer que la drôlerie de cette gentille caricature est fondée sur un phénomène linguistique fréquent dans les classes d'enseignement/apprentissage des langues : les interférences linguistiques, une réalité bien connue des enseignants de Français Langue Étrangère (désormais FLE), qui manifeste l'influence de la langue maternelle des apprenants sur la langue d'apprentissage. Chaque apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, quel que soit son âge, commet des erreurs dues à cette influence. J'en ai pris conscience lors de mon stage de master FLE, effectué auprès d'étudiants américains apprenant le français à l'université *Macalester* dans le Minnesota. J'ai été frappée par l'ampleur du phénomène et son rôle au cours de l'apprentissage, alors même que les étudiants l'ignorent totalement. Ma propre connaissance de la langue anglaise, ainsi que l'homogénéité de mon public, composé uniquement d'étudiants anglophones, ont été les conditions nécessaires à la mise en place d'un dispositif pédagogique ayant pour thème les interférences et le transfert linguistiques.

Mon intérêt pour les interférences, renforcé par mes recherches personnelles sur les notions proches et sur leur place dans la didactique du FLE m'a ainsi conduite à faire le choix de cibler ma recherche sur les interférences linguistiques d'ordre lexical. Le phénomène est très présent dans la littérature mais peu utilisé dans la réalité des classes. Si l'interférence se révèle dans le discours de l'apprenant par une erreur, l'enseignant se doit d'essayer de l'intégrer au processus pédagogique. Il m'a ainsi semblé qu'un phénomène de cette ampleur ne pouvait pas être ignoré et méritait qu'on lui accorde une place, non seulement dans la réflexion didactique, mais également dans un dispositif pédagogique qui tiendrait compte des spécificités de la langue maternelle pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage de la langue étrangère. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler sur les interférences lexicales en me demandant comment les comprendre, les traiter et quelle place leur accorder dans

---

1. Goscinny R., Uderzo A. (1966). *Astérix chez les Bretons*. Paris : Dargaud. (p. 8)

Ces deux exemples sont des calques directs de l'anglais (*un morceau de chance* renvoie à *a piece of luck* et *se secouer les mains* à *to shake hands*). On trouve dans cet album une multitude d'autres exemples, entre autres *Ma bonté !* (p. 29) (*My goodness !*) et *gardez votre lèvre supérieure rigide* (p. 29) (*to keep a stiff upper lip*, expression idiomatique qui veut dire *ne pas montrer son émotion*).

l'enseignement. En cherchant les racines de ce phénomène et en envisageant différentes manières de réagir, ce travail permettra d'analyser l'erreur interférentielle et son traitement, ainsi que l'utilisation pratique des interférences dans un contexte d'apprentissage du français.

Ma réflexion sur ces questions se développe en trois temps. Une première partie théorique examine les différentes notions en les définissant afin de les situer les unes par rapport aux autres. La deuxième partie traite du contexte de stage et de la méthode utilisée. Enfin, l'analyse et la discussion des résultats permettent l'articulation de la réflexion pédagogique et de la théorie : j'essaierai alors de proposer de nouvelles pistes qui pourraient permettre aux enseignants de FLE de mieux intégrer les interférences dans leur pédagogie.

## **PREMIÈRE PARTIE :**

### **DES INTERFÉRENCES AUX FAUX-AMIS : ENJEUX THÉORIQUES**

Les notions que nous allons présenter ici constituent le cadre théorique de cette recherche. Nous tenterons d'expliquer les caractéristiques de chacune d'entre elles tout comme les enjeux qui naissent de leur mise en relation. Nous commencerons par traiter le transfert et l'interférence, ainsi que les notions qui les accompagnent. Nous aborderons ensuite le sujet de l'erreur lexicale, puis celui des faux-amis. Pour finir, nous discuterons des enjeux pédagogiques mis en jeu par ce cadre théorique.

#### **1. Transfert et interférence**

Les notions de transfert et d'interférence, au cœur de notre recherche, ont été un objet d'étude des didacticiens depuis plusieurs décennies. Nous disposons par conséquent d'un large appui théorique qu'il nous revient de balayer et d'approfondir, afin de préciser le cadre de notre recherche. Il conviendra de définir les notions concernées et les notions gravitant autour du transfert et de l'interférence, puis de présenter plusieurs typologies des interférences qui nous aideront à cibler l'objet de notre travail et de notre dispositif pédagogique.

##### ***1.1. Historique***

Lorsqu'un individu apprend une langue étrangère, sa langue maternelle (également appelée langue source ou L1) et la langue qu'il apprend (appelée langue cible, langue d'apprentissage ou L2) sont des langues en contact. D'après Weinreich (1964), deux langues sont dites en contact lorsqu'elles sont utilisées alternativement par le même locuteur. C'est dans ce cadre que se situe notre recherche : les deux langues en contact sur lesquelles portera notre étude sont l'anglais (langue maternelle des apprenants) et le français (langue d'apprentissage).

C'est lorsque deux langues sont en contact qu'apparaît **l'interlangue**. Terme et notion élaborés par Selinker en 1972, l'interlangue est une structure psychologique qui englobe des

traits de la langue cible et de la langue source. C'est un système structuré en évolution constante, qui est le résultat d'une multitude de processus tels le transfert, les stratégies d'apprentissage et de communication, la surgénéralisation, etc. William Mackey (1982 : 15) la définit comme « l'intégration dans un seul code des éléments provenant de deux langues ». L'interlangue est donc un concept intimement lié à celui de l'interférence linguistique, puisqu'il en est en quelque sorte le résultat, ou au moins l'une des conséquences.

Les phénomènes de transfert et d'interférence ont d'abord été étudiés dans le cadre du behaviorisme, à travers la théorie selon laquelle tout apprentissage précédent joue un rôle sur un nouvel apprentissage. Ce rôle peut être facilitateur –on parle alors de transfert positif– ou bien inhibiteur –on parle alors de transfert négatif ou d'interférence. Le behaviorisme prônait un apprentissage mécanique par conditionnement, et l'échec de cette méthodologie a également entraîné un rejet de l'analyse contrastive, elle-même issue du behaviorisme. En effet, le transfert et les interférences ont longtemps été étudiés par l'analyse contrastive (Lado, 1971), dont le but était de prédire la survenue de ces interférences afin de prévenir les fautes et d'y remédier. L'analyse contrastive a pour hypothèse principale que la probabilité d'apparition du transfert est liée à la similitude structurale des deux langues concernées. Bien que les années 70 aient amené des preuves solides du rôle de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Debyser, 1970 ; Bouton, 1974), l'intérêt pour la langue maternelle a disparu dans la décennie suivante et l'analyse contrastive a été vivement critiquée. L'utilisation de l'analyse contrastive suppose que l'apprentissage d'une L2 ne se déroule pas de la même façon que l'apprentissage d'une L1. Or, cette question a beaucoup été discutée, notamment au cours des années 80, avec la tendance à considérer un modèle universel de l'apprentissage des langues selon lequel une L2 s'apprendrait de la même façon qu'une L1. Dans la lignée du LAD (*Language Acquisition Device*) chomskyen, Dulay et Burt (1972, cités par Jamet, 2009) ont en effet postulé que l'acquisition d'une L2 suit les mêmes processus que l'acquisition naturelle d'une L1 et que par conséquent, les erreurs développementales sont les mêmes en L1 et en L2. Les études sur l'influence translinguistique ont contredit ce point de vue. Certains chercheurs (Petit, 1987) soutiennent l'hypothèse selon laquelle il s'agit à la fois d'un apprentissage par comparaison du système de la L2 avec le système de la L1 (et donc justifiant l'analyse contrastive) et des phénomènes de généralisation des premiers apprentissages de la L2 (et donc un apprentissage similaire à celui de la L1). Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il faudrait comparer les erreurs effectuées par des adultes apprenant une langue étrangère à celles d'enfants apprenant cette

même langue en tant que langue maternelle. Bouton (1974) explique que lorsqu'un enfant apprend une langue maternelle, il a recours à la généralisation sémantique, qui est limitée par l'expérience et l'enrichissement du vocabulaire. En comparaison, lorsqu'un enfant ou un adulte apprend une langue étrangère, il a recours non seulement à la généralisation sémantique mais également à sa langue maternelle. Ainsi, une unité lexicale ou une règle grammaticale acquise dans la langue étrangère est identifiée à une unité lexicale ou une règle grammaticale de la langue maternelle que l'apprenant considère comme équivalente. Ce qui pose généralement problème, lors de l'équivalence entre les unités lexicales, est que l'apprenant attribue à l'unité lexicale de la langue étrangère toutes les valeurs sémantiques de ce qu'il croit être son équivalent en langue maternelle. Or, nous savons bien que le découpage sémantique –entre autres– n'est jamais le même d'une langue à l'autre. Lorsque le découpage sémantique est le même, l'apprenant émet un énoncé correct et son transfert n'est pas relevé, parfois même pas remarqué. Si le découpage sémantique est différent, alors il émet une interférence lexicale qui est enregistrée comme erreur. Les réflexions de cette sorte ont progressivement mené de l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs. Peu à peu, l'impuissance de l'analyse contrastive à prédire les erreurs a été reconnue et les chercheurs (Gass et Selinker, 1983) ont préféré diriger leurs recherches vers l'analyse des erreurs afin d'expliquer les déviances. Ainsi, les recherches sur le transfert n'ont plus un but prédictif mais visent à identifier les zones du langage qui sont le plus susceptibles d'être transférées (Adjemian, 1981). Aujourd'hui, l'analyse contrastive revient sur le devant de la scène (Jamet, 2009) à la lumière du plurilinguisme. Enrichie par les critiques, elle ne cherche plus à traquer les erreurs mais se penche sur le côté positif du transfert, notamment à travers les méthodologies d'intercompréhension que nous développerons plus loin.

Loin d'être un retour en arrière, cette « nouvelle version » de l'analyse contrastive n'est plus le seul cadre d'étude des interférences. Aujourd'hui, l'étude des interférences se place également dans le cadre de la psycholinguistique. Cette dernière est définie par Petit (1987) comme « l'étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques ». En effet, le transfert positif et négatif est un processus dynamique qui nécessite une approche interdisciplinaire, notamment psychologique, afin d'expliquer pourquoi l'apprenant identifie certaines unités de L1 comme équivalentes à certaines unités de L2 (Herdina et Jessner, 2002). Une approche transdisciplinaire n'est plus uniquement concentrée sur les erreurs mais permet de tourner les interrogations vers les questions suivantes : qu'est-ce qui est transféré et en quelle quantité (la qualité et la quantité du

transfert), quelles sont les causes de ces phénomènes, comment et quand se déroulent-ils ? En d'autres termes, les chercheurs cherchent à répondre aux questions quoi, combien, pourquoi, quand et comment ?

## ***1.2. Définitions***

Après ce bref rappel historique, nous allons maintenant tenter de définir les notions concernées et de préciser les limites parfois très floues entre certaines notions comportant des différences subtiles.

Weinreich a été le premier à définir l'interférence à travers les termes suivants :

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language<sup>2</sup>. (1964 : 1)

Cette définition concerne cependant les individus bilingues, c'est-à-dire ayant appris deux langues maternelles de façon simultanée, et non les individus maîtrisant déjà une langue maternelle en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. On observe dans la définition de Weinreich la notion de « déviance de la norme », sur laquelle nous reviendrons plus tard. Nous avons ensuite deux définitions relativement larges de l'interférence. Mackey (1982 : 15) la définissait comme « l'utilisation des éléments d'une langue dans le discours d'une autre langue » et Bussière (1974 : 6) comme « l'emploi des éléments linguistiques de la langue L1 dans la langue parlée ou écrite L2 ».

Néanmoins, ces deux définitions n'abordent pas la différence entre le transfert et l'interférence. Elle apparaît tout d'abord chez Doca (1981 : 23) : « le transfert désigne les effets de transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne les effets de transfert négatif ou d'inhibition ». Elle revient ensuite chez Petit (1987 : 2), qui définit d'abord le transfert de la façon suivante : « la psycholinguistique qualifie généralement de « transfert » la projection des structures et/ou propriétés phoniques, lexicales et morphosyntaxiques de la langue maternelle, encore appelée langue de départ ou L1, sur la langue seconde, encore appelée L2. » Ainsi, lorsque le transfert aboutit à des productions

---

2. Traduction personnelle : « Ces cas de déviation de la norme de l'une ou l'autre langue, qui se produisent dans le discours des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue. »

conformes au standard de la langue cible, il est dit positif, mais s'il aboutit à des productions déviantes par rapport aux normes de la L2, il est dit négatif. Les interférences sont donc « les produits de ce transfert à effet jugé négatif » (Petit, 1987 : 2). On observe que dans cette phrase, Jean Petit a bien intégré la notion de jugement et de subjectivité (« jugé négatif ») qui reviendra plus tard dans les définitions du concept même de l'erreur, notamment lexicale, comme nous le verrons plus loin.

L'utilisation des deux termes distincts *transfert* et *interférence* a été questionnée car elle n'est observable qu'au niveau de la production et non pas au niveau des processus de compréhension (Ringbom, 1987). Malgré ce questionnement, cette distinction terminologique persiste encore aujourd'hui.

En 2002, Herdina et Jessner proposèrent la définition suivante :

It is generally taken to mean the transfer of structures characteristic of L1 to L2 and is distinguished from conscious bilingual transfer procedures such as borrowing and codeswitching. <sup>3</sup> (2002 : 10)

Ces auteurs évoquent le fait que l'interférence est un processus inconscient et que cette caractéristique majeure est un des facteurs qui permet de la différencier de deux autres phénomènes lexicaux, l'emprunt et l'alternance codique. Nous aborderons la définition de ces deux termes plus loin.

Par ailleurs, on appelle « interférence secondaire » l'interférence entre la langue cible et une langue tierce<sup>4</sup> et « interférence de retour » l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle<sup>5</sup>. Le caractère inconscient de ce phénomène permet de le différencier de **l'alternance codique**. Cette dernière est « le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux

---

3. Traduction personnelle : « On l'entend généralement en tant que transfert de structures caractéristiques de la L1 vers la L2 et il se distingue des procédures conscientes de transfert bilingue telles que l'emprunt et l'alternance codique. »

4. Par exemple, j'ai pu remarquer chez certains étudiants anglophones des interférences de l'allemand et de l'espagnol, qui sont d'autres langues étrangères qu'ils étudient ou ont étudiées. Bien qu'elles soient parfois appelées L2, L3, L4, il n'y a pas de hiérarchie et chacune de langues peut avoir une influence sur une autre.

5. J'ai par exemple entendu beaucoup de francophones vivant aux États-Unis utiliser des énoncés tels « J'ai changé mon avis » au lieu de « J'ai changé d'avis » par contamination de l'anglais « *I changed my mind* ».

situations de communication. » (Cuq, 2003 : 17). Elle est par exemple utilisée fréquemment chez des francophones vivant aux États-Unis, mais bien de manière consciente, dans des énoncés de type « Tu viens me *pick up* à 16h30 ? ».

Plus récemment, Théophanous (2004) distingue le transfert direct (transposition d'un élément de la L1 dans la L2) et le transfert indirect (transposition dans la L2 d'une attitude ou d'une habitude dictée par la L1). Le transfert direct est celui défini par tous les autres auteurs. La nouveauté apportée par Théophanous est le transfert indirect, qu'elle explique avec l'exemple suivant : des apprenants hellénophones du français écrivent *boucher* à la place de *bouche* par transfert indirect d'une habitude de décodage en grec où les voyelles graphiques en fin de mots sont toujours prononcées. Nous n'avons retrouvé cette terminologie direct/indirect chez aucun autre auteur. Cependant, cette dichotomie pourrait être mise en lien avec celle de Cuq (2003) : il différencie les interférences de premier degré qui sont des calques directs (et donc un transfert négatif direct) et les interférences de second degré qui impliquent des activités de généralisation et de réflexion.

Face à cette multitude de définitions gravitant autour du transfert et de l'interférence, Sharwood Smith et Kellerman (1986) ont exprimé le besoin d'un terme plus large, « *cross-linguistic influence* », qui engloberait le transfert, l'interférence, l'évitement et l'emprunt. Ce phénomène est appelé en français « **influence translinguistique** ». Il semble cependant important ici de bien faire la différence entre la notion d'interférence et les deux autres notions évoquées par ce terme plus large (l'emprunt et l'évitement). D'après Cuq (2003 : 81), **l'emprunt** « consiste dans le passage d'un élément (phonologique, morphologique ou lexical) d'une langue à une autre (...). Phénomène de contact, l'emprunt est collectif, ce qui le distingue de l'interférence. » L'emprunt est donc un phénomène de la langue, tandis que l'interférence, individuelle, est un phénomène du discours (Mackey, 1982). Par exemple, le français a emprunté à l'anglais les unités lexicales *bulldozer* et *suspense* tandis que l'anglais a emprunté au français les unités lexicales *chef* et *rendez-vous*. **L'évitement** est une stratégie de compensation par laquelle le locuteur s'abstient d'utiliser une formulation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement (Cuq, 2003).

Nous choisirons au sein de cette étude de considérer le transfert comme l'utilisation en L2 d'éléments linguistiques provenant de la L1. Nous ferons la distinction entre le transfert positif et le transfert négatif, ce dernier étant synonyme de l'interférence. À présent, nous



allons analyser différentes typologies des interférences élaborées par les auteurs au fil de leurs recherches.

### ***1.3. Typologie des interférences***

Plusieurs auteurs ont mis en place des typologies des interférences qui varient légèrement et se recoupent. Weinreich (1964) a été le premier à affirmer que les interférences peuvent se produire dans tous les sous-systèmes de langue, c'est-à-dire la phonétique, la syntaxe, la morphologie, le lexique. Plus récemment, une nouvelle catégorie apparaît, notamment chez Herdina et Jessner (2002) avec les interférences pragmatiques. Les auteurs évoquent aussi des interférences orthographiques, parfois associées à l'équivalent écrit des interférences phonologiques. Les interférences phonétiques et phonologiques constituent la grande majorité des interférences. Elles sont d'ailleurs les plus facilement repérables et ce même pour un individu non expert. Cuq (2003) établit la typologie suivante : interférences phonétiques, morphosyntaxiques, sémantiques, et interférences dans la réalisation d'actes de parole. On peut ainsi, en synthétisant ces auteurs, proposer une typologie des interférences, complétée par des exemples issus de notre corpus.

- Interférences phonétiques : cette catégorie d'interférences est en général la plus répandue (Weinreich, 1964). Tout apprenant en langue étrangère commence par prononcer les mots de la langue cible avec un fort accent de sa langue maternelle. Toute modification de la prononciation de la langue cible peut en général être attribuée au système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant. Par exemple, un étudiant américain lisant à voix haute un texte en français prononce « la société » **/la sɔsajte/** par interférence avec l'anglais « *society* ».
- Interférences morphosyntaxiques : Il est possible ou non de diviser cette catégorie en deux sous-catégories, la morphologie et la syntaxe. Une interférence de morphologie entraîne la modification d'un mot selon les règles grammaticales de la langue maternelle. Par exemple, on a entendu chez un étudiant américain l'énoncé *J'ai un ami russe*. L'interférence de morphologie porte ici sur le mot *\*russe* employé à la place de *russe*, par interférence avec l'anglais *russian*. Une interférence de syntaxe entraîne la modification de l'ordre des mots dans la phrase, selon l'ordre employé dans la langue maternelle. On a par exemple l'énoncé *J'ai des blonds*

*cheveux* où la place de l'adjectif avant le nom est la marque d'une interférence de syntaxe de l'étudiant anglophone.

- Interférences lexicales et sémantiques : cette catégorie couvre les erreurs de sens et les confusions de découpage sémantique entre la langue maternelle et la langue cible. Les interférences lexicales, objet de notre étude, seront approfondies par la suite. Pour l'instant, nous pouvons citer les exemples suivants : une locutrice anglophone ayant dit en français *Il est court avec moi* (elle voulait dire *il est sec avec moi*) par interférence de l'anglais *He's short with me*, puisque *short* a un ou plusieurs autres sens dans lesquels il signifie *court*. Autre exemple, un enfant en école d'immersion française ayant dit *Tu regardes comme une princesse !* en traduisant mot à mot l'anglais *You look like a princess !* qui se traduit en fait par *Tu ressembles à une princesse !*
- Interférences pragmatiques : ces interférences se révèlent souvent dans les actes de parole où l'on décèle l'importance de la langue et de la culture maternelle. Cette dernière catégorie soulève en effet la question de l'interculturel en classe de langue, bien que les interférences pragmatiques soient tout de même bien liées à un fait de langue (l'interférence étant, comme nous l'avons dit plus haut, un phénomène du discours). Par exemple : *Salut les filles, tu as passé un bon weekend ?* La confusion entre le tutoiement et le vouvoiement (parfois même dans une seule phrase) est une interférence pragmatique très classique chez les locuteurs anglo-saxons.

Une autre manière de classer les interférences est de les différencier à l'oral et à l'écrit. En ce qui concerne les interférences lexicales, elles apparaissent plus souvent à l'oral qu'à l'écrit (Bussière, 1974). L'oral a en effet un côté plus spontané et inconscient qui est caractéristique des interférences, au contraire de l'écrit qui permet de réfléchir avant de s'exprimer et de se relire après coup.

Il est essentiel de souligner la différence entre les interférences de décodage (lors de la compréhension) et les interférences d'encodage (production). La question de la bivalence de ces deux procédés se pose, notamment dans l'idée de les étudier séparément. Certes, une étude comparative des interférences d'encodage et des interférences de décodage serait sans nul doute très intéressante et informative ; cependant il est impossible d'imaginer que ces deux procédés sont complètement indépendants l'un de l'autre. Debyser (1987) avance qu'il

est d'autant plus important de prêter attention aux interférences de décodage (la production étant d'habitude beaucoup plus étudiée que la compréhension) car ce sont les hypothèses émises par les apprenants à partir de la compréhension en L2 qui influent sur leur production dans cette même L2.

Notre étude porte sur les interférences lexicales, c'est donc cette catégorie qui nous intéressera tout au long de notre recherche, selon la typologie que nous avons présentée plus haut. Il est temps à présent d'aborder une autre notion tout aussi importante dans le champ de notre étude ; il s'agit de l'erreur. En effet, c'est l'erreur qui a porté l'œil du didacticien et de l'enseignant de langue sur les interférences. Ce qui permet de repérer les interférences des apprenants, ce sont les erreurs causées par ces dernières, qu'il s'agisse d'erreurs de compréhension ou de production, à l'oral ou à l'écrit.

## **2. Les erreurs lexicales**

L'erreur est un concept qui a fait couler beaucoup d'encre, notamment en pédagogie et en didactique des langues. Elle a longtemps été perçue comme une tare nuisible à l'apprentissage, un signe de l'échec qu'il fallait corriger à tout prix. Le behaviorisme notamment considérait qu'il fallait exclure les erreurs parce qu'elles étaient un premier pas vers la formation de mauvaises habitudes. Depuis les approches constructivistes et cognitivistes, il est reconnu que l'erreur est utile à l'apprentissage, elle en fait même partie intégrante au même titre que les autres étapes de l'apprentissage. Elle donne accès à la « compétence transitoire de l'apprenant » (Corder, 1967 : 13) et constitue une étape de la structuration de l'interlangue.

Nous allons tout d'abord définir l'erreur lexicale, puis nous dresserons un inventaire des typologies d'erreurs lexicales sur lesquelles s'appuie notre recherche.

### ***2.1. Définition***

Nous avons dit plus haut que l'interférence s'exprime dans le discours de l'apprenant par une erreur. Par ailleurs, l'objet de notre recherche se concentre sur les interférences lexicales. Ces dernières appartiennent donc à la catégorie des erreurs lexicales, qu'il convient de définir.

L'erreur lexicale est définie par Hamel et Milićević (2007 : 29) comme « tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. » Dès cette première définition, avec le terme « maladresse », on observe toute l'ampleur de l'ambiguïté de l'idée même d'erreur lexicale –en comparaison avec une erreur d'orthographe par exemple- car la norme à laquelle elle se réfère est variable en fonction du contexte. En effet, la norme lexicale varie en fonction du genre d'écrit ou du registre de discours. L'erreur lexicale nécessite un jugement de valeur de la part du correcteur qui pourrait donc se trouver en désaccord avec un autre correcteur. Ce dernier problème soulève la question d'une typologie d'erreurs lexicales. Est-il possible d'établir une typologie d'erreurs lexicales alors même qu'elles sont si sensibles au jugement du correcteur ? Pour répondre à cette question, Masseron et Luste-Chaa (2008) introduisent les notions de lexique *en puissance* et de lexique *en usage*. Le premier correspond à l'organisation du lexique et à la construction de ses unités, sa disponibilité chez le locuteur ; tandis que le second correspond aux emplois circonstanciés et fonctionnels, déterminés par l'usager et l'objet du discours. De cette façon, ce n'est pas la définition de l'erreur lexicale que l'on modifie, mais le rôle de l'unité lexicale déviante. Ainsi, « l'unité lexicale est en quelque sorte *vecteur langagier*, que le lexique soit convoqué sur son versant constructionnel (en puissance) ou pragmatique (en usage) » (Masseron et Luste-Chaa, 2008 : 520).

Afin de continuer l'élaboration du cadre de notre recherche, nous allons présenter différentes typologies d'erreurs lexicales.

## **2.2. Typologie des erreurs lexicales**

À travers leur source, on distingue deux grandes catégories d'erreurs en langue étrangère (Théophanous, 2004). Premièrement, les erreurs interlinguales, qui sont attribuées aux interférences de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères connues de l'apprenant. Deuxièmement, les erreurs intralinguales, qui sont imputables aux caractéristiques intrinsèques de la langue cible. Notre recherche se focalise évidemment sur les erreurs interlinguales dont les interférences sont la définition même.

Nous allons à présent comparer deux typologies d'erreurs lexicales et tenter de situer l'interférence lexicale dans chacune d'elles.

La première est la typologie d'erreurs lexicales proposée par Hamel et Milićević (2007), basée sur les trois composantes du signe linguistique :

- erreurs sur le sens de la lexie → signifié (définition de la lexie)
- erreurs sur la forme de la lexie → signifiant (forme écrite : orthographe ; forme orale : prononciation)
- erreurs sur la cooccurrence de la lexie avec d'autres lexies de la langue

Il est difficile d'adapter cette typologie, destinée à l'ensemble des erreurs lexicales, à une erreur précise comme l'interférence lexicale. Le deuxième point notamment (erreurs sur la forme de la lexie) correspondrait plutôt à une interférence phonétique ou graphique. L'interférence lexicale peut alors se placer selon cette typologie dans la première catégorie (le sens de la lexie) mais également dans la troisième (erreurs sur la cooccurrence de la lexie avec d'autres lexies de la langue). Par exemple, une erreur d'interférence de type : « Le pape a blessé notre mariage » correspond au premier cas, une erreur sur le sens de la lexie *blessier* par confusion avec le verbe *bénir* à cause de l'anglais *to bless* ; tandis qu'une erreur comme *La France est partie de l'Europe* correspond au troisième cas de figure, une cooccurrence du verbe *être* (au lieu du verbe *faire*) avec *partie* en raison de la cooccurrence anglaise *to be part of something*.

La deuxième typologie est celle de Laufer (1994), qui a établi une liste d'éléments qui rendent un mot difficile en termes de sens. Si ces éléments sont une source de difficultés, ils peuvent être vus comme des points d'origine des erreurs lexicales. On peut donc lire cette liste comme une typologie d'erreurs lexicales :

- Erreurs dues à la structure lexicale (racines identiques mais affixes différents, difficulté à différencier des structures similaires (par exemple *industrieux* et *industriel*), etc.
- Erreurs lexico-syntaxiques dues au comportement syntaxique, notamment les prépositions suivant les verbes (*to depend on* / *dépendre de*)
- Erreurs dues au sens
  - a) divergences dans le découpage lexical : des erreurs sont susceptibles d'apparaître lorsque les domaines sémantiques couverts par une unité lexicale de L2 ne coïncident pas avec ceux couverts par une unité lexicale de L1 sémantiquement proche. Ainsi, on trouve plusieurs cas de figure : premièrement, lorsqu'un mot de L1 correspond à plusieurs mots de L2. On trouve par exemple dans notre corpus,

le mot anglais *chair* qui veut dire en français à la fois *chaise* et *fauteuil*. Laufer (1994 : 4) explique : « Dans le cas d'une correspondance entre un mot de L1 et plusieurs mots de L2, l'apprenant doit effectuer le découpage sémantique à partir d'une distinction qui n'existe pas dans sa langue. » Le deuxième cas de figure est le suivant : les mots ne coïncident que partiellement car ils ont des sens supplémentaires. On trouve par exemple dans notre corpus : l'anglais *essence* veut dire *essence* dans le sens de la nature d'un être, tandis que *gas* veut dire *essence* dans le sens du carburant pour voitures ; mais *gas* veut également dire *gaz* en chimie et en biologie.

- b) Multiplicité de sens : un mot de L2 est associé à une multiplicité de sens inexistante dans la L1, ce qui crée une difficulté particulière pour l'apprenant. Exemple tiré du corpus de Mitkov, Pekar, Blagoev et Mulloni (2007) : le mot français *rapport* a plusieurs sens, entre autres : *lien*, *corrélation* (anglais *link*) ; *relation personnelle* (anglais *relationship*) ; *exposé* ou *compte rendu* (anglais *report*), etc.
- c) Extension de sens (métaphores et idiotismes) : les métaphores et les idiotismes ont une très grande opacité sémantique et sont la plupart du temps traduits littéralement par les apprenants. Par exemple, *to change your colors* en anglais ne veut pas dire *changer ses couleurs* mais *retourner sa veste*.
- d) Vides lexicaux : certains mots n'ont pas d'équivalent et nécessitent un mot nouveau (parfois même un concept nouveau). Par exemple, en anglais *a ride* (le fait d'emmener quelqu'un quelque part) n'a pas de mot équivalent en français. *Can I give you a ride? (Est-ce que je peux te déposer/t'emmener quelque part ?) I would like to come to your birthday party but I have no ride. (J'aimerais venir à ta fête d'anniversaire mais je n'ai pas de moyen de transport/ je ne sais pas comment venir). Do you guys have a ride home? (Est-ce que vous avez un moyen de rentrer chez vous ?)*
- e) Spécificité sémantique : certains apprenants ont tendance à employer des termes génériques au lieu de termes plus spécifiques : par exemple, il arrive qu'un apprenant dise *sur la photo, il y a un animal qui court* au lieu de préciser quel animal (*sur la photo, il y a un chien qui court*).
- f) Problème de registre : certains synonymes en L2 peuvent avoir une connotation différente, ou bien appartenir à des registres différents. Ces subtilités sont difficiles à saisir pour l'apprenant si elles ne sont pas présentes dans sa langue maternelle.

- g) Relations entre L1 et L2 : mots apparentés et faux-amis. Nous développerons ces deux points dans la partie suivante.

On remarque que cette typologie de Laufer évoque majoritairement les erreurs interlinguales, entre L1 et L2. Elle évoque, plus loin dans son article, certaines difficultés intralinguales comme la synonymie ou les collocations mais nous n'avons pas jugé nécessaire d'approfondir ces points ici, étant donné qu'ils ne concernent pas notre objet d'étude. Les interférences lexicales peuvent donc se situer à chaque fois que l'erreur est due à un élément de la L1 de l'apprenant, comme nous l'avons montré en insérant des éléments de notre corpus tout au long de cette typologie. Une interférence peut être une erreur due à : des divergences dans le découpage lexical (point a), une multiplicité de sens non équivalente dans les deux langues (point b), une extension de sens (point c), un vide lexical (point d), et à certaines relations entre la L1 et la L2 (point g). Ce dernier point nous intéresse particulièrement : les mots apparentés et les faux-amis sont très nombreux entre l'anglais et le français et ils ont été l'objet du dispositif pédagogique mis en place. La plupart d'entre eux viennent du même fonds linguistique et ont ensuite suivi des évolutions similaires (mots apparentés) ou différentes (faux-amis). Nous allons à présent approfondir ces deux notions.

### **3. Les faux-amis**

Le terme « faux-amis » est bien connu des apprenants de langue, bien que ces derniers en connaissent rarement tous les ressorts. Quand ils sont utilisés par un apprenant de langue, ils constituent une interférence lexicale entre sa langue maternelle (ou une autre langue connue de lui) et la langue cible. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous allons définir les notions concernées et rendre compte des typologies de faux-amis existantes dans la recherche.

#### ***3.1. Définitions***

Darbelnet et Vinay (1960 : 4) définissent les faux-amis de la façon suivante : « mots qui, d'une langue à l'autre, semblent avoir le même sens parce qu'ils sont de la même origine, mais qui ont en fait des sens différents par suite d'une évolution séparée. »

Plus récemment, on peut lire la définition de Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 101) : « cette expression consacrée désigne les

mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents. »

Ces deux définitions soulignent une origine ou étymologie commune. Par exemple, l'anglais *actual* a une double origine : il est un emprunt du français *actuel*, avec lequel il partage également une origine commune du latin *actualis*. Jusqu'à la fin du 14<sup>ème</sup> siècle, le mot anglais *actual* partage le sens du mot français *actuel* qui veut dire *existant, présent*. Il évolue ensuite différemment jusqu'à son sens moderne qu'on traduit plutôt par *réel, vrai* ou *véridique*. Cependant, il est possible de trouver certains faux-amis dus au simple hasard et qui n'ont aucune origine commune, par exemple l'anglais *pain* (en français *douleur*) et le français *pain* (en anglais *bread*). Kirk-Greene (1981) établit quatre origines pour les faux-amis :

- Le hasard
- Une origine commune, la plupart du temps latine
- L'influence du français sur l'anglais au cours de l'histoire
- L'influence récente de l'anglais sur le français : certains mots en français sont empruntés à l'anglais mais leur sens est modifié, par exemple *footing* qui est emprunté à l'anglais pour désigner la course à pied, bien qu'en anglais *footing* désigne la prise de pied sur un bateau, ou bien une position professionnelle par exemple.

Darbelnet et Vinay (1960) distinguent les faux-amis totaux et les faux-amis partiels. **Les faux-amis totaux** sont deux unités lexicales dont tous les sens sont différents. Par exemple, l'anglais *eventually* et le français *éventuellement* n'ont jamais le même sens. Le français *éventuellement* se traduit littéralement par l'anglais *possibly*, mais de façon plus courante par l'auxiliaire modal *might* ou *may*, tandis que l'anglais *eventually* se traduit par le français *finalelement* ou *enfin*.

*We eventually arrived at our destination.*

*Nous sommes enfin arrivés à destination.*

*\*Nous sommes éventuellement arrivés à destination.*

*Je pourrais éventuellement venir te chercher ce soir.*

*\*I could eventually come pick you up tonight.*

*I might be able to come pick you up tonight.*



**Les faux-amis partiels** sont deux unités lexicales dont au moins l'une des deux est polysémique et dont l'un des sens ne correspond pas à son équivalent dans l'autre langue, c'est-à-dire que certains sens de ces faux-amis sont identiques, et d'autres non. Par exemple le couple *sauver/to save* : que ce soit en anglais ou en français, ce verbe est polysémique. Certains sens sont équivalents, par exemple dans le sens *secourir/to rescue*.

*J'ai sauvé mon ami de la noyade.*

*I saved my friend from drowning.*

De plus, la majorité des expressions françaises utilisant *sauver* se traduisent avec son équivalent *to save*. (*sauver la face* : *to save face* ; *sauver la situation* : *to save the day* ; *sauver sa peau* : *to save your skin*, etc). On remarque que la pronominalisation change le sens de l'unité lexicale et par conséquent son équivalent anglais, ainsi *se sauver* se traduit par *to escape* ou *to run away*. Le mot anglais *to save* est beaucoup plus polysémique que son équivalent français. Ainsi, en plus du sens *secourir* évoqué plus haut, on observe :

-*To save* dans le sens de *mettre de l'argent de côté*

*I saved money for my trip.*

*\*J'ai sauvé de l'argent pour mon voyage.*

*J'ai économisé de l'argent pour mon voyage.*

-*To save* dans le sens de *faire une copie informatique*

*I saved my thesis on two hard drives.*

*\*J'ai sauvé ma thèse sur deux disques durs.*

*J'ai sauvegardé ma thèse sur deux disques durs.*

-*To save* dans le sens de *gagner du temps*

*If you bike to work, you will save time.*

*\*Si tu vas au travail à vélo, tu sauveras du temps.*

*Si tu vas au travail à vélo, tu gagneras du temps.*

On observe ici que le fait qu'une seule unité lexicale polysémique de la langue maternelle soit représentée en langue cible par plusieurs unités lexicales distinctes représente une difficulté particulière, qui peut être associée aux deux premières catégories de la typologie des

erreurs lexicales établie par Laufer évoquée précédemment (divergences dans le découpage lexical et multiplicité de sens).

Nous admettrons dans cette étude la définition de faux-amis en tant que mots de forme semblables ou très proches, qui semblent avoir le même sens mais ont en fait des sens partiellement ou totalement différents. Cette définition sous-entend la prise en compte de la distinction entre faux-amis totaux et faux-amis partiels. D'autres distinctions ont été établies par les chercheurs à travers différentes typologies que nous allons présenter et comparer.

### 3.2. Typologies des faux-amis

Les auteurs sont nombreux à avoir établi des typologies, exhaustives ou non, de faux-amis. Nous en présenterons un certain nombre afin de les comparer et de tenter de les appliquer à notre corpus.

Pour commencer, Darbelnet et Vinay (1960) ont établi une liste de trois aspects sous lesquels il faut considérer les faux-amis :

- l'aspect sémantique : les faux-amis se distinguent par des différences de sens.
- l'aspect stylistique : les faux-amis se distinguent ici par des différences se rapportant à des valeurs intellectuelles ou affectives, spécifiques ou usuelles : voir figure 1 ci-dessous.

Sens intellectuel		Sens affectif	
français	anglais	français	anglais
ennemi (adj.)	<i>hostile</i>	hostile	<i>hostile, inimical</i>
rural	<i>rural</i>	de campagne	<i>rural</i>
Langue littéraire, administrative ou technique		Langue usuelle	
français	anglais	français	anglais
carié	<i>carious</i>	carié	<i>bad</i>
obsèques	<i>funeral</i>	enterrement	<i>funeral</i>

Figure 1 : Tableaux des valeurs de faux-amis (d'après Dalbernet et Vinay, 1960 : 72.)

Ce tableau montre bien les différences subtiles difficiles à saisir pour les apprenants, dans un sens comme dans l'autre (le français *carié* peut se traduire par deux mots différents en anglais, au contraire de l'anglais *funeral* qui peut se traduire par deux mots en français). Cette catégorie de faux-amis est à rapprocher de celle appelée « sens pragmatique et sens affectif » évoquée dans la typologie d'erreurs lexicales de Laufer (1994).

- l'aspect phraséologique ou les faux-amis de structure : ce terme peut désigner un mot, un syntagme ou une phrase. Il s'agit de « structures lexicales ou syntaxiques qui n'ont pas le sens que l'analyse de leurs éléments semblerait indiquer, bien que ces éléments, pris séparément, ne soient pas eux-mêmes des faux-amis sémantiques ou stylistiques. » (Darbelnet et Vinay, 1960 : 170). Pour être classée dans la catégorie des faux-amis de structure, l'unité lexicale ou la phrase doit réunir les conditions suivantes :

  - Les mots qui la composent ont individuellement le même sens dans les deux langues
  - Les éléments sont agencés dans le même ordre, mis à part certaines obligations structurales propres à chaque langue
  - Leur agencement aboutit à un sens différent

Par exemple : *Pine* = *pin*, *apple* = *pomme* mais *pineapple* = *ananas* et non pas *pomme de pin*.

De même, la phrase *Be sure that...* veut dire *Assurez-vous que...* et non pas *Soyez sûr que...* que l'on traduirait par *You can be sure that...*

On trouve ainsi dans cette catégorie des « faux-amis de structure » beaucoup d'expressions figées ou d'idiotismes que l'on ne peut pas traduire littéralement : *He is talking through his hat* = *Il ne sait pas ce qu'il dit* et non pas *Il parle à travers son chapeau*. Cette catégorie coïncide également avec la typologie d'erreurs lexicales de Laufer (1994) et notamment avec la catégorie « extension de sens ».

Présentons maintenant la typologie des faux-amis établie par Ringbom (1987). Lorsque l'on compare cette typologie à celle de Darbelnet et Vinay exposée plus haut, on remarque que le point c) correspond à la catégorie des faux-amis partiels. Ringbom a divisé la catégorie des faux-amis totaux en deux catégories a) et b).

- a) Ressemblance uniquement formelle : par exemple, on trouve dans notre corpus les faux-amis *chair* et *chair* : le français *chair* se traduit en anglais par *flesh* tandis que

l'anglais *chair* se traduit en français par *chaise*. Ces unités lexicales n'ont pas de proximité sémantique, leur ressemblance est donc uniquement formelle.

- b) Ressemblance formelle et sémantique : un faux-ami très courant de notre corpus est le couple : *actuellement/actually*. Ces deux mots ont une ressemblance formelle, ils ont deux sens différents mais ils ont cependant ce qu'on pourrait appeler une ressemblance sémantique
- c) Ressemblance formelle avec identité sémantique partielle. Le couple *place/place* en est un bon exemple : ils se ressemblent formellement, ont beaucoup de sens différents (entre autres : *une place de parking = a parking spot*, *une place assise = a seat*, tandis que l'anglais *a place = un endroit*) mais ils ont un ou plusieurs sens communs (identité sémantique partielle), notamment le sens figuré *Ce n'est pas ta place ! (This is not your place !)*.

Il me semble cependant que ce choix (diviser les faux-amis totaux en deux catégories a) et b)) est questionnable. Premièrement, notre corpus montre très peu d'exemples applicables à la catégorie a). Il est rare que des faux-amis soient dus au hasard et n'aient par conséquent pas la moindre ressemblance sémantique, aussi ténue et ancienne soit-elle. Deuxièmement, la catégorie b) me semble questionnable elle aussi en raison du terme « ressemblance sémantique » qui est très subjectif et extrêmement variable d'une personne à l'autre. Comment savoir la différence entre ressemblance sémantique et identité sémantique partielle ? De plus, si les deux mots se ressemblent sémantiquement, sont-ils vraiment des faux-amis ? Où est la limite entre un faux-ami de catégorie b) et un équivalent de traduction ? Les lignes du découpage sémantique ne sont ni droites ni immuables, c'est pourquoi nous pensons que la construction d'une typologie des faux-amis nécessite un cadre plus objectif que celui proposé par Ringbom.

Les typologies se recoupent de façon évidente. Par exemple, Kirk-Greene (1981) évoque la différence entre les faux-amis totaux et partiels mais il mentionne également une troisième catégorie qu'il appelle « semi faux-amis ». Il désigne par ce terme les mots qui ne se ressemblent pas exactement mais qui en suggèrent un équivalent dans l'autre langue, bien que cet équivalent n'ait pas le même sens. L'exemple cité par l'auteur est le couple *scolarité* et *scholarship*. *Scolarité* veut dire en anglais *schooling*, tandis que *scholarship* veut dire en français *bourse d'études*. Il me semble cependant que ce terme « semi faux-amis » est

générateur de confusion avec le terme « faux-ami partiel ». Le corpus de faux-amis élaboré pour cette étude ne permet pas de confirmer la nuance apportée par cet auteur.

Nous allons à présent analyser d'autres typologies, issues de nos recherches, qui mentionnent également les faux-amis.

### 3.3. Typologie des mots apparentés

Si l'on élargit le champ des typologies de faux-amis, on les retrouve dans les études sur les mots apparentés (*cognates* en anglais), notamment chez les anglo-saxons qui proposent une approche d'apprentissage de la langue étrangère à travers les mots apparentés (Hammer et Giauque, 1989). Les mots apparentés sont « des mots de langues différentes ayant (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) les mêmes sens » (Bogaards, 1994 : 153).

On retrouve ainsi les faux-amis dans la typologie des types de transparence en compréhension écrite passive de Robert (2008) :

- a) Transparence complète (sens) et plus ou moins complète (forme) : par exemple *long/long, idée/idea*
- b) Transparence parcellaire : les mots apparentés (*stade/stadium ; beauté/beauty*)
- c) Transparence phonique : *aisé/easy*
- d) Fausse transparence : les faux-amis (*actuellement/actually*)

Cette typologie est à mettre en parallèle avec celle de Walter (2001), établie à partir de son corpus d'homographes stricts. Elle les classe selon les trois catégories suivantes :

- a) Homographes « totalement faux amis » (ce qui correspond à la catégorie d) « fausse transparence » chez Robert). Elle présente quelques exemples frappants par leurs étymologies distinctes (figure 2).

Sens anglais	Homographe	Sens français
« une mariée »	<i>bride</i>	« une bride »
« une tarte »	<i>pie</i>	« une pie » (l'oiseau)
« gras »	<i>fat</i>	« prétentieux »

Figure 2 : Homographes totalement faux-amis (d'après Walter, 2001 : 106.)

Les unités lexicales de ce tableau appartiennent toutes à la même catégorie grammaticale. Elle présente ensuite d'autres exemples tout autant saisissants, d'autant plus qu'ils appartiennent à des catégories grammaticales différentes<sup>6</sup> (figure 3).

Sens anglais	Homographe	Sens français
« mais » (conj.)	<i>but</i>	« but, cible » (subst.)
« saisir » (verbe)	<i>seize</i>	« seize » (adj. num.)
« verser » (verbe)	<i>pour</i>	« pour » (prép. et conj.)

Figure 3: Homographes faux-amis, différentes catégories grammaticales (d'après Walter, 2001 : 106.)

- b) Homographes partiellement faux-amis et donc partiellement « bons amis ». Cette catégorie correspond bien sûr à celle des faux-amis partiels de Darbelnet et Vinay. Quelques exemples sont présentés dans la figure 4.

Homographes partiellement bons amis	
Homographes pour lesquels le <b>français</b> partage un sens avec l'anglais (=) mais comporte un sens de plus (≠)	Homographes pour lesquels <b>l'anglais</b> partage un sens avec le français (=) mais comporte un sens de plus (≠)
<i>trombone</i> (=) instrument de musique (≠) agrafe pour papiers	<i>rare</i> (=) pas fréquent (≠) peu cuit (pour la viande)
<i>cousin</i> (=) (degré de parenté) (≠) moustique	<i>convention</i> (=) accord (≠) congrès

Figure 4 : Homographes partiellement « bons amis » (d'après Walter, 2001 : 108.)

- c) Homographes présumés « bons amis », c'est-à-dire les mots transparents et les mots apparentés. Ces derniers sont particulièrement présents dans des domaines spécifiques

---

6. Nous remarquons cependant dans notre corpus de faux-amis utilisés par les étudiants, très peu de faux-amis appartenant à deux catégories grammaticales différentes. Il semblerait que la confusion soit plus susceptible d'arriver lorsque les deux unités lexicales appartiennent à la même catégorie grammaticale. Ce dernier point mériterait d'être testé dans une étude future.

tels que la médecine, les sciences, la musique, l'alimentation, la danse, et bien d'autres encore. (Par exemple, le couple *animal/animal*).

Après avoir analysé, comparé et testé différentes typologies de faux-amis et de mots apparentés, nous sommes en mesure d'établir la classification que nous suivrons dans cette recherche. Ainsi, en suivant les modèles de Dabernet et Vinay (1960), Robert (2008) et Walter (2001), la présente étude portera sur la distinction en trois catégories : mots apparentés ou transparents (*monarchie/monarchy*), faux-amis totaux (*attendre/to attend*) et faux-amis partiels (*sauver/to save*).

## **4. Enjeux pédagogiques**

Notre réflexion théorique se tourne à présent vers les enjeux pédagogiques liés aux notions précédemment évoquées. Tenter d'agir sur les interférences demande en effet de connaître les différentes possibilités d'action et les concepts qui les sous-tendent. Nous commencerons par aborder le traitement de l'erreur et tout ce que « réagir face à l'erreur » en classe de langue signifie ; puis nous analyserons les différentes causes de l'interférence afin de mieux choisir nos leviers d'action ; pour finir nous verrons le rôle de la prise de conscience dans la modification du phénomène.

### **4.1. Réagir à l'erreur**

Avant d'aborder le traitement de l'erreur, il est pertinent de rappeler ce qui caractérise une erreur. Elle est définie par Cuq (2003 : 86) comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé. » L'erreur se détache donc dans le discours de l'apprenant car elle s'écarte d'une norme prédéfinie. Quelle est cette norme ? Pierre Calvé (1991) décrit trois normes. La première est celle de la langue des adultes autochtones, autrement dit les locuteurs natifs. C'est une norme qui nous paraît bien difficile à atteindre, il est effectivement très rare qu'un apprenant de langue parvienne au niveau d'un locuteur natif. La deuxième est celle de ce qui a été enseigné en classe, et donc de ce que les apprenants sont « censés savoir », expression bien souvent entendue dans les salles de classe. Le problème de cette norme, c'est qu'il faut prendre en compte le délai entre l'enseignement d'une structure en classe et le moment où elle sera disponible chez l'apprenant pour être utilisée en situation de

communication. La troisième norme est l'interlangue de l'apprenant. Calvé explique ainsi : « selon cette norme, une production d'apprenant ne sera une « erreur » que si l'apprenant ne respecte pas sa propre grammaire intériorisée, c'est-à-dire s'il commet un lapsus, donc une faute auto-correctible. » (Calvé, 1991 : 22). C'est donc à l'enseignant d'adapter ses réactions en fonction de ce qu'il croit l'apprenant capable de comprendre ou de produire, par rapport à l'état de son interlangue à ce moment précis de l'apprentissage.

On constate que malgré les nombreuses définitions et études à ce sujet, l'erreur reste une notion relative et particulièrement dépendante du jugement de l'enseignant. C'est lui qui choisira son positionnement par rapport aux questions essentielles suivantes : quoi corriger ? Quand corriger ? Comment corriger ? Ces questions constituent le noyau de la notion de traitement de l'erreur que nous allons aborder maintenant.

Tagliante (2006) propose différentes techniques pour le traitement des erreurs à l'écrit et à l'oral. Elle propose notamment, pour le traitement des erreurs à l'oral, de choisir entre une correction différée ou immédiate en fonction de l'objectif de l'exercice (on privilégiera une correction différée lors d'un exercice de production orale dans une situation de communication spécifique, et une correction immédiate lors d'une activité de type linguistique). Elle insiste sur l'importance de l'autocorrection et de la correction collective lors du traitement des erreurs à l'écrit.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'erreur est un indicateur du niveau de langue de l'apprenant. Elle joue le rôle d'une évaluation diagnostique ou formative, car elle permet à l'enseignant de connaître les ressources linguistiques dont disposent les apprenants ainsi que les besoins linguistiques qui se font ressentir, et par conséquent de réajuster la démarche pédagogique. Il est donc primordial de s'intéresser à l'origine des erreurs afin d'adapter leur appréhension et leur correction. Beaucoup d'enseignants choisissent d'adapter leur intervention corrective en fonction des mécanismes psycholinguistiques à l'origine des erreurs.

Au cours de mes différentes lectures autour de l'erreur (Calvé, 1991 ; Corder, 1967 ; Doca, 1981 ; Tagliante, 2006), j'ai pu répertorier et regrouper un certain nombre de facteurs d'erreurs :



- l'influence des apprentissages antérieurs, c'est-à-dire la langue maternelle ou d'autres langues étrangères apprises antérieurement
- le développement de l'interlangue
- les stratégies d'apprentissage adoptées par l'apprenant
- les caractéristiques du système de la langue cible

Il est important de souligner que l'enseignant aura des difficultés à tenir compte des deux premiers points (apprentissage antérieurs et interlangue) si le groupe d'apprenants est hétérogène ou si l'enseignant ne connaît pas leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils ont apprises. De plus, rappelons que cette relation de cause-conséquence n'est ni linéaire ni unique. Il n'y a pas un seul mécanisme explicatif pour chaque erreur, mais une pluralité de causes. Par ailleurs, les allers-retours sont fréquents, comme nous en avons parlé par exemple lors des interférences de retour (erreurs dans la langue maternelle causées par l'apprentissage d'une langue étrangère).

On remarque à quel point les notions d'interférence et d'erreur sont interdépendantes l'une de l'autre. En effet, nous avons vu précédemment que l'erreur est le révélateur des interférences, et nous venons de constater que les interférences de la langue maternelle sont considérées comme l'un des facteurs majeurs d'erreurs. C'est pourquoi il est important, pour l'enseignant ou le didacticien qui souhaite se pencher sur le phénomène de l'interférence, de connaître les enjeux de l'erreur et du traitement des erreurs. L'enseignant en particulier, doit savoir non seulement réagir à l'erreur en fonction de la situation dans sa salle de classe, mais également analyser les possibilités d'action dont il dispose.

#### ***4.2. Choisir les leviers d'action***

Afin de choisir et d'analyser les leviers d'action qu'il est possible de mettre en place face aux interférences, nous allons analyser les causes de l'interférence en récapitulant ce qui a été trouvé à ce sujet par les chercheurs.

La première et principale cause de l'interférence est l'ignorance. Cette hypothèse a été proposée tout d'abord par Newmark dans les années 60 puis approfondie par d'autres chercheurs (Singleton, 1987). L'apprenant utilise d'abord son stock de connaissances en L2, mais s'il se trouve dans une situation où il ne comprend pas ou ne trouve pas le mot qui

exprime son idée, il a alors recours à sa langue maternelle ou à une autre langue étrangère apprise antérieurement.

Krashen (1983, cité par Singleton, 1987) apporte un nouveau point de vue, selon lequel l'ignorance ne suffit pas pour déclencher le recours à la langue maternelle. Il établit les critères suivants :

- la motivation d'utiliser la L1 : le manque de connaissance en L2
- l'état de l'élément de la L1 : item productif, disponible dans l'interlangue de l'apprenant
- le degré de similarité entre l'élément de la L1 et l'élément de la L2

Il y aurait ainsi selon Krashen une multitude de facteurs : non seulement une lacune en L2 mais également une similarité entre un élément de la L1 et un élément de la L2 qui motiveraient l'apprenant à se tourner vers la L1. Si ce dernier élément de la L1 est disponible dans l'interlangue, on aboutit alors à une interférence.

On retrouve cette multitude de facteurs chez Weinreich (1964) qui établit la division suivante concernant les causes du transfert et de l'interférence :

- facteurs structuraux (linguistiques)
- facteurs extralinguistiques : relation d'une personne à la langue, contexte psychologique et socioculturel

On voit que tous les facteurs cités par Krashen peuvent se classer dans la catégorie « facteurs structuraux » de Weinreich. La notion de facteurs extralinguistiques nous semble être un apport d'autant plus important pour l'enseignant qui peut tenter de jouer sur ces facteurs.

Par ailleurs, Debyser (1970) ajoute que l'interférence n'est pas arbitraire : c'est une analogie entre les deux éléments qui entraîne le glissement. Ce dernier point se réfère à ce que Krashen a appelé « le degré de similarité ». Cependant pour Debyser, d'autres facteurs sont également en jeu :

- la ressemblance plus ou moins grande entre la langue maternelle et la langue cible. On reconnaît aujourd'hui que plus la langue maternelle et la langue cible sont apparentées, plus nombreuses seront les interférences, surtout en début d'apprentissage.
- l'âge de l'apprenant : plus on apprend tard, plus on est exposé aux interférences. Cependant, l'aptitude à comprendre les principes se développe avec l'âge. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

- l'effet de la méthodologie : ce dernier point nous intéresse tout particulièrement, puisqu'il est en lien direct avec le travail de l'enseignant. Debyser n'est d'ailleurs pas le seul à en parler, on trouve également chez Petit (1987) ce qu'il appelle les « *induced errors* », qui sont des erreurs causées par l'inadéquation du matériel didactique.

Ainsi, il est possible de regrouper les données évoquées ci-dessus pour établir le schéma suivant :

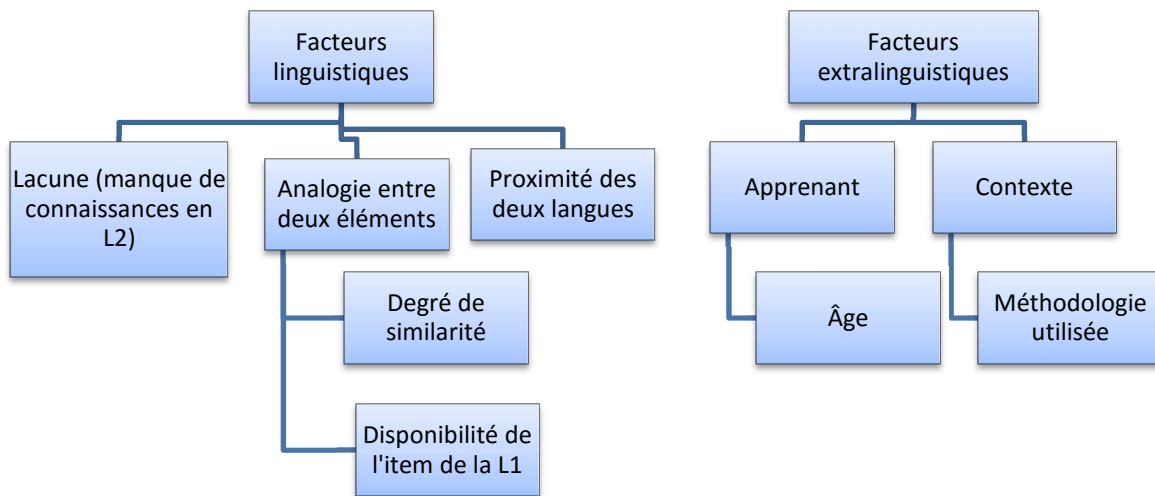


Figure 5 : Facteurs entraînant l'apparition d'interférences

Ce schéma montre la multiplicité et la diversité des facteurs qui expliquent les interférences. L'enseignant n'a pas le pouvoir de modifier tous les facteurs, notamment les facteurs linguistiques. Il ne peut pas maîtriser le fait que l'apprenant ne se souvienne pas –ou n'ait pas connaissance– d'un élément de L2 à un moment précis. Il ne peut pas non plus maîtriser le fait que les langues concernées soient proches ou non, ou le fait que deux éléments entre les deux langues se ressemblent et conduisent à une interférence. En ce qui concerne les facteurs extralinguistiques, l'enseignant choisit rarement son public et il ne peut pas changer l'âge des apprenants. Néanmoins, l'enseignant n'est pour autant impuissant. Le choix de la méthodologie est le sien, c'est un facteur sur lequel il peut jouer en tant que mode d'action pour réagir face aux interférences. Nous allons voir à présent que les apprenants eux-mêmes peuvent agir sur leur apprentissage lorsqu'on les aide à prendre conscience des phénomènes sous-jacents.

### ***4.3. Contribuer à la prise de conscience***

Nous avons vu que les erreurs d'interférence sont provoquées en partie par l'inadéquation du matériel didactique (Petit, 1987 ; Doca, 1981). Par ailleurs, il est difficile de corriger les erreurs d'interférence sans se retrouver face à une longue liste d'erreurs effrayante pour l'apprenant et sans déclencher « une chasse aux interférences ». Il est donc nécessaire d'aborder les interférences en classe à travers une autre technique.

Cette idée apparaît chez Doca (1981) :

Il semble (...) que les procédés d'enseignement orientés vers l'aspect mécanique de l'apprentissage, vers la formation des habitudes, favorisent l'apparition des interférences, donc le maintien des difficultés ; par contre, les procédés d'enseignement basés sur l'aspect rationnel, sur l'explication et la compréhension consciente des règles et du mécanisme des structures grammaticales, favorisent le transfert positif et permettent donc de mieux surmonter les difficultés. (202)

Ainsi, les didacticiens ont pendant longtemps critiqué le fait de se pencher sur le phénomène de transfert (positif ou négatif) en classe de langue avec les apprenants, sous prétexte que cela n'allait que les inciter à faire plus d'erreurs d'interférence. Doca nous permet ici de comprendre que cet a priori n'est vrai que pour les procédés d'enseignement mécaniques. Il est donc tout à fait possible d'aborder le transfert en classe de langue si c'est pour amener les apprenants à une prise de conscience du phénomène.

Par ailleurs, on retrouve chez Harley et King (1989) l'idée que le transfert positif est un bon moyen pour augmenter la maîtrise du lexique en L2. Les auteurs montrent qu'attirer l'attention des apprenants sur les relations de mots apparentés entre une langue connue de l'apprenant et la langue cible est une technique profitable dans l'acquisition du lexique. Pour l'enseignement du vocabulaire, ils favorisent une approche concentrée à la fois sur les problèmes et sur les avantages liés à la langue maternelle des apprenants, ainsi que l'importance d'utiliser certaines unités lexicales de façon récurrente dans une variété de contextes différents.

Ainsi, prendre conscience du phénomène permettrait aux apprenants, d'une part de se rendre compte de leurs erreurs d'interférence (qui sont au départ, comme nous l'avons dit plus haut, inconscientes) et d'autre part d'apprendre à utiliser le transfert positif pour promouvoir l'acquisition du lexique.

Les notions et les enjeux pédagogiques évoqués dans cette première partie constituent le socle théorique de notre recherche. Or, l'articulation entre la théorie et la pratique est un des piliers de ce mémoire. Ces deux dernières ne cessent d'interagir à travers de profondes relations d'interdépendance : la théorie sert à construire la pratique, qui elle-même permet d'alimenter la théorie. Nous allons donc maintenant présenter le dispositif pédagogique mis en place et construit grâce au développement de ces recherches théoriques lors du travail pratique effectué sur le lieu de stage.

## **DEUXIÈME PARTIE :**

### **LES FAUX-AMIS À *MACALESTER* : DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE**

Toujours intéressée par les faux-amis en tant qu'apprenante de langue, j'ai pu me rendre compte dès le début de mon stage qu'ils représentaient une difficulté notable pour les étudiants et qu'ils étaient très présents dans leur discours. J'ai remarqué que les professeurs, pendant leurs cours, n'abordaient pas (ou peu) le phénomène des faux-amis, ce dernier étant également absent des manuels de langues à la disposition des étudiants – bien que ces manuels soient spécifiquement destinés à un public anglophone. Ayant tenté d'attirer l'attention des étudiants sur ces erreurs particulières, je me suis vite rendu compte que les aborder de façon ponctuelle en classe de langue étant largement insuffisant, et que les faux-amis méritaient qu'on les étudie plus en profondeur. Il m'a tout de suite semblé que les étudiants pourraient bénéficier d'un projet sur ce thème, duquel ils seraient non seulement l'objet mais les acteurs principaux. Les intégrer pleinement à cette réflexion linguistique et tenter de développer chez eux une conscience métalinguistique pourrait avoir une portée pédagogique très intéressante. Ces réflexions, agrémentées de lectures, m'ont menée à constituer un dispositif pédagogique sur les faux-amis et les mots apparentés avec mes étudiants sur mon lieu de stage. Je présenterai ici tout d'abord le contexte de stage et les objectifs du projet, puis la méthodologie utilisée, et enfin je détaillerai chacune des étapes de ce projet pédagogique.

#### **1. Le contexte de stage**

Le projet pédagogique a été mis en place sur mon lieu de travail et de stage, l'université *Macalester* située à Saint Paul dans le Minnesota, au nord des États-Unis. Je présenterai puis analyserai les différentes facettes du contexte dans lequel s'est déroulé notre projet.

##### ***1.1. Présentation du contexte***

Bien que le français soit une langue minoritaire aux États-Unis, il est assez présent dans le Minnesota, en raison de l'histoire de la colonisation du *Midwest*, mais aussi de la proximité géographique et culturelle avec le Canada. La devise de l'état du Minnesota est d'ailleurs

« L'Étoile du Nord », en français dans le texte. La communauté francophone du Minnesota est concentrée dans les *Twin Cities* (Minneapolis et Saint Paul), où l'on trouve plusieurs écoles d'immersion française, une alliance française et de nombreux établissements scolaires (de la maternelle à l'université) proposant l'enseignement du français.

C'est dans cet environnement que se trouve *Macalester College*, une université privée libérale, qui propose un grand nombre de langues étrangères. Le département d'études françaises est le deuxième département le plus important, après celui d'études hispaniques. Un niveau minimal (équivalent à B1-début B2) dans au moins une langue proposée par l'université est obligatoire pour obtenir son *bachelor's degree* (équivalent à une licence mais qui dure quatre ans).

Le public est très homogène : une grande majorité des étudiants est américaine de langue maternelle anglaise, et même les étudiants internationaux sont aux États-Unis depuis plusieurs années et donc bien intégrés dans la culture américaine (en général, ils parlent couramment anglais en plus de leur langue maternelle). Tous les étudiants ont entre 18 et 21 ans. De plus, ils s'inscrivent aux cours en fonction de leur niveau, selon un référentiel de compétences équivalent au CECRL. Le tableau en figure 6 indique les équivalences entre le CECRL et le référentiel de compétences utilisé à *Macalester*, à partir des descripteurs du CECRL et de mon expérience avec les étudiants à *Macalester*. Ce tableau a été relu et validé par ma tutrice de stage.

Référentiel de compétences de <i>Macalester College</i>	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)
101	A1 à la fin du semestre
102	A2
203	Fin A2- début B1
204	B1- début B2
305 (oral) – 306 (écrit)	B2
Tous les niveaux 400 – pas d'enseignement direct de la langue	C1 pour certains

Figure 6 : Équivalence des référentiels de compétences

Le volume hebdomadaire de chaque cours de français est de 4 heures par semaine : trois fois une heure en classe entière avec le même professeur (environ 30 étudiants par classe) et une heure par semaine de *lab*, l'équivalent TD (10 étudiants ou moins par groupe), enseigné par un assistant de français. Pour les étudiants avancés, il n'y a plus de cours de langue mais des cours enseignés en français sur un thème (par exemple : *Intellectuels français : Littérature et engagement*) et qui ne bénéficient pas d'un TD associé. Le manuel utilisé pour les deux premiers niveaux est *Horizon 6<sup>ème</sup> édition*, pour les deux niveaux intermédiaires il s'agit d'*Imaginez*. De plus, chaque cours a une page Moodle que les étudiants consultent avant chaque séance. Les salles de classes disposent d'un tableau blanc, et d'un projecteur que l'on peut connecter à son ordinateur. L'évaluation est formative et continue tout au long du semestre ; une évaluation sommative est faite en fin de semestre, elle a un coefficient plus important.

Au sein du département de français, il y a six professeurs de français, qui parlent tous anglais et français couramment ; une secrétaire qui ne parle qu'anglais, et deux assistantes de français. L'équipe de professeurs se réunit une fois toutes les deux semaines. Ma collègue et moi-même nous partageons les heures de cours (les *lab*) et nous enseignons dix heures chacune, à différents niveaux. C'est le professeur qui décide du programme du TD associé à son cours. Cependant, c'est un programme souple que les assistantes peuvent modifier en fonction des besoins de leur groupe d'étudiants. Souvent, le programme couvre partiellement l'heure de cours et l'assistante est libre de compléter avec des activités de son choix. Chaque semaine, je devais envoyer un rapport à chaque professeur concernant ce que nous avons fait pendant le TD et comment chaque étudiant avait participé. Je devais donner deux notes par semestre aux étudiants : une à la mi-semestre, une à la fin du semestre. La note du TD correspond toujours à 20% de leur note totale du cours de français. Cette note n'est pas basée sur une évaluation : les professeurs me demandaient d'attribuer cette note en fonction de la présence des étudiants, de leur degré de participation et de leur niveau à l'oral en français (nous faisions très peu d'écrit en TD).

À côté de ces heures d'enseignement, j'étais co-responsable de la Maison Française. C'est une maison sur le campus dans laquelle j'habitais, avec ma collègue et certains étudiants. Nous y parlions français, organisions des repas communs et des activités culturelles.



## *1.2. Analyse du contexte*

Au début de chaque semestre, j'ai demandé à tous les étudiants pourquoi ils avaient choisi d'étudier le français. Leurs motivations sont diverses. Certains continuent simplement la langue qu'ils avaient commencé à apprendre au lycée, d'autres se préparent à un séjour d'études à l'étranger en France ou dans un pays francophone. Certains étudiants choisissent le français car une personne de leur famille (souvent un grand-parent) parle ou parlait français. Cependant, les motivations restent scolaires : ils cherchent à remplir le nombre requis de semestres en langues, et leur but est toujours d'obtenir la meilleure note possible pour valider les « crédits » de ce cours qui compte dans leur licence. Il est important de souligner qu'il s'agit d'une université privée, où l'inscription a un coût extrêmement élevé (50 000 dollars par an). Cela ne joue pas forcément sur l'origine sociale des étudiants, car le système universitaire américain, bien que très cher, a un système de bourses très développé. Cependant, ce facteur influe énormément sur la motivation des étudiants. Il est très fréquent pour eux de s'engager dans un prêt bancaire, ce dernier devenant alors l'une des raisons principales de leur assiduité. Cette grande motivation permet aux professeurs de donner beaucoup de devoirs aux étudiants : la plateforme Moodle met en place un système se rapprochant de la classe inversée ; ainsi, les étudiants font leurs devoirs avant de venir en classe. Parfois, il leur est demandé de prendre connaissance des documents supports avant le cours, afin de « gagner du temps » en classe.

L'homogénéité du public et le fait que les étudiants soient regroupés par niveaux sont des points facilitateurs pour l'enseignement dans ce contexte. Le contexte logistique est également un point fort, chaque salle disposant d'un projecteur, d'un écran, d'un tableau blanc. Une équipe d'aide informatique est toujours présente pour résoudre un problème potentiel. Il est possible de dire aux étudiants de regarder un film chez eux (si le film est disponible en DVD à la médiathèque, par exemple), ce qui évite de « perdre du temps » en le visionnant en classe.

Il me semble que le temps dans cet environnement est souvent une contrainte, en raison de la grande valeur qui lui est accordée. Comme je l'ai mentionné plus haut, les étudiants sont surchargés de travail. Il est donc impossible pour un enseignant de leur demander de réaliser des choses qui s'écartent du programme, qui leur prendraient du temps alors que « ce n'est pas compté dans la moyenne ». La mise en place du dispositif pédagogique a donc dû s'adapter à l'emploi du temps des étudiants.

Le projet pédagogique a été réalisé au cours du deuxième semestre avec les étudiants de niveau 204 (quatrième semestre de français). Les apprenants avaient un niveau B1 en français, et atteignaient, pour certains, un début de niveau B2 à la fin du semestre. Le groupe étudié était constitué de 52 étudiants répartis en 6 groupes de TD.

### **1.3. Objectifs du projet**

Les objectifs de ce projet pédagogique sont multiples. De façon globale, il vise l'enrichissement des connaissances lexicales des apprenants et l'enseignement aux étudiants de diverses notions telles que les faux-amis, les mots transparents et apparentés, les stratégies alternatives, *etc.* Le projet cherche également à stimuler la motivation des apprenants tout en les rendant plus autonomes. Ces objectifs sont en lien direct avec l'hypothèse de notre recherche selon laquelle l'apprentissage de la langue est favorisé, d'une part par la prise de conscience par les étudiants du phénomène d'interférence, et d'autre part par le développement d'une conscience métalinguistique et du sentiment de maîtriser son apprentissage.

Les objectifs généraux et leurs objectifs opérationnels correspondants ont été présentés sous forme de tableau ci-dessous, afin de donner un aperçu synthétique de la méthodologie adoptée dans ce travail. Les différentes étapes du projet seront développées plus loin.

<b>Objectifs généraux</b>	<b>Objectifs opérationnels</b>	<b>Étape du projet correspondante</b>
Prendre conscience du rôle de la langue maternelle sur son apprentissage : connaître certains faux-amis courants entre l'anglais et le français	Savoir reconnaître et identifier les faux-amis	Séance pédagogique sur les faux-amis
Éviter les faux-amis et faire moins d'erreurs	Apprendre à utiliser des stratégies alternatives à la place des faux-amis	Tout au long du projet à travers la stimulation des synonymes
Prendre conscience du rôle de la langue maternelle sur	-Apprendre à utiliser les mots transparents entre l'anglais et	Séance pédagogique sur les mots transparents et mots

son apprentissage : réaliser que cette influence est majoritairement positive	le français pour améliorer la compréhension, notamment écrite -Apprendre à utiliser les régularités entre les langues pour comprendre certains mots par généralisation et déduction (travail sur les suffixes)	apparentés
Comprendre l'importance du contexte	Utiliser les indices du contexte pour comprendre un nouveau mot ou un autre sens d'un mot déjà connu / ou pour vérifier, s'assurer de la bonne compréhension d'un mot	-Séance pédagogique sur les mots transparents et mots apparentés -Travail de fond tout au long du projet
Transmettre cette connaissance à des pairs	Créer des ressources (vidéos / posters) qui seront partagées publiquement	Séance de réalisation de la tâche
Gagner en autonomie	-Utiliser un quizz autocorrectif à la maison pour renforcer ce qui a été appris en classe -Trouver des ressources et se créer un répertoire de ressources disponibles et utiles pour l'avenir	-Quizz autocorrectif sur la plateforme Moodle -Création d'un mur collaboratif ( <i>Padlet</i> )

Figure 7 : Objectifs du projet

## 2. La méthode

Nous allons ici tout d'abord présenter les méthodologies d'intercompréhension qui ont servi d'inspiration à la conception de ce dispositif pédagogique, puis nous expliquerons le

choix des méthodes et des outils, et pour finir nous décrirons chacune des étapes du dispositif mis en place.

## **2.1. Principes de base**

À la fin du vingtième siècle, commence à apparaître l'idée de mettre en valeur la transparence et l'intercompréhension dans les programmes d'enseignement/apprentissage des langues (Robert, 2009). Certains projets comme EuRom4 et Galatea (Robert, 2009) proposent des méthodes d'enseignement dont les objectifs se basent sur l'exploitation de la transparence entre les langues. Ils favorisent aussi la pratique d'inférences, c'est-à-dire trouver le sens d'un mot inconnu dans un texte comportant suffisamment de mots transparents, en se référant au contexte (Castagne et Valli, 2004 cités par Robert, 2009). Très rapidement, ces programmes d'intercompréhension ont tenté de s'élargir afin de pouvoir toucher un plus grand public européen. C'est ainsi qu'EuRom4 a adapté sa méthode afin d'englober également des langues germaniques.

La didactique de la proximité linguistique a pour principe de base l'utilisation de la transparence et l'inférence. Bien que l'exploitation de la transparence en classe de langue ait longtemps été accusée de provoquer des interférences, elle est au cœur de cette approche méthodologique. Selon H.G. Klein (cité par Robert, 2009), les faux-amis ont trop longtemps été accusés à tort et on en a sous-estimé l'aspect positif. « L'avantage pour l'apprenant est environ cinq fois plus grand que le prétendu dommage qui est de toutes façons minimisé, sinon annulé par la contextualisation. » (Klein, 2007 : 8, cité par Robert, 2009 : 80). La création d'un projet sur les faux-amis et les mots transparents pourrait donc avoir beaucoup d'effets positifs.

Les projets d'intercompréhension européens ont, malgré leurs nombreux aspects positifs, un certain nombre d'aspects négatifs qui méritent d'être retravaillés. Un de ces aspects est notamment la focalisation sur la compréhension uniquement, qui n'apporte pas aux apprenants une compétence de communication ou une compétence plurilingue. Il est important d'insister sur le fait que ces programmes ne visent pas l'acquisition d'une compétence globale, au contraire du cours de français de l'université *Macalester*, contexte de la présente recherche. Les programmes d'intercompréhension cherchent en effet à être rapides et à permettre aux apprenants d'être capable de comprendre plusieurs langues, cette

compréhension n'étant pas forcément très avancée et indépendante de la production ou de la compétence culturelle. Au contraire, l'université de *Macalester* propose un apprentissage du français complet et varié, englobant dès les niveaux débutants la compréhension, la production, et la compétence culturelle, cette dernière ayant la possibilité d'être approfondie à partir d'un certain niveau de langue. Cette étude s'appuie donc sur les principes méthodologiques de la didactique de la proximité linguistique, tout en respectant les objectifs imposés par le contexte dans lequel elle se situe.

Bien que l'anglais ne soit pas une langue romane, mettre en place un projet de transparence de l'anglais au français se justifie par d'autres raisons. Les rapports historiques entre l'anglais et le français ont laissé des traces dans chacune des deux langues. Aujourd'hui, les chercheurs ont du mal à évaluer avec précision le nombre de mots anglais ayant une origine romane. Certains parlent de deux tiers (Robert, 2009), d'autres de 40 % (Bertrand, 2011) tandis que Martinet avance que l'anglais a emprunté la moitié de son vocabulaire au français (Martinet, 1994, cité par Robert, 2009). Avant le XI<sup>ème</sup> siècle, l'anglais possédait déjà un substrat latin, mais c'est la conquête normande qui a lancé le début d'une longue période où le français est la langue maternelle des rois d'Angleterre, ainsi que la langue de la cour, et cela explique la grande influence que le français a eu sur l'anglais au cours des siècles (notamment pendant la période médiévale) ainsi que le nombre d'emprunts de mots français dans la langue anglaise. À partir de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, le phénomène inverse se produit et des anglicismes commencent à apparaître en français. Plus récemment, à travers la mondialisation de l'anglo-américain et les échanges internationaux, ainsi que le développement des nouvelles technologies, un nouveau vocabulaire d'anglicismes s'insère peu à peu dans le français. Bien que de nombreux écrivains s'insurgent contre l'invasion de l'anglais dans le français, Bertrand (2011 : 144) argumente :

Si l'on parcourt l'histoire du français, l'on s'aperçoit facilement qu'une langue se nourrit des échanges et le français a autant « donné » que « reçu ». Cela concerne d'ailleurs en premier son rapport avec l'anglais. En ceci, il n'est nullement attaqué et son intégrité n'est pas en danger.

On voit ainsi que même si l'anglais et le français ne semblent pas de prime abord être deux langues proches, comme pourraient l'être par exemple le français et l'espagnol, elles ont pourtant une histoire et une évolution intimement liées qui laissent beaucoup de traces aujourd'hui, exploitables en classe de langue de français langue étrangère.

Un projet de ce type mené avec notre public de stage (des étudiants d'université de 18-21 ans) est particulièrement pertinent. Hammer et Giaque (1989) affirment que l'âge idéal pour une étude sur les mots apparentés et faux-amis (*cognates*) est celui des apprenants du cycle secondaire, de l'université ou des adultes. Ces apprenants sont effectivement plus matures, leur capacité de concentration est plus grande, et leur capacité d'analyse ainsi que leur compétence linguistique sont plus développées. Ainsi, à partir d'un certain âge, les apprenants sont plus à même de développer une conscience métalinguistique et de comprendre une étude sur les *cognates*. Cet âge idéal est confirmé par Robert (2008), selon qui cette approche est réservée à un public universitaire (qu'il appelle *educated native speaker*) car elle nécessite la connaissance du langage soutenu. En effet, énormément de mots transparents entre l'anglais et le français correspondent à un vocabulaire soutenu en anglais (bien que son équivalent français appartienne au langage courant), comme le montre l'exemple issu de notre corpus *tempête* et *tempest*. Par conséquent, après notre lecture de ces deux auteurs, nous sommes en mesure d'affirmer que notre public de jeunes étudiants d'université est idéal pour ce projet pédagogique.

Après avoir établi les principes de base qui sous-tendent le choix de la méthodologie utilisée, nous allons présenter les méthodes et outils qui nous ont servi tout au long du projet.

## **2.2. Méthodes et outils**

Les premières méthodes utilisées ont été l'observation et la prise de notes. Tout d'abord, j'ai observé de manière continue et informelle les interférences de mes étudiants en classe, observation qui m'a d'ailleurs amenée à choisir les interférences comme objet d'étude. À partir de ce choix, j'ai continué mes observations de façon plus structurée : j'ai observé mes propres étudiants en classe, cette fois-ci de façon formelle en prenant des notes visant à être classées plus tard. J'ai également effectué des observations dans les cours d'autres professeurs. J'ai observé des cours de 101 (vers A1), 102 (A2), 111 (A1-A2 accéléré), 203 (A2-B1), 204 (B1-B2) et 305 (B2), c'est-à-dire tous les cours de langues disponibles au département de français (voir figure 6 ci-dessus). Ces observations avaient plusieurs objectifs. Premièrement, comparer le taux d'interférences utilisées chez les locuteurs des différents niveaux, et choisir un niveau pertinent pour le dispositif pédagogique. J'ai donc pu constater

qu'il y avait moins d'interférences chez les locuteurs des niveaux débutants<sup>7</sup>, et j'ai choisi comme public pour mon projet pédagogique le niveau 204 (B1-début B2). Le deuxième objectif de ces observations était d'établir une base de données des interférences entendues. Cette base de données constitue notre corpus et est disponible en annexe 1, p. 85. Nous avons préféré pour la constitution de notre corpus, choisir des données issues de l'observation pédagogique plutôt que des données linguistiques<sup>8</sup> (c'est-à-dire en faisant le choix selon la forme des mots, certaines catégories grammaticales, etc.) Ainsi, lors de la création des exercices des différentes séances pédagogiques, j'ai puisé mes exemples dans cette base de données. J'ai ainsi pu choisir des exemples pertinents car ils étaient issus de ce corpus d'erreurs des étudiants eux-mêmes, ce qui m'a permis de bien cerner et cibler les difficultés spécifiques à ce groupe d'apprenants, en m'inspirant des stratégies d'apprentissage différenciées évoquées par Robert (2009).

La deuxième méthode utilisée a été le questionnaire. Cette méthode a été choisie pour la réalisation d'une évaluation diagnostique au début du projet, et pour la réalisation d'une évaluation finale au terme du projet. Elle permet en effet de récolter un grand nombre de données en contrôlant les variables de leur production (contrairement à l'observation). J'avais la possibilité de concevoir un questionnaire en ligne. Cependant, j'ai choisi d'administrer le questionnaire en classe (et par conséquent sous format papier) afin de maximiser le taux de participation, de répondre aux éventuelles questions des étudiants et de mieux contrôler les variables (environnement francophone, aucun usage de dictionnaires, possibilité de me poser une question de vocabulaire gênant la compréhension de la phrase, etc.) Les deux questionnaires étaient anonymes et leurs consignes ont été rédigées en anglais pour assurer la bonne compréhension des exercices.

---

7. On peut émettre plusieurs hypothèses pour expliquer cette différence entre les niveaux débutants et les niveaux intermédiaires. Les interférences à l'oral se produisent la plupart du temps lorsque l'étudiant tente d'avoir un discours spontané, événement qui arrive peu dans les niveaux débutants. En effet, les débutants en sont encore au stade de l'apprentissage des *chunks* (blocs lexicalisés, expressions idiomatiques, etc) et l'absence de spontanéité provoque ce faible taux d'interférences. Bien sûr, elles ne sont pas pour autant absentes et on les retrouve justement parmi ces expressions idiomatiques comme « *je suis faim* », « *je suis peur* », « *c'est très beau dehors* », etc. (La confusion entre les verbes *avoir* et *être* est courante chez les apprenants anglophones).

8. Pour un choix basé sur des données linguistiques, voir Walter (2001 : 103), qui évoque le problème de la façon suivante : « Le problème à résoudre est double, à la fois sur le plan du signifiant (« à partir de quand peut-on considérer que deux formes sont semblables, sinon identiques ? ») et sur le plan du signifié (« le sens d'une forme donnée se retrouve-t-il en tous points identique dans l'autre langue ? »). Cette auteure choisit pour sa recherche de ne prendre en compte que les homographes stricts, parfaitement identiques à l'écrit. Ce choix se justifie par le désir d'éviter une discussion interminable sur les limites floues de la ressemblance entre deux mots.

Le deuxième questionnaire (évaluation finale) avait un double-objectif : il visait non seulement la récolte de données, mais il tentait également d'évaluer la prise de conscience des étudiants concernant le phénomène d'interférence et leur avis sur l'utilité des activités proposées quant à leur apprentissage. Pour cette deuxième partie du questionnaire, j'aurais souhaité effectuer des entretiens individuels avec quelques étudiants. La méthode de l'entretien semi-directif m'aurait sûrement permis de recueillir des données plus précises concernant l'évolution tout au long du projet du degré de conscience des étudiants face au phénomène d'interférence. Cependant, cette méthode m'a été déconseillée par ma tutrice de stage en raison du rythme de vie des étudiants américains, et particulièrement lors du dernier mois de l'année universitaire. Il aurait en effet été impossible de trouver des étudiants disponibles pour participer à ces entretiens, notamment sans récompense à la clé. Cela explique également pourquoi l'intégralité du projet a été réalisée pendant les heures de cours des étudiants. Le questionnaire a néanmoins présenté de nombreux avantages : le contrôle des variables, déjà évoqué précédemment, a ainsi été étendu à la partie évaluant le degré de prise de conscience et nous permet d'analyser les réponses des étudiants de manière qualitative ou quantitative. Tous les étudiants ayant répondu au questionnaire (contrairement à l'entretien semi-directif qui aurait seulement concerné quelques étudiants), nous pouvons nous assurer que tous les étudiants ont bénéficié des apports de cette étude, sans effectuer de généralisation abusive à partir d'un ou deux entretiens individuels.

Ces deux méthodes –l'observation et le questionnaire– ont été accompagnées de l'utilisation de deux outils numériques.

Le premier outil numérique a été la plateforme Moodle, via la création d'un quizz autocorrectif. Les deux avantages de cet outil sont son format numérique, qui a permis aux étudiants de réaliser ce quizz à la maison, et son caractère autonome. En effet, les étudiants ont pu le réaliser entièrement seuls, en ayant une correction immédiate. De plus, ils avaient la possibilité de recommencer le quizz après en avoir eu la correction et donc de s'entraîner plusieurs fois en réutilisant ce qu'ils venaient d'apprendre. L'inconvénient de cet outil est que le quizz devait être sous forme de questionnaire à choix multiple (désormais QCM), ce qui a limité les possibilités d'exploitation des faux-amis.

Le deuxième outil numérique a été l'application ou site internet *Padlet*. Il s'agit d'un outil collaboratif, permettant de créer et partager des murs virtuels. L'enseignant peut créer une page (« un mur ») auquel tous les étudiants auront accès et sur lequel ils peuvent, de façon



publique pour le reste de la classe, rédiger des petits textes, répondre à des questions, interagir entre étudiants, poster des ressources (liens vers des sites Internet ou vidéos, etc.) L'avantage de cet outil est son côté innovateur qui a suscité l'intérêt et la motivation des étudiants. Il permet également de multiplier les supports (vidéos, listes de vocabulaire, dictionnaires en ligne, etc.) La difficulté, tout comme pour un panneau d'affichage réel, est d'empêcher qu'il ne devienne un « fourre-tout » qui ne serait alors ni pertinent ni pratique pour les étudiants.

La variation entre les outils papiers et numériques nous a permis d'exploiter les avantages de chacune des modalités. La standardisation des outils nous sera particulièrement utile lors de l'exploitation des résultats. En décrivant les étapes du projet, nous montrerons l'utilisation qui a été faite de chaque outil.

### 3. Étapes du projet

Nous allons à présent détailler les étapes du projet une par une. Chacune des étapes est disponible en annexe. Les différentes étapes du projet ont été regroupées dans le tableau ci-dessous (figure 8).

Premier recueil des données (observation)	Septembre 2015 – Février 2016
Questionnaire initial	1 <sup>er</sup> et 3 mars 2016
Séance pédagogique sur les faux-amis	29 et 31 mars 2016
Séance de réalisation de la tâche	5 et 7 avril 2016
Quizz autocorrectif sur Moodle	Du 7 au 12 avril 2016
Séance pédagogique sur les mots apparentés	12 et 14 avril 2016
Conception du mur virtuel (Padlet)	12 et 14 avril 2016
Questionnaire final	19 et 21 avril 2016

Figure 8 : Les étapes et le calendrier suivi

#### 3.1 Première étape : un questionnaire initial de diagnostic

La première étape du projet a été l'évaluation diagnostique, sous forme de questionnaire initial (voir annexe 2, p. 89 et 3 p. 90). Le questionnaire était constitué de deux exercices :

d'abord une série de dix phrases lacunaires tentant de prédire l'utilisation d'un faux-ami par les étudiants puis un texte d'écriture dirigée.

Les phrases lacunaires du premier exercice ont été constituées à partir de notre corpus, c'est-à-dire des faux-amis observés précédemment chez ces mêmes étudiants. À partir du corpus contenant les faux-amis observés, j'ai créé des phrases autour de ces mots, contenant chacune un mot manquant. Les étudiants devaient compléter ces phrases et je supposais qu'ils complèteraient le mot manquant par un faux-ami.

Exemple :

J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse. J'aimerais envoyer une \_\_\_\_\_ pour ce travail.

Ici, la réponse attendue est *candidature*. Ma prédiction était que les étudiants allaient utiliser le faux-ami *application*.

Dans le deuxième exercice, il était demandé aux étudiants d'écrire un petit texte ou un dialogue (à partir d'un sujet simple et basique, comme une réunion d'étudiants dans un bar) en utilisant au moins six mots choisis parmi une liste de dix mots proposés. Certains des dix mots étaient des faux-amis, d'autres des mots « normaux » faisant partie du vocabulaire commun des étudiants. Le but de cet exercice était de voir l'emploi des faux-amis par les étudiants sans qu'ils y soient directement incités, en leur laissant le choix et en essayant de reproduire, dans la limite du possible, un cadre de spontanéité.

Ce questionnaire initial a également été administré à un groupe contrôle de dix locuteurs natifs du français afin d'en vérifier la faisabilité et d'analyser la précision des phrases lacunaires. Par ailleurs, le facteur émotionnel a été contrôlé en précisant aux étudiants que leurs réponses aux questionnaires ou leur participation tout au long du projet n'étaient pas prises en compte dans l'attribution de leur note.

Les réponses à ce questionnaire initial ont directement servi à la création des séances pédagogiques qui ont suivi. Tous les exemples utilisés dans les séances ont été issus des réponses fournies par les étudiants dans le questionnaire. Les résultats m'ont permis de découvrir de nouveaux faux-amis qui n'étaient pas attendus, et de me rendre compte qu'il était important d'apprendre aux étudiants à se servir du contexte pour la compréhension des mots.

### 3.2 Deuxième étape : séance pédagogique sur les faux-amis

En raison des vacances de printemps et du programme chargé des cours de TD, la première séance a eu lieu 4 semaines après le questionnaire initial (voir annexe 4, p. 91). Pour commencer cette séance, j'ai projeté au tableau les questions de l'exercice 1 du questionnaire initial (phrases lacunaires). Cependant, les questions étaient cette fois-ci présentées sous forme de questionnaire à choix multiple (désormais QCM). Toutes les réponses proposées du QCM étaient extraites des réponses données par les étudiants dans le questionnaire initial. J'avais choisi trois propositions de réponses pour chaque question : la réponse correcte, la réponse correspondant au faux-ami, et une troisième réponse que j'ai appelée « stratégie alternative », c'est-à-dire que ce n'est pas exactement la réponse correcte ni celle que j'attendais, mais une réponse toutefois acceptable. Parfois elle correspond sémantiquement à la phrase, parfois elle est un peu dissonante ou maladroite, mais elle n'est pas incorrecte et elle est plus acceptable qu'un faux-ami. Le but de cette troisième option était d'enseigner aux étudiants une stratégie d'évitement ou de contournement lexical pour éviter de tomber dans le piège des faux-amis. Nous avons réalisé cet exercice en classe entière. Pour chaque question, j'ai demandé aux étudiants leur avis sur la bonne réponse, pourquoi une autre réponse ne correspondait pas, en expliquant les faux-amis et en leur donnant des exemples de phrases contenant le faux-ami dans un contexte correct.

Exemple : Je ne pars pas en vacances, parce que je veux \_\_\_\_\_ de l'argent.

- a) Sauver    b) économiser    c) garder

La réponse a) représente le faux-ami, la réponse b) représente la réponse attendue et la réponse c) représente une stratégie alternative.

Après cet exercice, j'ai demandé aux étudiants s'ils avaient compris quel était le thème de notre travail. Les étudiants étaient tous capables d'expliquer de quoi il s'agissait, même si certains étudiants ne connaissaient pas le terme « faux-ami » ou son équivalent « *false friends* » en anglais. Nous avons donc commencé par une définition rapide des faux-amis totaux et partiels, agrémentée d'exemples.

Le deuxième exercice, réalisé en classe entière, se composait de phrases contenant un faux-ami mal utilisé (une erreur). Les étudiants devaient repérer ce faux-ami et corriger la phrase. Je leur indiquais ensuite un exemple d'emploi correct du faux-ami en question.

Exemple :

*Je peux aller à l'université parce que mes parents me **supportent**.* (Phrase incorrecte)

*Je peux aller à l'université parce que mes parents me **soutiennent financièrement**.*

(Correction)

*Ma petite sœur m'énerve, je ne la **supporte** plus.* (Emploi correct du faux-ami)

Ensuite, pour le troisième exercice, les étudiants suivaient le même modèle que l'exercice précédent mais cette fois-ci en créant eux-mêmes leur phrase incorrecte (de façon individuelle, à l'aide d'un dictionnaire en ligne de faux-amis<sup>9</sup> sous forme de liste projetée au tableau). Ils devaient ensuite présenter cette phrase à un partenaire, ce dernier devant trouver l'erreur et corriger le faux-ami. Pour finir, le binôme imaginait une nouvelle phrase contenant le faux-ami dans un contexte correct.

Cette séance pédagogique a duré une heure et a été effectuée avec chacun des six groupes d'étudiants. Les apprenants ont bien compris les exercices et assimilé la différence entre faux-amis totaux et partiels. Leur retour était très positif.

### ***3.3 Troisième étape : réalisation de la tâche***

La séance de réalisation de la tâche a eu lieu une semaine plus tard. Après un bref rappel de la séance précédente, les étudiants se sont lancés dans la création d'un projet. Trois groupes ont eu la consigne de créer une vidéo, trois autres groupes un poster. Les étudiants devaient se mettre en binômes et choisir un couple de faux-amis, soit parmi ceux qu'ils connaissaient grâce à la séance pédagogique ou grâce à leur expérience d'apprenants de français, soit parmi une liste que je leur proposais dans le cas où ils n'auraient pas d'idées. Pour la vidéo, chaque binôme devait écrire au brouillon quelques phrases expliquant le sens des faux-amis choisis en les comparant à leur sens en anglais. Ils avaient la consigne de fournir des phrases comme exemple d'emploi des mots concernés, afin d'appuyer

---

9. Oxford dictionaries : <http://www.oxforddictionaries.com/us/words/difficulties-in-french-false-friends-and-franglais> (consulté le 20/08/2016)

l'importance du contexte. Ils devaient ensuite s'entraîner à lire et prononcer ces phrases, puis écrire les faux-amis sur une ou deux feuilles de façon lisible afin de montrer les mots à l'écrit lors de la vidéo. Lorsque tous les groupes étaient prêts, les étudiants s'entraînaient à répéter leurs phrases puis je filmais la vidéo en une prise, chaque binôme à la suite d'un autre. Pour le poster, je fournissais aux étudiants un fichier correspondant au futur poster, sur lequel ils pouvaient tous travailler simultanément. Les étudiants devaient rédiger des phrases d'exemple d'emploi des faux-amis choisis, en précisant quel emploi était correct ou incorrect. Ils devaient également choisir des images et mettre en page leur partie de façon claire et « accrocheuse » pour les lecteurs. Dans les deux cas –vidéo ou poster–, le but était de partager leurs connaissances sur les faux-amis aux autres étudiants du département. Les vidéos ont été publiées sur le site web du département (page Facebook) régulièrement consulté par les étudiants et les posters ont été affichés au petit salon du département. Un lien vers les vidéos et un autre vers une version numérique des posters sont disponibles en annexe 5, p. 99.

À la fin de cette séance, toute la classe a créé un *Padlet* (comme expliqué précédemment, *Padlet* est un outil collaboratif de murs d'affichage virtuels). J'ai créé un « mur » virtuel sur lequel les étudiants ont posté et enregistré diverses ressources numériques concernant les faux-amis (vidéos, dictionnaires en ligne, quizz, sites internet, etc.) dans le but d'y revenir plus tard, de s'aider à se souvenir des faux-amis même quelques mois après la fin du projet pédagogique. Le lien de ce mur virtuel reste actif et accessible pour tous les étudiants, afin qu'ils puissent puiser dans cette « banque de ressources » dès qu'ils en ont besoin. Ce lien est disponible en annexe 5, p. 99.

### ***3.4 Quatrième étape : quizz autocorrectif sur la plateforme Moodle***

Afin de renforcer l'apprentissage effectué en classe et de développer l'autonomie des étudiants, j'ai créé un quizz autocorrectif sur la plateforme Moodle utilisée par les étudiants et les professeurs (voir annexe 6, p. 100). Ce quizz était composé de huit questions, concernant les faux-amis étudiés en classe. Les questions étaient présentées sous forme de QCM, avec une seule réponse correcte par question. Trois questions étaient formulées en français (« Où est le faux-ami dans cette phrase ? ») et montraient une phrase dans laquelle les étudiants devaient trouver le faux-ami. Les cinq autres questions étaient formulées en anglais pour garantir la bonne compréhension de la consigne par les étudiants, étant donné que le quizz a été réalisé à la maison sans possibilité de poser des questions à l'enseignante. Deux questions donnaient une phrase en anglais, les étudiants devaient choisir une traduction parmi trois

propositions (une des propositions traduisait le faux-ami de façon erronée). De la même façon, une question donnait une phrase en français et les étudiants devaient choisir une traduction correcte. Enfin, deux questions donnaient une phrase en anglais qui pourrait mener à un malentendu avec une personne francophone en raison d'un faux-ami, et les étudiants devaient choisir une explication parmi les propositions. (Par exemple : *If you told a French person that you bought drugs at the pharmacy, why would they be so surprised?*)

Cet exercice n'a pas été revu en classe. Les 43 étudiants qui ont participé l'ont réalisé de façon indépendante. Grâce à la correction disponible une fois qu'ils avaient terminé de remplir le quizz, il leur était possible de s'autocorriger et de refaire le quizz une deuxième fois afin de répondre correctement après avoir compris leur(s) erreur(s).

### ***3.5 Cinquième étape : séance pédagogique sur les mots apparentés***

Dans le but de faire prendre conscience aux étudiants que l'influence de leur langue maternelle est également (et majoritairement) positive et de leur apprendre à utiliser à bon escient cette influence, la troisième séance a porté sur les mots apparentés (voir annexe 7, p. 101). Cette séance a été créée d'après les modèles et exemples disponibles dans l'ouvrage de Hammer et Giauque (1989) : *The Role of Cognates in the Teaching of French* (New York : Peter Lang Publishing).

Nous avons commencé par lire une rapide définition des mots apparentés, puis j'ai expliqué aux étudiants qu'il existait certaines régularités sur lesquelles ils pouvaient s'appuyer pour mieux comprendre certains mots français. Nous avons lu une liste de suffixes en français qui ont des suffixes équivalents en anglais. Chaque suffixe était agrémenté d'exemples et les catégories de suffixes étaient organisées selon la nature grammaticale du mot (noms, verbes, adjectifs, et adverbes). Avant de passer à un exercice d'application, j'ai discuté avec les étudiants de l'importance du contexte pour la compréhension des mots. L'exercice d'application (également extrait de l'ouvrage de Hammer et Giauque) se composait d'un texte assez simple sur la pollution, dans lequel les étudiants devaient retrouver tous les mots apparentés (environ 27). L'exercice a d'abord été effectué de manière individuelle puis nous avons corrigé en classe entière. Les étudiants ont également pu s'entraîner à pratiquer l'inférence, en devinant par exemple le sens du mot *essence* (un faux-ami partiel) dans un contexte parlant de garage et d'automobiles, tout comme le mot *garagiste* qu'ils ne connaissaient pas mais dont ils ont pu deviner le sens grâce au mot transparent anglais *garage* et au suffixe *-iste* dont ils venaient d'apprendre la signification.

Cette séance, lors de laquelle nous n'avons pas abordé le thème des faux-amis, a permis d'établir un intervalle de deux semaines entre la réalisation de la tâche (séance 2) et le questionnaire final, afin d'augmenter la fiabilité des résultats (effectuer le questionnaire final juste après l'apprentissage n'aurait pas été pertinent).

### ***3.6 Sixième étape : questionnaire final***

Un questionnaire en deux parties a été administré pour clôturer le dispositif pédagogique (voir annexe 8, p. 107). La première partie évaluait les connaissances des étudiants sur les faux-amis, ce qu'ils avaient retenu du contenu des leçons. La deuxième partie cherchait à évaluer le degré de conscience des étudiants du phénomène d'interférence, et plus largement de l'influence de leur langue maternelle sur leur apprentissage du français.

La première partie se composait de trois exercices. Le premier exercice comprenait six phrases contenant un faux-ami (une erreur), de la même façon que l'exercice que nous avons fait en classe lors de la séance pédagogique sur les faux-amis. Les étudiants avaient pour consigne de repérer le faux-ami en l'entourant puis, en-dessous, de corriger ce faux-ami en proposant un mot pour le remplacer.

Exemple : *J'ai acheté ces céréales car j'ai vu l'avertissement à la télévision.*

Ici, les étudiants devaient entourer *avertissement* et le corriger par *publicité*.

Le deuxième exercice comprenait trois phrases lacunaires, susceptibles de provoquer l'emploi d'un faux-ami par les étudiants, de la même manière que l'exercice de phrases lacunaires du questionnaire initial. Pour finir, le troisième exercice, écriture dirigée, reprenait également le modèle du questionnaire initial en demandant aux étudiants d'écrire une petite histoire (*Vous racontez à un ami votre voyage à Miami de la semaine dernière*) en utilisant au moins six mots parmi les dix mots proposés.

La deuxième partie du questionnaire, toujours en anglais, commençait par six questions sous forme d'enquête. Les étudiants devaient cocher la case correspondant à ce qu'ils pensaient par rapport aux phrases proposées sur l'influence de la langue maternelle.

Par exemple : Je pense que ma langue maternelle a une influence quand je parle français.

- tout à fait d'accord    légèrement d'accord    neutre    pas vraiment d'accord  
 complètement en désaccord    Je ne sais pas

Une des questions demandait également aux étudiants s'ils pensaient qu'un contexte particulier favorisait une forte influence de la langue maternelle. Ensuite, trois questions ouvertes concernaient directement les activités faites en classe et ce qu'elles avaient apporté aux étudiants. Pour éviter le problème de certains étudiants fournissant des réponses très laconiques, il était demandé aux étudiants de discuter par groupe de deux avant de répondre aux trois dernières questions. Cela leur permettait de confronter leur point de vue avec celui d'un autre et peut-être de prendre conscience de certains points supplémentaires avant la rédaction de leur réponse. Les trois questions étaient les suivantes :

*Les activités faites en classe sur les faux-amis ont-elles été utiles pour vous ? Expliquez pourquoi ou pourquoi pas.*

*En quoi ces activités vous ont-elles rendu plus conscient de l'influence de votre langue maternelle ?*

*Pensez-vous qu'avoir conscience de l'existence des faux-amis vous aidera à faire moins d'erreurs ? Pourquoi, comment ?*

Le questionnaire initial a été la dernière activité du projet effectuée en classe. Une fois cette étape terminée, les étudiants ont pu poser des questions informelles sur l'étude, les enjeux de la recherche, les résultats qu'on pensait ou espérait obtenir, *etc.* Ils ont montré un vif intérêt dans le projet et la recherche sous-jacente, et ont manifesté leur plaisir à avoir participé et bénéficié d'une attention toute particulière.

À présent que le contexte de stage a été décrit, que la méthodologie qui le sous-tend a été explicitée et que la progression du dispositif pédagogique a été établie, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus au cours de ce projet.



## **TROISIÈME PARTIE :**

### **ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DES DONNÉES RECUEILLIES**

Les résultats obtenus à la suite du traitement des données se présentent sous forme qualitative et quantitative. L'analyse nous a permis de relever différents cas de figure d'emploi de faux-amis par les étudiants, ainsi que d'importantes variations du taux d'emploi en fonction des exercices ou en fonction des mots concernés. Nous aborderons la notion de stratégie d'évitement et nous comparerons les résultats du questionnaire initial à ceux du questionnaire final afin d'évaluer les changements significatifs provoqués par notre dispositif pédagogique. Grâce aux réponses fournies des étudiants, nous sommes en mesure de constater la validation d'un certain nombre de nos objectifs de départ. Ces résultats ont également révélé de nouveaux facteurs, que nous n'avions pas prévus, favorisant l'apparition d'interférences.

#### **1. Présentation et analyse**

Nous présenterons tout d'abord les différents cas de figure que les résultats ont mis en valeur, avant d'analyser les variations du taux d'emploi des faux-amis. Ensuite, nous verrons les différentes stratégies d'évitement utilisées par les étudiants, les différences entre les résultats avant et après les séances pédagogiques, et pour finir nous aborderons la prise de conscience des étudiants au fur et à mesure du projet. Cependant, avant d'aborder la présentation détaillée des résultats, il convient ici d'expliquer le cas du mot *discuter* : j'avais en effet remarqué des difficultés de la part des étudiants à utiliser ce mot à l'oral en raison de certaines différences très subtiles de découpage lexical entre l'anglais et le français. En ce sens, ce mot peut être considéré comme un faux-ami partiel, et je l'ai inclus dans la liste de mots au choix de l'exercice d'écriture dirigée du questionnaire initial. Cependant, ce test a montré que les étudiants n'avaient aucune difficulté à utiliser *discuter* à l'écrit dans son sens premier (*avoir une conversation avec quelqu'un*). En effet, 100% des étudiants qui ont choisi le mot *discuter* lors de l'exercice d'écriture dirigée l'ont employé de façon correcte (voir tableaux de résultats en annexe 11, p. 111). De ce fait, son caractère de faux ami est discutable et c'est pourquoi j'ai fait le choix de retirer ce mot de nos calculs pour l'analyse des résultats.

Par ailleurs, nous tenons également à signaler que lors du traitement des données, nous n'avons pas pris en compte l'orthographe ou la conjugaison des verbes.

### 1.1 Les différents cas de figure

Le premier exercice du questionnaire initial (phrases lacunaires que les étudiants doivent compléter à l'aide d'un mot, susceptible d'être un faux-ami) révèle différents cas de figure dans les réponses proposées et nous permet d'émettre des hypothèses quant aux mécanismes psycholinguistiques à l'œuvre.

Premier cas de figure : le mot attendu est inconnu des étudiants.

Par exemple, pour la phrase « J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse, j'aimerais envoyer une **candidature** pour ce travail », aucun étudiant n'a trouvé le mot *candidature* (0 réponse : voir graphique ci-dessous). Cette situation reprend le cas de figure cité par Newmark (1960), Singleton (1987) et Krashen (1983) selon lesquels c'est une lacune en L2 qui provoque l'interférence. Ici, les étudiants ne connaissaient pas le mot attendu, *candidature*. Ils se sont donc tournés vers un élément correct en L1 qui trouvait une correspondance avec un mot de L2, c'est-à-dire un faux-ami : 7 étudiants ont répondu *application* (traduction de *candidature*) et 17 étudiants ont répondu *résumé* (traduction de *CV*). 13 étudiants ont préféré se tourner vers un synonyme ou du moins une autre réponse acceptable dans ce contexte que nous appellerons « stratégie alternative » : *lettre, email, réponse...* 2 étudiants n'ont pas répondu et 6 étudiants ont fourni une réponse sans pertinence.

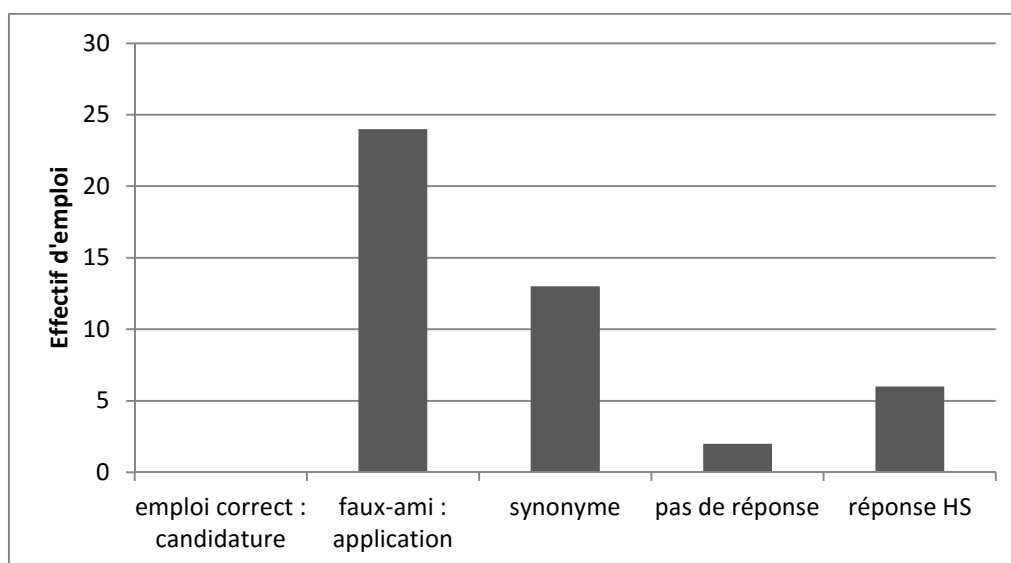


Figure 9 : Cas de figure 1 : *candidature*

Deuxième cas de figure : Le mot attendu faisait partie d'une cooccurrence.

Par exemple : « Depuis qu'elle est enceinte, elle a **pris** du poids ». Ici, il n'y avait pas possibilité de synonyme. Si la réponse n'est pas le verbe *prendre*, elle est fautive. Cela explique pourquoi 29 étudiants ont fourni une réponse non pertinente et 4 étudiants n'ont pas proposé de réponse (voir graphique ci-dessous). 2 étudiants seulement ont donné la bonne réponse et 7 étudiants ont eu recours à des faux-amis : *mettre du poids* (*to put on weight*) et *gagner du poids* (*to gain weight*).

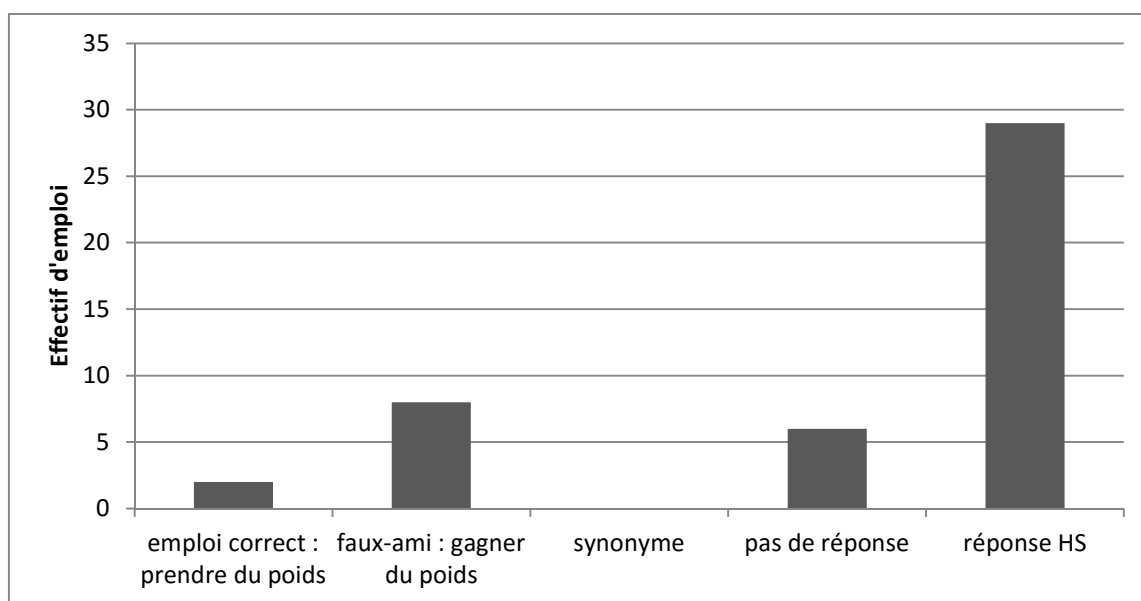


Figure 10 : Cas de figure 2 : prendre du poids

Troisième cas de figure : certaines phrases ne permettaient pas vraiment l'emploi d'un synonyme en raison d'une grande précision lexicale.

Ces phrases ont conduit à un taux très élevé d'utilisation des faux-amis. Ce résultat est la conséquence d'une chaîne d'action : les étudiants ne trouvent pas dans leur répertoire le mot attendu, mais ont une idée précise de ce mot en langue maternelle. Ce dernier ayant un très fort degré de similarité avec un autre mot de la langue cible, les étudiants se tournent vers ce faux-ami. Par conséquent, ce cas de figure montre une forte proportion d'emploi de faux-amis comme c'est le cas de *présenter* (27 faux-amis) et *personnage* (23 faux-amis) (voir figure 11). En effet, pour la phrase « Je regarde la série *Friends*. Mon **personnage** préféré, c'est Chandler » ; 13 étudiants se sont souvenus de la bonne réponse, 23 étudiants ont utilisé un faux-ami, 5 étudiants ont utilisé une stratégie alternative (on a accepté la réponse *ami* par

traduction de l'anglais « *Chandler is my favorite Friend* », qui est un emploi communément accepté en parlant de cette série télévisée) et 4 étudiants ont proposé une réponse sans pertinence. Le deuxième exemple est encore plus frappant : pour la phrase « Bonjour ! Je vais me **présenter** : je m'appelle David, j'ai 32 ans, j'habite à Lyon » ; deux étudiants ont répondu présenter tandis que 27 étudiants ont répondu avec le faux-ami *introduire* (*se présenter* se dit en anglais *to introduce oneself*). Un étudiant a utilisé une stratégie alternative (*annoncer*), quatre étudiants n'ont pas répondu et huit étudiants ont proposé une réponse sans pertinence.

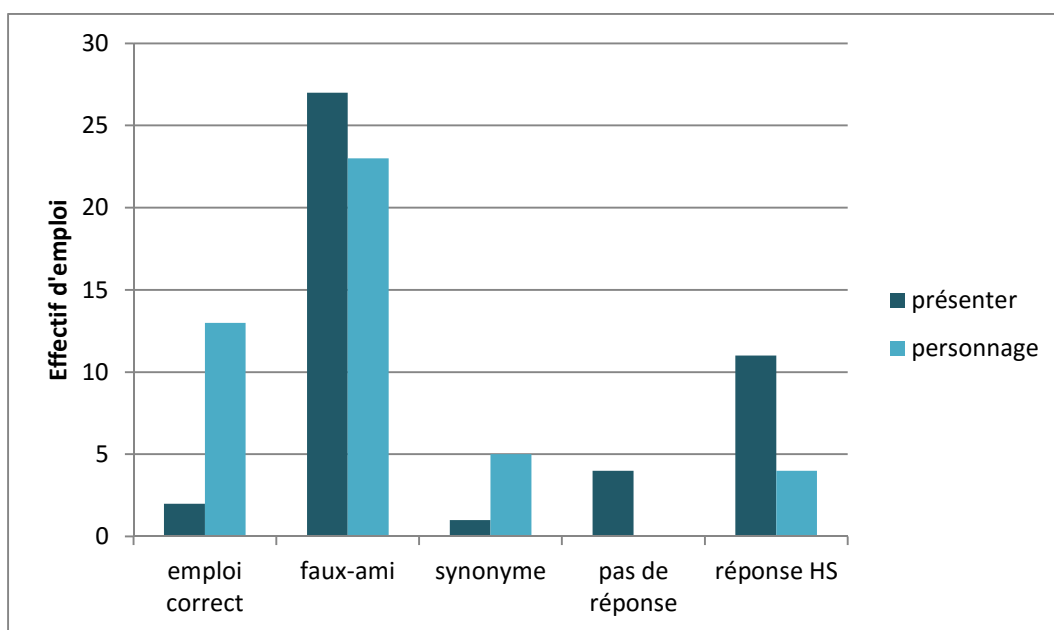


Figure 11 : Cas de figure 3 : présenter et personnage

Quatrième cas de figure : emploi de faux-amis non attendus.

Certaines phrases ont déclenché l'apparition de nouveaux faux-amis qui n'étaient pas attendus. Par exemple, pour la phrase « Je suis allé à la pharmacie acheter des **médicaments** » on attendait le faux-ami *médecine* (de l'anglais *medicine*) qui est effectivement apparu, mais les étudiants ont également proposé *médication* (de l'anglais *medication*), *pilules* (de l'anglais *pills*) et *drogues* (de l'anglais *drugs*). Six étudiants ont trouvé la bonne réponse, six étudiants n'ont pas répondu et sept étudiants ont soumis une réponse non pertinente (Figure 12 : tous les faux-amis sont présentés en rouge). Il en va de même pour les mots *candidature* (on attendait le faux-ami *application* qui est effectivement apparu, mais les étudiants ont également employé *résumé* à la place de *CV*) ; économiser (on attendait *sauver* en raison de l'anglais *to save money* mais certains étudiants ont proposé *faire*, en raison de l'anglais *to make money*).

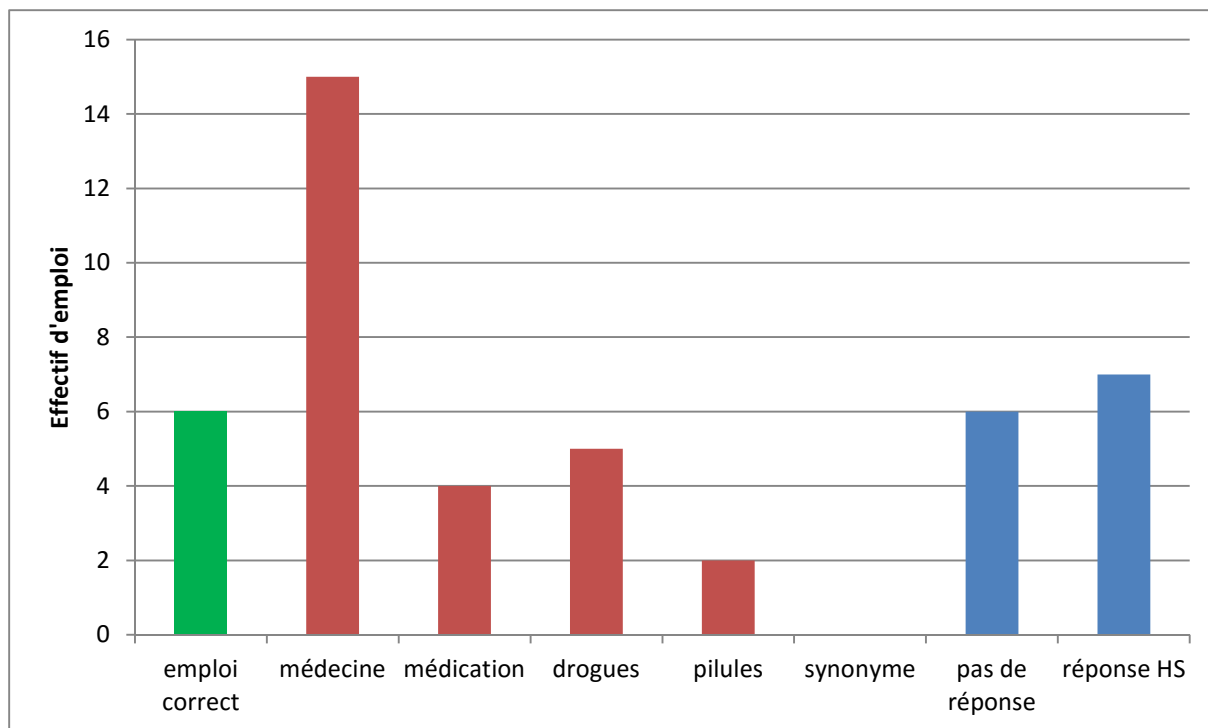


Figure 12 : Cas de figure 4 : médicament

Ce graphique montre un fort taux d'utilisation des faux-amis, bien que ce taux soit divisé en plusieurs faux-amis différents. Ce cas de figure nous a permis d'enrichir et de préciser notre corpus.

On voit que l'emploi des faux-amis se présente sous différentes formes, et que l'analyse minutieuse de ces différents cas de figure permet de mieux comprendre la cause de l'emploi des faux-amis.

### 1.2 Variation du taux d'emploi des faux-amis

On remarque que le taux de faux-amis employés varie fortement. Cette variation dépend du type d'exercice et du faux-ami concerné. On observe en effet une grande disparité d'un exercice à l'autre ou d'un mot à l'autre. Lors du questionnaire initial, le pourcentage de faux-amis employés est de 30,7 % dans le premier exercice (compléter des phrases lacunaires). Cependant, il y a un fort taux de réponses non pertinentes (33,6 %) ou d'absence de réponse (11,1 %). Si l'on calcule donc le taux de faux-amis employés uniquement parmi les réponses correspondant à la consigne (c'est-à-dire une réponse correcte, un faux-ami ou un synonyme), on obtient 55,4 % de faux-amis. Lorsque l'on compare ce résultat au deuxième exercice du

questionnaire initial (exercice d'écriture dirigée), on remarque que parmi les étudiants qui ont choisi d'utiliser les mots concernés, 90,3 % l'ont utilisé comme un faux-ami. Cela constitue presque le double de l'exercice précédent. Nous pouvons ici n'émettre que des hypothèses pour tenter d'expliquer ce phénomène, seules des études plus précises de psycholinguistique pourraient identifier les mécanismes à l'œuvre. On constate que le premier exercice permettait aux étudiants d'utiliser un synonyme, autrement dit « une porte de sortie » ; tandis que dans le deuxième exercice, les faux-amis étaient proposés dans une liste, ce qui a certainement poussé les étudiants à plus employer ces mots. On pourrait également interpréter ce résultat avec l'hypothèse selon laquelle un exercice de production comme celui d'écriture dirigée est plus difficile qu'un exercice où il suffit de compléter des phrases, ce qui expliquerait le plus fort taux d'emploi des faux-amis dans le deuxième exercice.

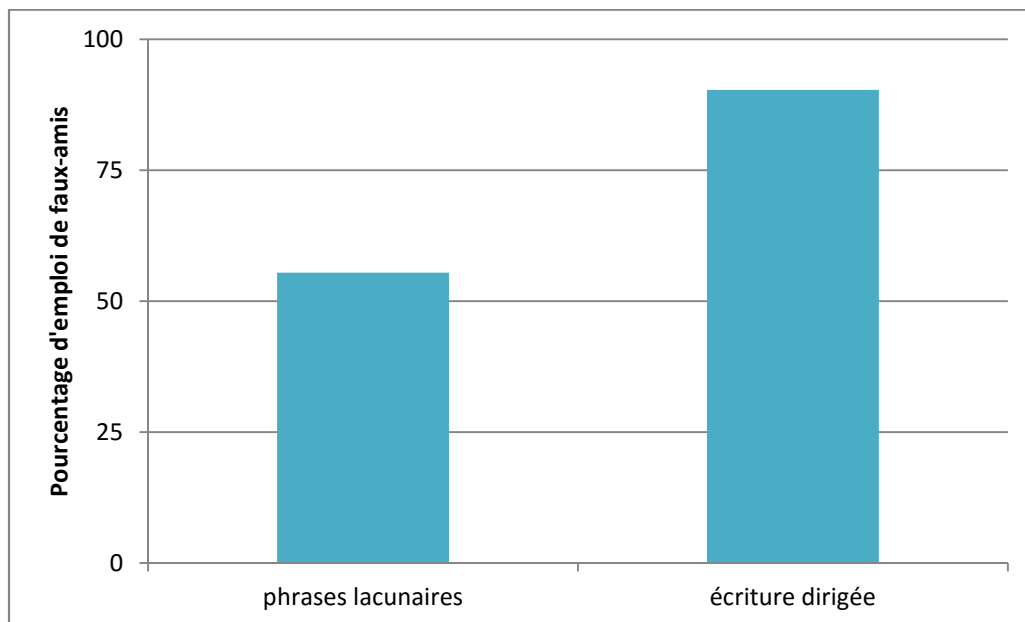


Figure 13 : Variation de l'emploi de faux-amis en fonction du type d'exercice

Par ailleurs, on remarque de grandes différences au sein même de chaque exercice. Dans le premier exercice (phrases lacunaires) on voit par exemple qu'aucun étudiant n'a utilisé *blessier* comme un faux-ami alors que 88,9 % des étudiants ayant répondu dans la consigne pour le mot *grotte* l'ont utilisé comme un faux-ami. Ces différences s'expliquent très probablement par le degré de familiarité que les étudiants ont avec chaque mot, *blessier* faisant en effet partie de leur vocabulaire courant en français, au contraire de *grotte*. Dans le deuxième exercice (écriture dirigée), on remarque également un écart entre les mots, qui peut s'expliquer grâce à notre typologie évoquée plus haut. En effet, 100 % des étudiants ayant

utilisé *actuellement* l'ont employé comme un faux-ami. Il en va de même pour *supporter*. Ces deux mots sont des faux-amis totaux et le sens du mot en anglais n'est jamais équivalent à celui du faux-ami en français. Au contraire, seulement 68 % des étudiants qui ont utilisé *confortable* l'ont utilisé comme un faux-ami. Ce dernier appartient aux faux-amis partiels, ce qui explique que 32 % des étudiants ayant choisi d'utiliser *confortable* l'ont employé correctement (voir figure 14). Certains sens se recoupent, par exemple « cette chaise est confortable », « j'ai une vie confortable », qui sont des exemples extraits de copies d'étudiants, au contraire de « je ne suis pas confortable ici », traduction littérale de l'anglais « *I am not comfortable here* » et qui se dit en français « je ne suis pas à l'aise ici ».

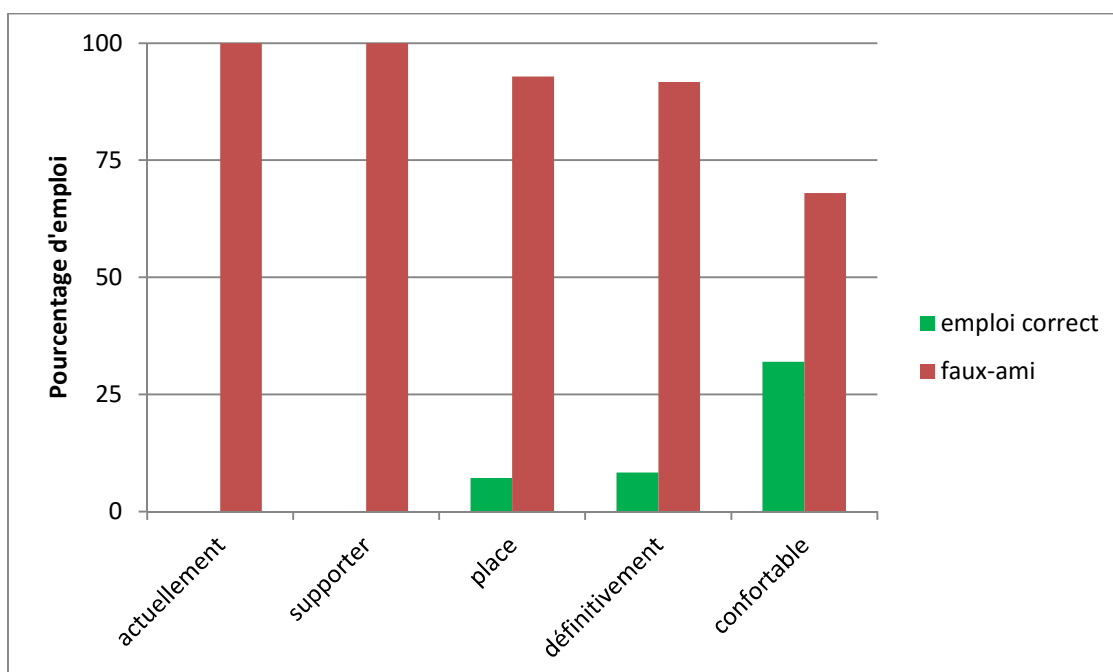


Figure 14 : Variation de l'emploi de faux-amis en fonction des mots

Ces résultats nous montrent qu'il est difficile de généraliser nos résultats en raison des fortes variations en fonction des exercices et au sein même de chaque exercice. Certains phénomènes se retrouvent tout de même de façon globale tout au long des données, et notamment les stratégies d'évitement.

### *1.3 Les stratégies d'évitement*

Les deux questionnaires révèlent diverses stratégies d'évitement employées par les étudiants. On distingue, en didactique des langues, les stratégies de communication des stratégies de compensation. Selon Cuq (2003), les stratégies d'évitement font partie des stratégies de compensation et sont employées par le locuteur pour s'abstenir de recourir à un sujet ou une formulation difficiles à produire. Cuq ajoute ici « phonétiquement ou morphologiquement » mais nous aimerions ajouter un domaine à cette définition, lié à notre champ d'étude : en effet, cette recherche met en valeur des stratégies d'évitement qui sont toutes lexicales.

La première stratégie d'évitement est l'absence de réponse, premier réflexe des étudiants, à l'écrit, lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse. Elle est notamment utilisée dans les exercices de phrases lacunaires et dans l'exercice de repérage/correction du questionnaire final.

La deuxième stratégie d'évitement est l'utilisation d'un synonyme, procédé que nous avons appelé avec les étudiants « stratégie alternative ». Cette stratégie pourrait également, selon la distinction de Cuq (2003), être incluse parmi les stratégies de communication. Néanmoins, face à l'objectif de notre recherche, il nous semble plus pertinent de la classer avec les autres, parmi les stratégies d'évitement, puisqu'elle constitue un évitement face au problème posé par les faux-amis. Cette stratégie est employée dans les mêmes exercices que la précédente, c'est-à-dire dans les exercices de phrases lacunaires et dans l'exercice de repérage/correction du questionnaire final.

Le graphique en figure 15 présente la variation d'emploi des deux premières stratégies d'évitement en fonction des mots, dans l'exercice de phrases lacunaires. Le premier exemple, *blessé*, est un mot qui a suscité une forte utilisation de synonymes ou de mots corrects et sémantiquement acceptables dans la phrase lacunaire (*mort, malade, en bonne santé, etc.*). Au contraire, aucun étudiant n'a utilisé de synonyme pour le mot *grotte*, mais beaucoup ont laissé cette phrase sans réponse. Certains mots, comme *célèbre*, ont provoqué des stratégies d'évitement plus ou moins équivalentes.



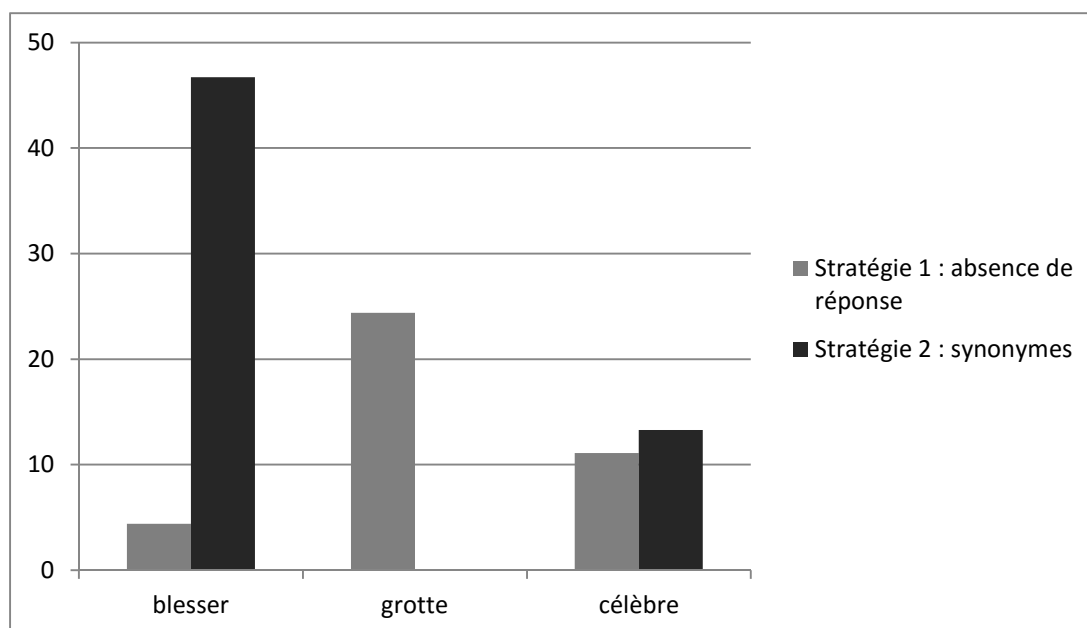


Figure 15 : Variation d'emploi des stratégies d'évitement en fonction des mots

La troisième stratégie d'évitement est le fait de ne pas utiliser certains des mots proposés dans l'exercice d'écriture dirigée<sup>10</sup>. On remarque notamment que les adverbes faux-amis posent un problème particulier aux étudiants : dans le questionnaire final, 55,6 % des étudiants n'ont pas utilisé *actuellement* et 73,3% des étudiants n'ont pas utilisé *définitivement*. Dans le questionnaire final, 73,3% des étudiants n'ont pas utilisé *éventuellement*. Ces trois adverbes font partie des mots les moins utilisés par les étudiants dans l'exercice d'écriture dirigée. On voit là que les étudiants ont bien repéré la difficulté particulière posée par les adverbes, dont le sens dépend énormément du contexte. Cette « non-fiabilité » des adverbes les rend très difficiles à comprendre et à employer correctement pour un apprenant de langue, encore plus quand ils appartiennent à la catégorie des faux-amis. Un autre mot qui atteint ces scores élevés de non-utilisation est *place* : 68,9 % des étudiants ne l'ont pas utilisé dans le questionnaire initial. *Place* est un mot extrêmement polysémique, très fréquemment utilisé dans le discours des étudiants anglophones et sur lequel les professeurs attirent souvent leur attention. On peut donc émettre l'hypothèse que, au moment du questionnaire initial, les étudiants avaient déjà le sentiment que quelque chose se tramait autour du mot *place* et ont

10. Rappelons que dans cet exercice d'écriture dirigée, les étudiants ont une liste de dix mots (faux-amis ou non) et ils ont pour consigne d'en utiliser au moins six dans la rédaction de leur texte. Les résultats nous permettent de voir quels mots ont été majoritairement choisis et utilisés par les étudiants et quels mots, au contraire, n'ont pas beaucoup été choisis. Le fait que certains mots n'aient pas été choisis est ce que nous appelons ici notre stratégie d'évitement. Elle se différencie de la première stratégie (absence de réponse) en le fait que les étudiants ont réellement fourni une réponse, même si cette réponse est en elle-même un évitement de certains mots.

donc pris leurs précautions en préférant ne pas l'utiliser. Ils avaient bien conscience de la différence de signification de ce mot en français et en anglais, sans se souvenir précisément de cette différence et du sens correct de ce mot.

Il nous est possible, grâce aux résultats présentés, d'affirmer que ces stratégies d'évitement sont bien présentes et font partie intégrante de l'apprentissage des étudiants. Il est donc essentiel à l'avenir de les prendre en compte dans tout projet pédagogique de la sorte.

#### ***1.4 L'intérêt d'un travail de fond***

La comparaison entre le questionnaire initial et le questionnaire final révèle l'intérêt du travail didactique effectué. Une comparaison avant/après permet de montrer ce qui a été accompli durant le projet pédagogique.

Étant donné les différences entre chaque exercice, il ne semble pas pertinent de comparer les questionnaires dans leur globalité mais plus intéressant de comparer chaque exercice du questionnaire initial avec son équivalent dans le questionnaire final.

Le premier exercice (phrases lacunaires) du questionnaire initial révèle, comme nous l'avons vu plus haut, 55,4 % de faux-amis employés contre 18,1 % de mots attendus employés (qu'on appelle mots corrects). Ce même exercice dans le questionnaire initial a suscité 4,8 % de faux-amis et 66,7 % de mots corrects. Le graphique en figure 16 montre bien cette évolution.

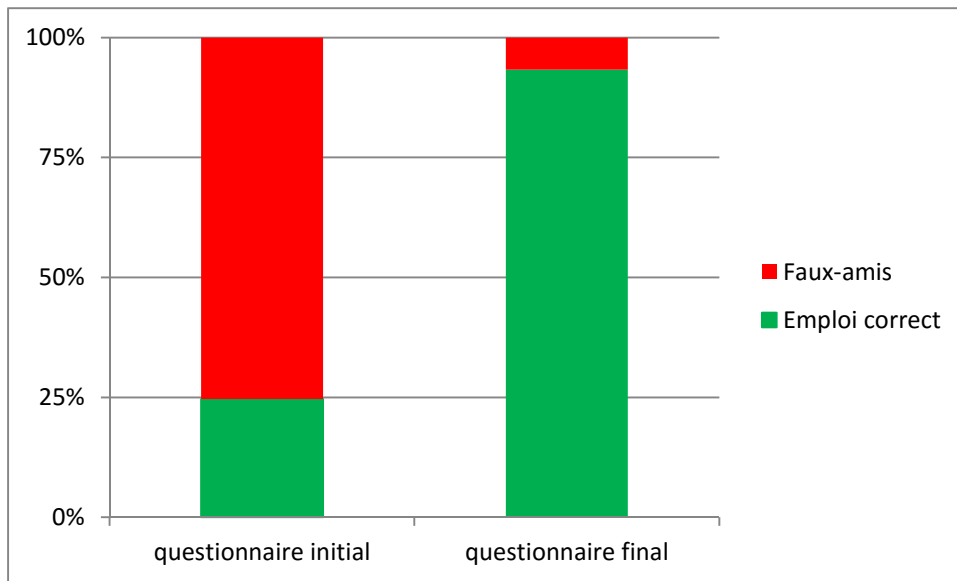


Figure 16 : Comparaison du taux d'emploi des faux-amis dans l'exercice de phrases lacunaires entre le questionnaire initial et le questionnaire final

Lors du deuxième exercice (écriture dirigée) du questionnaire initial, les étudiants ont employé 90,3 % de faux-amis et 9,7 % de mots corrects. Lors du même exercice dans le questionnaire final, les étudiants ont employé 26,7 % de faux-amis et 73,3 % de mots corrects. Les résultats sont à nouveau présentés sous forme de graphique (figure 17).

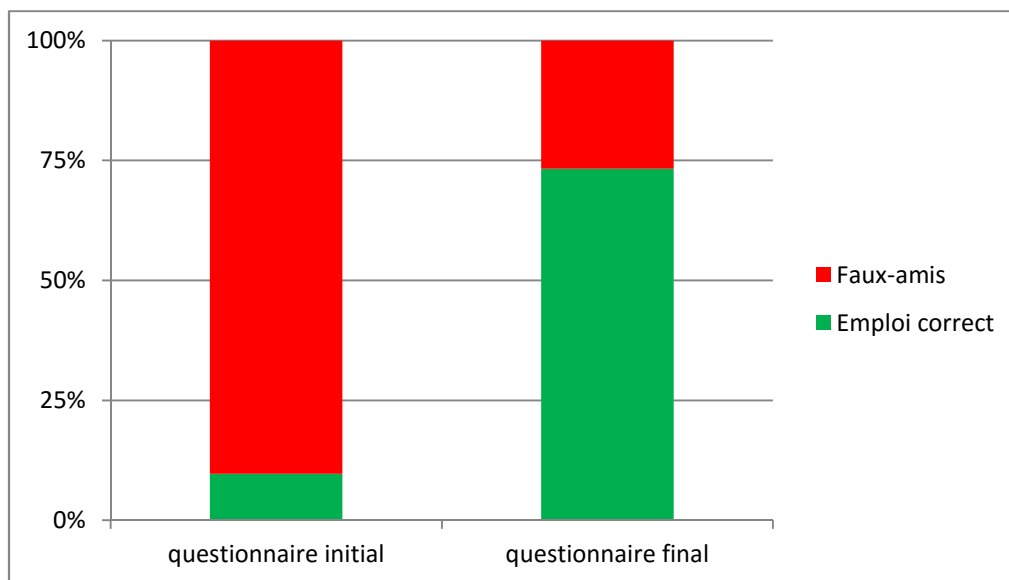


Figure 17 : Comparaison du taux d'emploi de faux-amis dans l'exercice d'écriture dirigée entre le questionnaire initial et le questionnaire final

Ce fort changement de proportion de l'emploi des faux-amis entre le questionnaire initial et le questionnaire final peut être considéré comme un premier signe de réussite du dispositif

pédagogique. Cette réussite n'est évidemment pas sans limites, nous aurons l'occasion de les discuter. Néanmoins, ce résultat montre que l'un des objectifs principaux de ce projet (la diminution d'erreurs dans l'utilisation de faux-amis) a été accompli. On voit également que ce changement de proportion est plus important dans le cas de l'exercice de phrases lacunaires, où le taux d'emploi de faux-amis a été divisé par 11 (contre trois dans le cadre de l'écriture dirigée). Ce résultat montre une difficulté particulière pour les étudiants à insérer les faux-amis de façon correcte dans un texte qu'ils rédigent eux-mêmes.

Comparons à présent les stratégies d'évitement lors du questionnaire initial et du questionnaire final. Nous avons mentionné plus haut trois stratégies d'évitement : l'absence de réponse, l'utilisation de synonymes et la non-utilisation de certains mots dans l'exercice d'écriture dirigée. Les taux d'utilisation de ces trois stratégies pour chaque questionnaire sont présentés dans le graphique ci-dessous (figure 18).

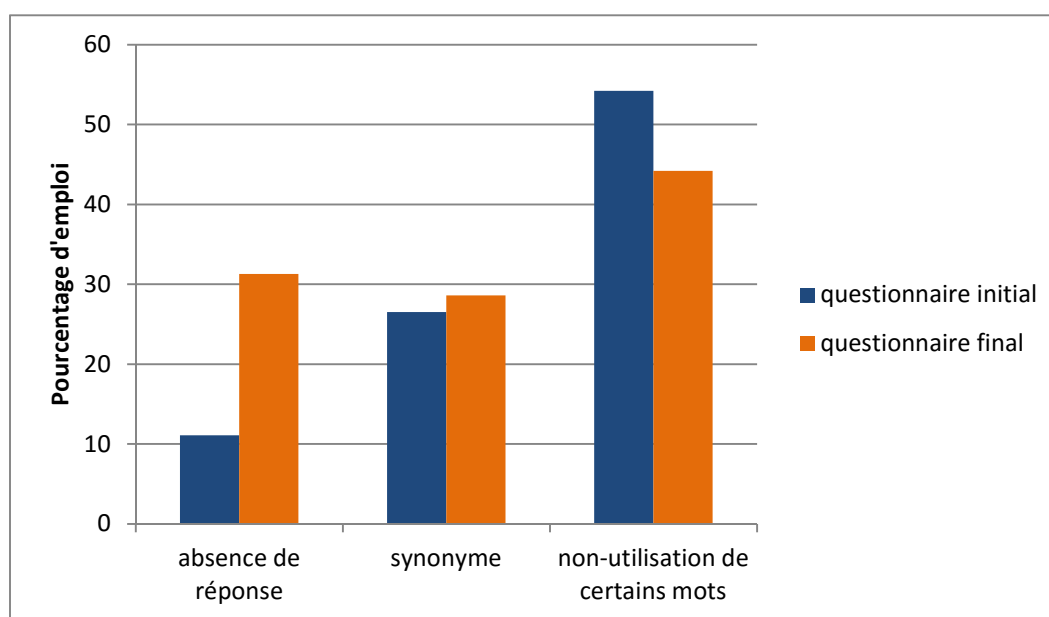


Figure 18 : Comparaison du taux d'emploi des stratégies d'évitement

La première stratégie d'évitement, l'absence de réponse, est la seule à avoir augmenté entre le questionnaire initial et le questionnaire final. En effet, on observe en moyenne 11,1 % d'absence de réponse dans le questionnaire initial contre 31,3 % dans le questionnaire final. Cette stratégie d'évitement a donc presque triplé entre les deux questionnaires. L'hypothèse que nous émettons pour expliquer cette différence est celle de la prise de conscience : lors du questionnaire initial, les étudiants ne savent pas sur quoi ils sont évalués, ils ne sont donc pas

« méfiants » et répondent aux questions de façon spontanée (comme il leur était d'ailleurs demandé dans la consigne). La situation a complètement changé lors du questionnaire final : après un projet pédagogique sur les faux-amis, les étudiants font très attention aux mots qu'ils utilisent. Lorsqu'ils se trouvent face à une possibilité de faux-ami, ils préfèrent ne pas répondre plutôt que de tomber dans le « piège » qui leur est tendu. On voit bien d'ailleurs que cette stratégie est consciente grâce à deux exemples extraits du questionnaire final, présentés en annexes 9 et 10 (p. 109 et 110) : dans l'exercice de phrases lacunaires, deux étudiants ont écrit « ce n'est pas *supporter* » à côté de l'espace disponible pour la phrase correspondante. Cela montre bien que les étudiants savent que *supporter* est une erreur et qu'ils laissent volontairement cette phrase sans réponse. Cette prise de conscience expliquerait donc ce fort taux d'absence de réponse lors du questionnaire final.

La deuxième stratégie d'évitement, utilisation d'un synonyme, ne montre pas de différence significative entre le questionnaire initial (26,5 %) et le questionnaire final (28,6 %). Il semblerait donc que les stratégies alternatives n'aient pas été suffisamment comprises par les étudiants ; ces derniers ne savent pas les utiliser à bon escient et ne semblent pas convaincus par cette technique d'évitement de la difficulté. Ce manque de synonymes est probablement dû à une insuffisance de connaissances lexicales ou une méconnaissance des différences de sens subtiles. Nous rejoignons ici les observations de Laufer (1994), qui a montré que les synonymes sont une source de difficulté en L2 pour les apprenants.

La troisième stratégie d'évitement, le choix de non-utilisation de certains mots dans l'exercice d'écriture dirigée, montre une légère diminution entre le questionnaire initial (54,2 %) et le questionnaire final (44,2 %). Cette différence n'est cependant pas très grande et pourrait s'expliquer par le fait que grâce aux séances pédagogiques, les étudiants ont appris et retenu des faux-amis et sont donc légèrement plus à l'aise pour les utiliser dans l'exercice d'écriture dirigée. On peut reprendre l'exemple du mot *place* évoqué plus haut. Lors du questionnaire initial, 68,9 % des étudiants n'ont pas utilisé ce mot, contre 55,6 % lors du questionnaire final. On observe donc une légère diminution du taux de non-utilisation de ce mot, bien que cette dernière reste majoritaire. Ce phénomène peut peut-être s'expliquer par les conséquences du travail effectué en classe : après avoir abordé le cas du mot *place* en cours, certains étudiants l'ayant également choisi pour le présenter dans une vidéo ou dans le poster, la connaissance des étudiants par rapport aux différents sens du mot *place* en français s'était améliorée et certains étudiants se sont sentis plus à l'aise et confiants pour choisir d'utiliser ce

mot, tout en sachant qu'il s'agit d'un faux-ami partiel. On remarque d'ailleurs que parmi les 15 étudiants ayant choisi le mot *place*, 73,3 % d'entre eux l'ont utilisé correctement, contre 7,1 % d'emploi correct de ce mot lors du questionnaire initial. On assiste donc bien ici, pour ce cas particulier, à la diminution d'une stratégie d'évitement en conséquence de l'amélioration des connaissances des étudiants, grâce à de multiples stratégies didactiques.

Les diverses comparaisons entre le questionnaire initial et le questionnaire final mettent en évidence une forte diminution du taux d'utilisation de faux-ami, une augmentation du taux d'emploi de mots corrects ainsi qu'une augmentation de la stratégie d'évitement d'absence de réponse, ce qui révèle la prise de conscience des étudiants. Nous avons également relevé une légère diminution de la stratégie d'évitement de non-utilisation de mots dans le cas d'un mot précis utilisé dans le même exercice des deux questionnaires. Cet élément révèle une limite dans notre méthodologie, le fait que les mots cibles du questionnaire initial ne soient pas exactement les mêmes que ceux du questionnaire final. En effet, si les mots cibles avaient été tous strictement identiques dans le questionnaire initial et le questionnaire final, ces deux questionnaires seraient beaucoup plus faciles à comparer. Nous reviendrons sur cette question plus tard.

### ***1.5 Prise de conscience et validation des objectifs***

Les différentes étapes du projet pédagogique ont chacune participé à l'aboutissement à une prise de conscience pour les étudiants. Certaines de ces étapes, que nous allons analyser à présent, nous permettent tout particulièrement de montrer cette prise de conscience ainsi que la validation des objectifs de notre projet.

Le premier exercice du questionnaire final (repérage d'un faux-ami et correction) n'ayant pas d'exercice équivalent dans le questionnaire initial, il convient de l'analyser seul. On voit que 89,2 % des étudiants ont réussi à repérer le faux-ami dans une phrase fautive, ce qui montre que la notion de faux-ami est bien acquise et que les étudiants arrivent bien à les identifier. Les étudiants devaient ensuite proposer une correction ; on observe que 34,2 % des étudiants ont préféré ne rien proposer (absence de réponse). Cependant, parmi les étudiants qui ont répondu, on observe un taux de 96,3 % de correction correcte des faux-amis. Ce procédé de repérage et correction semble donc bien assimilé par les étudiants.

Les résultats du quizz autocorrectif effectué par les étudiants à la maison sur la plateforme Moodle ont montré 82,5% de réussite. Trois facteurs peuvent expliquer un taux de réussite aussi élevé : d'abord, le quizz a été réalisé moins d'une semaine après les deux séances pédagogiques sur les faux-amis, l'apprentissage était donc très récent. Ensuite, le quizz était sous forme de QCM, plus accessible aux étudiants que l'écriture dirigée d'un texte. Troisièmement, le quizz a été réalisé à la maison, il est donc impossible de vérifier si les étudiants ont utilisé un dictionnaire ou non. Cependant, l'objectif de ce quizz n'était pas d'évaluer les connaissances des étudiants mais de les renforcer. Par ailleurs, nous avons remarqué que certains étudiants ont repassé le quizz plusieurs fois (seules les premières tentatives ont été comptées dans le pourcentage de réussite), ce qui montre bien l'utilisation de ce quizz comme outil de révision et de renforcement des connaissances.

L'analyse de la deuxième page du questionnaire final a mis plusieurs éléments en valeur. Tous les étudiants ont répondu positivement à la question « Je pense que ma langue maternelle a une influence quand je parle français » (84 % d'entre eux ont répondu « tout à fait d'accord » et 16 % d'entre eux ont répondu « légèrement d'accord »). De plus, la majorité des étudiants estime que cette influence est à la fois négative et positive. On voit que les étudiants ont bien compris le rôle de leur langue maternelle dans leur apprentissage du français, à la fois par son influence négative (les faux-amis) et par son influence positive (les mots apparentés). Cependant, les étudiants n'ont pas réalisé que l'influence positive est beaucoup plus importante que l'influence négative. Ce résultat n'est pas surprenant : l'influence négative est tout de suite repérable à travers les interférences et donc les erreurs, tandis que l'influence positive agit la plupart du temps sans que les étudiants ou l'enseignant ne s'en rendent compte.

La question suivante demandait aux étudiants si cette influence était plus forte dans un contexte particulier. L'analyse des réponses nous a permis de révéler certains contextes sources de difficultés, qui favorisent l'apparition d'interférences. Nous avons pu relever que certaines réponses revenaient très souvent :

- quatre étudiants ont mentionné que le fait de ne pas avoir parlé français pendant longtemps les poussait à faire des interférences
- deux étudiants ont évoqué les mots inconnus ou nouveaux
- neuf étudiants ont parlé d'un environnement anglophone
- sept étudiants ont mentionné la fatigue

- trois étudiants ont parlé du stress
- deux étudiants ont évoqué l'apprentissage d'une autre langue ou le fait de « venir de la classe de portugais » par exemple
- d'autres étudiants ont mentionné le bruit, une grande classe, une longue production orale, le fait de passer de l'anglais au français, *etc.*
- cinq étudiants ont déclaré ne pas savoir

Pour plus de visibilité, les résultats ont été regroupés par thème et présentés dans le graphique en figure 19. Le premier thème est l'apprenant et tout ce qui est dépendant de lui : la fatigue, le stress, le temps de latence entre les moments de pratique du français, l'alternance entre l'anglais et le français, *etc.* Le deuxième thème est le contexte direct : la salle de classe, l'environnement anglophone, le bruit, *etc.* Le troisième thème regroupe les facteurs linguistiques : les mots nouveaux ou inconnus, les verbes difficiles, la longueur de la production orale, la rapidité de lecture, la proximité avec une autre langue, *etc.*

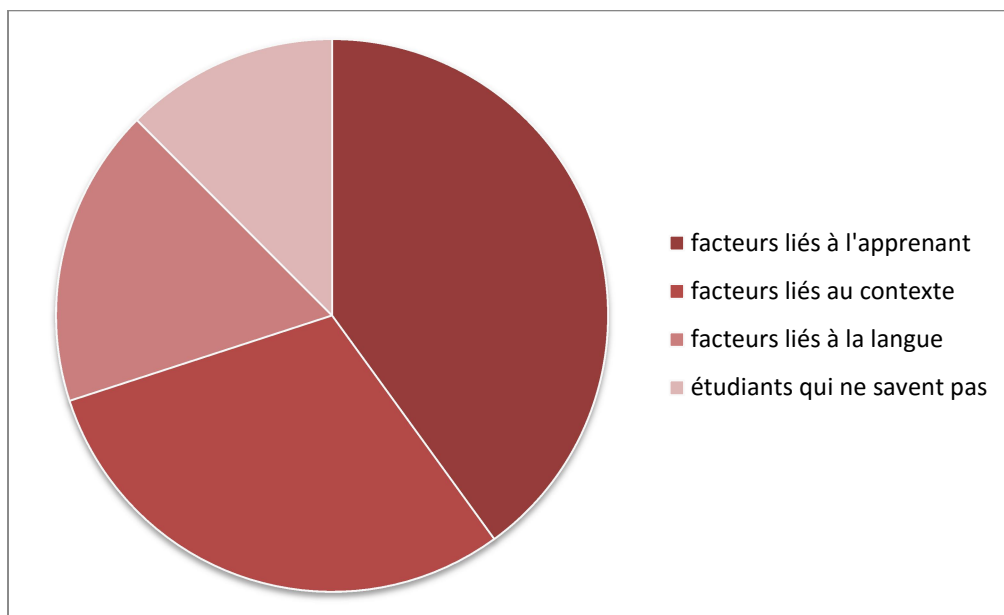


Figure 19 : Facteurs qui favorisent l'apparition d'interférences, selon les étudiants

On voit que les facteurs les plus représentés sont ceux liés à l'apprenant, suivis par ceux liés au contexte et enfin par ceux liés à la langue. Ce résultat semble logique de la part d'un public d'étudiants : n'étant pas linguistes, il est tout à normal que les étudiants se préoccupent d'abord des facteurs qui les concernent eux-mêmes, puis du contexte et pour finir de tout ce qui a trait à la langue.



Ces résultats sont à mettre en lien avec les recherches préexistantes sur les facteurs qui causent l'interférence, qui ont été citées précédemment. Premièrement, il est reconnu que les connaissances d'une autre L2 sont des facteurs d'interférences secondaires. Deuxièmement, les mots inconnus ou nouveaux renvoient à ce que les auteurs (Newmark 1960, Krashen 1983, Singleton 1987) avaient appelé « le manque de connaissance en L2 » qui est un facteur d'interférence. Il est possible de regrouper les nouveaux éléments : d'un côté ceux qui touchent l'apprenant (le stress, la fatigue, le fait de n'avoir pas parlé français pendant longtemps) et de l'autre côté ceux qui concernent directement le contexte : environnement anglophone, bruit, etc.

Il est donc très intéressant ici de reprendre le schéma constitué plus haut, illustrant les facteurs d'interférence, et d'y ajouter les nouveaux éléments que notre recherche a mis au jour (nouveaux éléments en orange) :

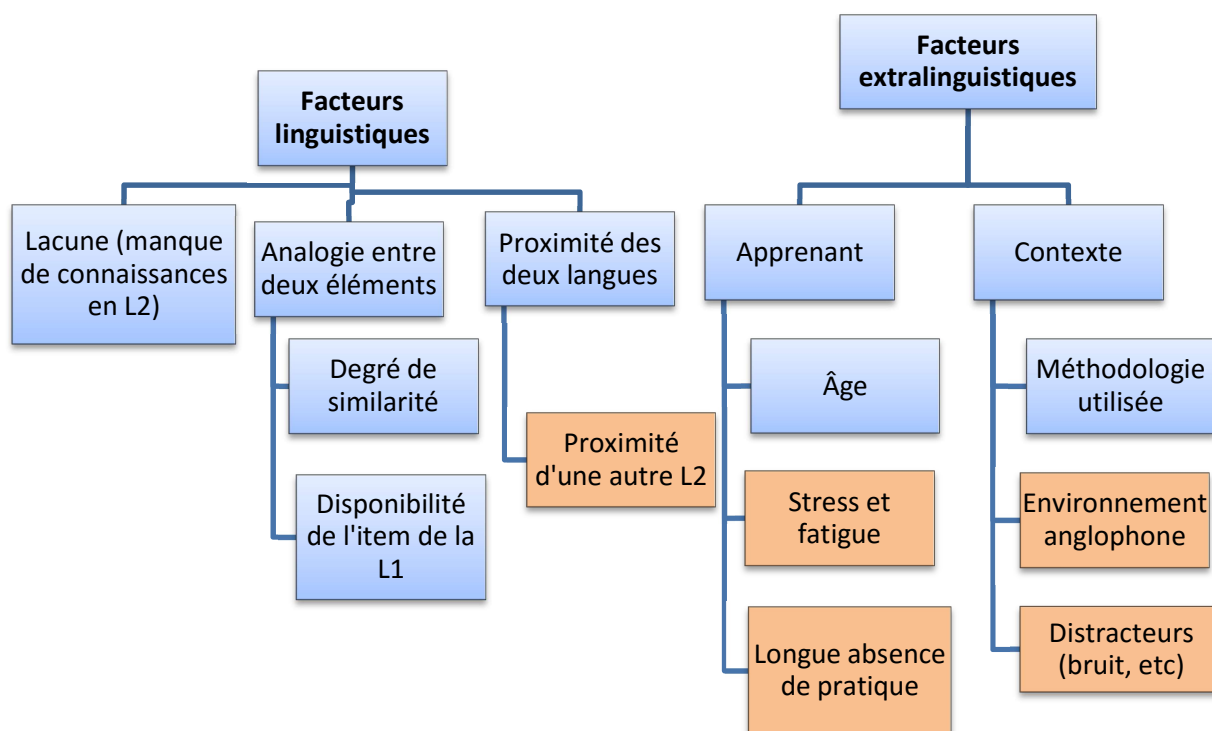


Figure 20 : Nouveaux facteurs entraînant l'apparition d'interférences

Les trois dernières questions du questionnaire final, c'est-à-dire les questions ouvertes sur la prise de conscience et l'utilité des activités effectuées en classe, ont également été analysées.

Premièrement, les étudiants estiment avoir enrichi leur lexique : « J'ai appris le vrai sens de certains mots que j'utilisais mal car je ne savais pas qu'ils étaient des faux-amis. » ; « J'ai appris de nouveaux mots. ». Cet enrichissement du lexique, bien qu'il soit beaucoup passé par l'écrit, a eu des bénéfices sur la production orale : « Je me sens plus à l'aise pour prendre la parole en français. ». On peut donc en déduire que le dispositif pédagogique a participé au développement d'une compétence de communication. De plus, le dispositif a participé à l'autonomisation de l'apprenant : « Je suis moins dépendant de l'anglais. »

L'analyse de ces données, issues des questions ouvertes, nous permet de constater, parmi nos objectifs, lesquels ont été réalisés.

Tout d'abord, les étudiants savent reconnaître et identifier les faux-amis : « Je sais identifier beaucoup plus de faux-amis ». Ensuite, les étudiants ont compris l'importance du contexte dans la compréhension des mots : « cela m'a aidé à comprendre le rôle du contexte ». Par ailleurs, nous pouvons constater une prise de conscience à différents niveaux. Premièrement, les étudiants ont pris conscience de l'influence de leur langue maternelle : « J'ai réalisé à quel point je me fie aux mots anglais pour deviner certains mots français » ; « J'ai réalisé à quel point les deux langues sont similaires ». Deuxièmement, les étudiants se sont rendu compte que cette influence est la cause d'une majorité de leurs erreurs : « J'ai réalisé que certains parallèles que je faisais entre l'anglais et le français sont faux » ; « Je me suis rendu compte de l'immensité des mots communs entre le français et l'anglais et du fait qu'on suppose tout de suite qu'ils veulent dire la même chose en français qu'en anglais » ; « ne pas se fier à la traduction, l'anglais et le français ne sont pas interchangeables ». Cette prise de conscience a aidé les étudiants à faire moins d'erreurs : « cela me force à remettre en question les mots que j'utilise » ; « je vais prendre le temps de réfléchir, vérifier, confirmer » ; « maintenant que je connais l'existence des faux-amis, je ferai vraiment beaucoup plus attention (je serai plus prudent) aux mots que j'utilise, surtout ceux qui sont similaires en anglais » ; « j'éviterai d'utiliser des mots anglais avec un accent français ». Dans le but d'éviter ces erreurs dues à la langue maternelle, quelques stratégies alternatives ont été développées avec succès : « je me rends compte qu'il faut éviter de traduire de l'anglais au français et plutôt essayer de penser en français directement » ; « j'irai vérifier les mots au lieu de simplement partir du principe qu'ils ont le même sens ». Enfin, tout au long du dispositif, les étudiants étaient motivés par ce projet qui a donné plus de sens à leur cours de français : « C'était intéressant » ; « c'était amusant » ; « j'étais plus investi dans la classe de français ».

L'analyse de ces questions ouvertes a également révélé certaines limites. La première limite est la durée du projet, car le dispositif a été mis en place dans un court laps de temps : « c'est beaucoup de mémorisation qui nécessite des révisions et rappels ». La deuxième limite concerne le manque de stratégies alternatives : « je pense que j'utiliserai probablement quand même les faux-amis quand je ne connais pas le mot en français ». Ainsi, le développement des stratégies alternatives était insuffisant, en particulier à l'oral. En raison de la spontanéité de l'oral, les étudiants ont moins de temps pour réfléchir aux mots employés et se tournent vers les faux-amis en cas de lacune.

Les résultats ont mis en évidence différents mécanismes psycholinguistiques à l'œuvre dans l'utilisation de faux-amis, ces mécanismes étant observables grâce aux différents cas de figure présentés. On a également observé que cette utilisation des faux-amis est extrêmement variable, en fonction de la difficulté des exercices et de la bonne connaissance ou non de certains mots par les étudiants. Trois stratégies d'évitement ont été relevées : l'absence de réponse, l'utilisation de synonymes et le choix de non-utilisation de certains mots. En comparant le questionnaire final au questionnaire initial, nous avons constaté une validation de nos objectifs, notamment dans la diminution de l'emploi des faux-amis, dans l'augmentation de l'emploi de mots corrects et dans l'augmentation de la stratégie d'évitement d'absence de réponse. De manière générale, les étudiants ont pris conscience de l'importance du contexte. Ils ont enrichi leur lexique et appris à identifier et appréhender les faux-amis afin de faire moins d'erreurs. Ils ont pris connaissance de certaines stratégies alternatives, qui mériteraient cependant d'être plus développées à l'avenir. Il est en effet très difficile de franchir l'étape entre l'identification d'un faux-ami et le fait de savoir quel mot utiliser à la place de ce faux-ami. Ainsi, les étudiants ont pris conscience d'un phénomène linguistique central dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'interférence, et ils ont développé une conscience métalinguistique qui leur permet de transformer cette prise de conscience en véritable réflexion. Du point de vue de l'enseignant, ce dispositif a provoqué la découverte de nouveaux facteurs favorisant l'apparition d'interférences, qui sont venus compléter les données existantes.

## 2. Discussion

La présentation et l'analyse des résultats ont mis en évidence certaines limites de notre dispositif qui méritent d'être évoquées, au même titre que des pistes d'amélioration et de recherche. On examinera successivement deux limites méthodologiques et une question plus didactique.

D'un point de vue statistique, notre expérimentation a été réalisée avec un effectif peu important (une cinquantaine d'étudiants). C'est loin d'être représentatif de la population des apprenants FLE anglophones... Un effectif plus important aurait peut-être révélé des nuances plus subtiles lors de l'analyse des résultats et du calcul des pourcentages. Toutefois, nous n'avions pas de prétention à l'exhaustivité et nos observations pédagogiques ont été menées avec rigueur et objectivité.

La deuxième limite méthodologique de notre expérimentation est sa courte étendue dans le temps. Cette limite a encore une fois été provoquée par des raisons pratiques. Dans le cas où le stage aurait duré plus longtemps, il aurait été très intéressant de conduire un questionnaire quelques mois après la fin du projet pédagogique, pour évaluer la portée de ce dernier. En effet, nous avons assisté ici à une grande diminution du taux de faux-amis, et il serait intéressant de voir si cette diminution reste la même après quelques mois de latence, ou au contraire si les faux-amis reviennent sans renforcement constant. On pourrait également observer comment certaines stratégies d'évitement se sont développées dans un sens ou dans l'autre (par exemple, si les apprenants ont continué leur apprentissage du français pendant ce temps de latence, ont-ils développé plus de stratégies alternatives et de synonymes ?). Nous aurions aussi aimé, si le temps et la disponibilité des étudiants l'avaient permis, conduire des entretiens individuels semi-directifs, qui auraient certainement complété les questionnaires avec des données supplémentaires.

D'un point de vue plus didactique, on peut souligner la relative absence de l'oral dans l'expérimentation. L'oral a servi dans un premier temps au recueil des données, mais n'a plus été utilisé par la suite pour des questions pratiques. Les résultats à l'oral seraient certainement très différents. Nous avons expliqué précédemment que les interférences lexicales se manifestent plus à l'oral qu'à l'écrit (Bussière, 1974). Cette limite a d'ailleurs été évoquée par un des étudiants, comme nous l'avons vu plus haut, qui estime qu'il continuera quand même à

utiliser les faux-amis lorsqu'il ne connaît pas le mot. On voit là resurgir encore et toujours le premier facteur d'interférence mentionné par les auteurs : le manque de connaissance en L2 (Krashen, 1983 ; Singleton, 1987). On le voit notamment avec les deux exemples extraits du questionnaire final (annexes 9 et 10, p. 109 et 110 ), déjà cités précédemment, où les étudiants ont marqué à côté de la phrase lacunaire « ce n'est pas supporter ». Le faux-ami a donc bien été identifié et reconnu, les étudiants savent très bien quel mot ils ne doivent pas utiliser, mais ils manquent de ressources lexicales pour connaître un autre mot à utiliser à la place. L'absence de réponse en tant que stratégie d'évitement est la conséquence directe de la modalité écrite. Si un apprenant se retrouve face au même problème dans une situation de communication orale, il n'aura pas le loisir de « laisser un mot blanc ». Il aura par ailleurs beaucoup moins de temps pour réfléchir et si une stratégie alternative n'est pas immédiatement disponible, il est fort probable qu'il se tourne vers le faux-ami, selon les mécanismes psycholinguistiques déjà évoqués. Une étude sur les faux-amis mériterait donc d'intégrer plus d'oral, afin de comparer les faux-amis à travers les modalités écrites et orales.

Toutes ces remarques concernant les limites de notre investigation sont autant de propositions pour un dispositif pédagogique à venir, qui suivrait en partie le modèle de celui-ci. Il serait notamment intéressant d'effectuer des comparaisons intergroupes (en particulier avec un échantillon de sujets plus large) ou d'effectuer l'expérimentation avec des enseignants différents pour évaluer le poids de la méthodologie utilisée. Bien sûr, avec un public hétérogène, il serait extrêmement pertinent de comparer les interférences d'apprenants ayant différentes langues maternelles, ce qui permettrait de vraiment comprendre et prouver quelles erreurs sont effectivement dues à la langue maternelle et lesquelles ne le sont pas.

Notre étude nous a permis de mettre en valeur certains facteurs, notamment contextuels, qui favorisent l'apparition d'interférences. Le fait que ces facteurs soient contextuels permet à l'enseignant d'avoir une marge de manœuvre (au contraire des facteurs linguistiques qui sont la plupart du temps irrémédiables). Il serait intéressant, dans une étude future, de tenter d'évaluer le poids de chacun de ces facteurs, afin de concentrer les changements didactiques sur les facteurs les plus importants.

### 3. Propositions didactiques

Ce projet nous a permis de nous demander quels sont les dispositifs les mieux à même de traiter les faux-amis et, de façon plus générale, les interférences.

Tout d'abord, un dispositif de ce type nécessite un public réunissant deux conditions nécessaires que nous avons établies : premièrement, les apprenants doivent être des adultes ou des jeunes au moins en cycle secondaire. Cet âge permet d'utiliser avec eux la grammaire explicite et de viser une prise de conscience du phénomène. Deuxièmement, ce travail sur la langue maternelle des apprenants requiert un public homogène. Ce dispositif a été créé sur la base du facteur commun des apprenants ayant tous la même langue maternelle. Bien sûr, il est imaginable de concevoir des activités pour des apprenants de langues maternelles différentes (notamment si elles sont apparentées), mais un travail individuel ou en petits groupes serait dans ce cas plus pertinent.

Une fois ces conditions réunies, l'élément le plus important d'un dispositif traitant les interférences semble être de favoriser le développement d'une conscience métalinguistique. En effet, nous avons montré que cette prise de conscience place les apprenants au cœur de leur apprentissage et les amène à faire moins d'erreurs. Pour cela, dans le cadre de notre projet sur les faux-amis, il nous a semblé essentiel de relever chaque faux-ami employé en classe par les étudiants, ce qui leur permet de prendre conscience du phénomène au moment même de sa survenue, plutôt que de s'y référer comme un lointain concept théorique. Bien que cette entreprise semble laborieuse, elle est nécessaire pour aboutir à une prise de conscience. L'enseignant doit néanmoins prendre garde à ne pas donner l'impression d'une « chasse aux erreurs », et il est essentiel que les apprenants participent de façon active à l'explication du phénomène. Par exemple : « Tiens, ici tu as utilisé le mot *caractère*. Es-tu sûr que c'est ce que tu veux dire ? Quel mot faudrait-il utiliser ici ? ». Ensuite, avec la classe entière, en écrivant les mots concernés au tableau : « Qui se souvient de ce que veut dire *caractère* ? Pourquoi on le confond souvent avec *personnage* ? ».

Le deuxième élément important est la place de la langue maternelle dans la salle de classe. Certes, parler la langue cible dans la classe de langue est à la fois un principe sur lequel nous appuyons et un objectif que nous visons, cependant notre étude a montré que la langue maternelle ne doit pas être bannie d'un dispositif comme celui-ci. Elle en est même indispensable. L'objectif reste bien sûr de favoriser la langue cible, mais également d'apprendre aux étudiants à utiliser leur langue maternelle comme un appui. Nous l'avons vu

dans notre projet en insistant sur les similitudes lexicales et les régularités morphologiques entre la langue maternelle et la langue cible, pour que les apprenants prennent le réflexe de s'appuyer sur ces similitudes, en particulier au cours du processus de compréhension.

Un troisième élément, testé dans notre dispositif, qui a semblé porter ses fruits, est de proposer aux apprenants une démarche d'investigation. Ainsi, plutôt que de proposer aux apprenants une séance pédagogique déjà construite et de leur annoncer qu'ils allaient travailler sur les faux-amis, il a été très formateur de les faire d'abord remplir le questionnaire initial, et d'analyser ensuite avec eux leurs réponses pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le phénomène. Cette démarche d'investigation a contribué au développement de la conscience métalinguistique.

Les difficultés rencontrées ont également permis l'émergence de pistes d'amélioration. Ainsi, il était difficile de franchir l'étape de simple identification des faux-amis et de passer à l'étape suivante, le développement de stratégies alternatives pour faire moins d'erreurs. L'apprentissage de stratégies est donc un point important à développer dans un dispositif sur les faux-amis, tout comme l'influence positive de la langue maternelle.

D'autres pistes pédagogiques ont vu le jour à la suite d'une prise de recul nécessaire au cours des mois qui ont suivi la mise en place du dispositif. À l'avenir, il semblerait pertinent d'effectuer un dispositif de ce type au début de l'année, telle une « unité de base », qui serait le point de départ d'un travail de fond tout au long de l'année. L'idéal serait ainsi de commencer par cette prise de conscience et la connaissance du phénomène, de rendre les étudiants capables de reconnaître et identifier les faux-amis. Par la suite, les faux-amis resteraient quelque chose à « garder en tête » pour les apprenants, à travers les autres apprentissages en classe de français. Les étudiants pourraient donc, au fur et à mesure, ajouter des faux-amis à leur liste, et développer plus de stratégies alternatives. Cette continuité serait également l'occasion de fournir plus d'activités de consolidation de l'apprentissage, d'après le modèle du quizz autocorrectif réalisé dans notre projet.

Ces propositions didactiques sont non seulement le fruit du projet mis en place à l'université *Macalester*, mais également d'une documentation personnelle alimentée tout au long de l'année scolaire. Elles ne sont pas à voir comme une conclusion, mais plutôt comme des pistes de recherches, à développer en classe par tous les enseignants de FLE intéressés par le phénomène des interférences.

## CONCLUSION

Après avoir établi le cadre théorique de cette recherche, présenté le dispositif et sa méthode, puis analysé les résultats et leurs conséquences, il est temps de conclure mon propos. On a vu que l'interférence est un processus dynamique et complexe, causé par plusieurs facteurs dont certains sont les leviers d'action de l'enseignant de FLE. Le dispositif pédagogique mis en place a permis de confirmer l'importance d'un travail de fond, appuyé sur de solides connaissances théoriques, mettant en valeur des stratégies d'apprentissage auprès des apprenants. Travailler avec les étudiants sur l'influence positive de leur langue maternelle et la parenté entre celle-ci et la langue cible est un premier pas vers une méthodologie d'enseignement spécifique aux apprenants et construite à partir de données observées au sein même de la salle de classe. Le développement d'une conscience métalinguistique s'est également montré extrêmement bénéfique. L'apprenant mérite d'être au cœur de son apprentissage, apte à faire des choix dont il comprend les conséquences. Pourtant, donner à l'apprenant les moyens d'être maître de son apprentissage ne signifie pas diminuer la place ou l'importance de l'enseignant de langue, bien au contraire. C'est lui qui, en adaptant sa méthode et son comportement rétroactif, amène l'apprenant à faire des choix pertinents, à développer une conscience métalinguistique et à ne plus avoir l'impression d'enregistrer des données sous la contrainte, mais plutôt de développer une véritable compétence de communication.

Ma recherche théorique s'est développée simultanément et parallèlement à mes réflexions pédagogiques, m'amenant à me documenter pour comprendre en profondeur les difficultés spécifiques de mes étudiants et trouver des solutions adaptées à leur type d'apprentissage. À présent que j'ai fini mon stage depuis quelques mois, je me rends également compte à quel point l'articulation entre théorie et pratique permet une prise de recul indispensable à l'enseignant, s'il veut être à même de répondre aux besoins de ses étudiants. Créer ce projet pédagogique a été tout d'abord un énorme défi, en raison des difficultés rencontrées et de la solitude qu'une formation à distance entraîne irrémédiablement ; mais c'est devenu ensuite un véritable plaisir, autant pour les étudiants que pour moi. Cela a permis à notre relation de se développer et s'étoffer. Ce que j'ai mis en évidence – l'influence du contexte sur les interférences, l'utilité d'un positionnement réflexif tant pour l'apprenant que pour



l'enseignant– constitue ma modeste contribution à la réflexion théorique sur le transfert et l'interférence, et j'espère que ce projet pédagogique pourra être, à l'avenir, amélioré et réutilisé par d'autres enseignants ou futurs enseignants, qui sauront apprécier eux-aussi les formules de Jolitorax sans devenir « absolument noix<sup>11</sup> ».

---

11. Goscinny R., Uderzo A. (1966). *Astérix chez les Bretons*. Paris : Dargaud. « *Il est devenu absolument noix* » (p. 30) est un calque direct de l'anglais *to become nuts*, qui veut dire *devenir fou*.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADJEMIAN C. (1982). The transferability of lexical properties. *Interaction L1-L2 et stratégies d'apprentissage : actes du 2<sup>e</sup> colloque sur la didactique des langues*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- BERTRAND O. (2011). *Histoire du vocabulaire français*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. (Première édition : Paris, Éditions du Temps, 2008).
- BLUM G., SALAS N. (1989). *Les Idiomatrics français-anglais*. Paris : Point Virgule.
- BOGAARDS P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- BOUTON C. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Klincksieck.
- BUSSIERE A. (1974). *Performance linguistique : Français/Anglais. Interférence entre l'anglais et le français chez les élèves francophones de septième année en Alberta*. Edmonton : University of Alberta.
- CALVÉ P. (1991). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le journal de l'immersion*, Vol. 15 n° 1, 21-28.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues. Disponible à : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) Consulté le 13/07/2016
- CORDER S.-P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 162-169 ; trad. : PERDUE C., PORQUIER R. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages*, n° 57, 9-16. Paris : Larousse.
- CUQ J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DARBELNET J., VINAY J.-P. (1960). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.
- DEBYSER F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, n°8, 31-61.
- DOCA G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- GASS S., SELINKER L. (1983). *Language transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury House Publishers, Inc.

- HAMEL M.-J., MILIĆEVIĆ J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, Vol 10, n°1, 25-45.
- HAMMER P., GIAUQUE G. S. (1989). *The Role of Cognates in the Teaching of French*. New York : Peter Lang Publishing.
- HARLEY B., KING M. L. (1989). Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol 11, n°4, 415-439. Cambridge University Press.
- HERDINA P., JESSNER U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- JAMET M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, n°5, 49-59.
- KIRK-GREENE C. W. E. (1981). *French False Friends*. Londres : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- LAUFER B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 97-113.
- LADO R. (1971). *Linguistics across Cultures*. Ann Harbor : University of Michigan Press.
- MACKEY W. (1982). Interaction, interférence et interlangue : rapports entre bilinguisme et didactique des langues. *Interaction L1-L2 et stratégies d'apprentissage : actes du 2<sup>e</sup> colloque sur la didactique des langues*, 13-22. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- MASSERON C., LUSTE-CHAA O. (2008). Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Institut de Linguistique Française, 519-531.
- MITKOV R., PEKAR V., BLAGOEV D., MULLONI A. (2007). Methods for Extracting and Classifying Pairs of Cognates and False Friends. *Machine Translation*, Vol 21, n°1, 29-53.
- PETIT J. (1987). *Acquisition linguistique et interférences*. Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROBERT J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*. Vol I, n°149, 9-20.
- ROBERT J.-M. (2009). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

- RINGBOM H. (1987). *The role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- SHARWOOD SMITH M., KELLERMAN E. (1986). Crosslinguistic influence in second language: an introduction. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, 1-9. Oxford : Pergamon.
- SINGLETON D. (1987). Mother and other tongue influence on learner French : A case study. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 9, n° 3, 327-346. Cambridge University Press.
- TAGLIANTE C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- THEOPHANOUS O. (2004). Interférences intralinguales lors de l'identification lexicale. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 7, n°2, 139-156.
- TOMASELLO M., HERRON C. (1989). Feedback for language transfer errors : The Garden Path Technique. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 11, n°4, 385-395. Cambridge University Press.
- WALTER H. (2001). Les « faux amis » anglais et l'autre côté du miroir. *La Linguistique*, Vol. 37, Fasc. 2, Colloque de Toronto, 101-112.
- WEINREICH U. (1964). *Languages in Contact*. La Hague : Mouton & Co.

## SITOGRAPHIE

- DICTIONNAIRE *WORDREFERENCE*. <http://www.wordreference.com/> Consulté le 13/07/2016
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONNARY*. <http://www.etymonline.com/> Consulté le 13/07/2016
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ*. <http://atilf.atilf.fr/> Consulté le 13/07/2016

## TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Corpus.....	85
Annexe 2 : Questionnaire initial.....	89
Annexe 3 : Exemple de questionnaire initial rempli .....	90
Annexe 4 : Séance pédagogique sur les faux-amis : fiche enseignant et fiche apprenant .....	91
Annexe 5 : Liens vers les vidéos, les posters et le <i>Padlet</i> .....	99
Annexe 6 : Retranscription du quizz autocorrectif sur Moodle .....	100
Annexe 7 : Séance pédagogique sur les mots apparentés : fiche enseignant et fiche apprenant .....	101
Annexe 8 : Questionnaire final.....	107
Annexe 9 : Exemple 1 extrait du questionnaire final .....	109
Annexe 10 : Exemple 2 extrait du questionnaire final .....	110
Annexe 11 : Tableaux de résultats .....	111

## Annexe 1 : Corpus

### 1) Faux-amis

Exemple fautif (ce que dit l'étudiant)	Faux-ami en anglais	Ce qu'il veut vraiment dire	Contexte phrastique
Supporter	<i>To support</i>	Encourager / soutenir	Je te supporte quoique tu décides.
Fameux	<i>Famous</i>	Célèbre	Michael Jackson était un chanteur très fameux.
Excité	<i>Excited</i>	Enthousiaste, impatient	Je suis très excité pour la fête de Noël du campus.
Actuellement	<i>Actually</i>	En fait	Actuellement, je n'ai pas beaucoup dormi.
Caractère	<i>Character</i>	Personnage	J'ai beaucoup aimé le caractère principal de ce livre.
Application	<i>Application</i>	Candidature	J'ai besoin d'aide pour écrire mon application.
Appliquer	<i>To apply</i>	Postuler	J'ai appliqué pour un stage mais je ne l'ai pas eu.
Attendre	<i>To attend</i>	Assister	Attendre un cours
Refléter	<i>Reflect</i>	Réfléchir	Cette expérience m'a fait refléter sur ma vie.
Les peuples	<i>The people</i>	Les gens	Il a rencontré des peuples dans la rue.
Préservatif	<i>Preservative</i>	Conservateur	J'achète de la nourriture sans préservatifs.
Une place	<i>A place</i>	Un endroit	J'adore cette place (en parlant d'un bar, par exemple).
Directions	<i>Directions</i>	Instructions	Vous devez écouter les directions.
Éventuellement	<i>Eventually</i>	Enfin, finalement	Éventuellement, il est mort après des années de maladie.

Surnom	<i>Surname</i>	Nom de famille	Il a le même surnom que moi (en parlant de son nom de famille).
Tricher	<i>Cheat</i>	Tromper (relation amoureuse)	Il m'a dit qu'il ne m'avait pas trompée.
Tissu	<i>Tissue</i>	Mouchoir	J'ai besoin d'un tissu.
Blessé	<i>To bless</i>	Béni	Certaines églises américaines acceptent de blesser les mariages homosexuels.
Fixer	<i>To fix</i>	Réparer	Aide-moi à fixer cette chaise.
Pratiquer	<i>To practice</i>	S'entraîner, réviser	Si vous voulez faire des progrès, vous devez pratiquer.
Rester	<i>To rest</i>	Se reposer	Tu as besoin de rester.
S'introduire	<i>To introduce oneself</i>	Se présenter	Il s'est énervé parce que j'avais oublié de l'introduire.
Balance	<i>Balance</i>	Équilibre	J'ai besoin de balance dans ma vie.
Issue	<i>Issue</i>	Problème	Peux-tu m'aider avec cette issue ?
Confident	<i>Confident</i>	Confiant	Je suis très confident pour mon examen.
Un plat	<i>A plate</i>	Une assiette	Tu peux me passer ton plat s'il-te-plaît ?
Pétrole	<i>Petrol</i>	Essence	Il faut que j'aille chercher du pétrole.
Grappe	<i>Grape</i>	Raisin	La grappe est mon fruit préféré.
Pipe	<i>Pipe</i>	Cornemuse	Je joue dans un groupe de pipes.
Déception	<i>Deception</i>	Tromperie	Il a été victime d'une déception.
Dépenser du temps	<i>To spend time</i>	Passer du temps	Il a dépensé du temps à discuter.

Gagner du poids	<i>To gain weight</i>	Prendre du poids	Il a gagné du poids.
Sauver de l'argent	<i>To save money</i>	Économiser de l'argent	Je dois sauver de l'argent pour l'université.
Végétal	<i>Vegetable</i>	Légume	Le brocoli est un végétal.
Ticket	<i>Ticket</i>	Billet	J'ai acheté un ticket d'avion.
Court	<i>Short</i>	Sec	Il est court avec moi.
Misérable	<i>Miserable</i>	Malheureux	Depuis qu'elle est partie, il est vraiment misérable.
Collège	<i>College</i>	Université	Mon frère va venir dans ce collège.
Avertissement	<i>Advertisement</i>	Publicité	Nous sommes étouffés par la société de consommation et les avertissements.
Cave	<i>Cave</i>	Grotte	Les ours habitent dans des caves.
Les drogues	<i>Drugs</i>	Les médicaments	J'ai pris de drogues ce matin parce que je suis malade.
Définitivement	<i>Definitely</i>	Assurément	-tu es sûr ? -définitivement.

## 2) Interférences de généralisation

<b>Exemple fautif</b>	<b>Modèle français</b>	<b>Modèle anglais</b>
Exprimer (des sentiments)	L'expression	<i>To express</i>
Performer (de la musique)	Une performance	<i>To perform</i>
Être distracté	Une distraction	<i>To be distracted</i>
Originellement	À l'origine	<i>Originally</i>
Typical	Typique, typicalité	<i>Typical</i>



### 3) Créations lexicales

<b>Exemple fautif</b>	<b>Modèle anglais</b>	<b>Exemple correct</b>
Dormitoire	<i>Dormitory</i>	Dortoir
Il a annulé son concert	<i>To cancel</i>	Annulé
Vous devez matcher le mot et l'image qui vont ensemble.	<i>To match</i>	Faire des paires, mettre ensemble
Escaper	<i>To escaper</i>	Échapper
Etablir	<i>To establish</i>	Établir
Détruire	<i>To destroy</i>	Détruire

### 4) Calques directs

<b>Exemple fautif</b>	<b>Modèle anglais</b>	<b>Exemple correct</b>
Chaque trois mois	<i>Every three months</i>	Tous les trois mois
Je suis sûr	<i>I am safe</i>	Je suis en sécurité
Je suis faim/froid/peur	<i>I am hungry/cold/afraid</i>	J'ai faim/froid/peur
Je suis 19	<i>I am 19</i>	J'ai 19 ans
C'est beau dehors	<i>It's nice outside</i>	Il fait beau dehors
C'est nuit/jour	<i>It's nighttime /daytime</i>	Il fait nuit/jour
Tomber en amour	<i>To fall in love</i>	Tomber amoureux
Le moment que j'ai su...	<i>The moment that I knew...</i>	Dès le moment où j'ai su....
Etre partie de quelque chose	<i>To be part of something</i>	Faire partie de quelque chose
J'ai changé mon avis	<i>I changed my mind</i>	J'ai changé d'avis
Demander une question	<i>To ask a question</i>	Poser une question
Tu regardes comme	<i>You look like</i>	Tu ressembles à

## Annexe 2 : Questionnaire initial

*Thank you for participating in this survey. It is anonymous and will only be used for my research in linguistics.*

Please complete the following sentences with appropriate words. Do not hesitate to ask questions if there are words that you don't understand.

1. J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse (*waitress*). J'aimerais envoyer une \_\_\_\_\_ pour ce travail.
2. Plusieurs de mes amis sont \_\_\_\_\_ : l'un d'entre eux est un acteur, l'autre est un homme politique.
3. Je ne pars pas en vacances, parce que je veux \_\_\_\_\_ de l'argent.
4. La chaise est cassée. Peux-tu m'aider à la \_\_\_\_\_ ?
5. Depuis qu'elle est enceinte (*pregnant*), elle a \_\_\_\_\_ du poids (*weight*).
6. Bonjour ! Je vais m'/me \_\_\_\_\_ : je m'appelle David, j'ai 32 ans, j'habite à Lyon.
7. Ton frère a fait un accident, je crois qu'il est \_\_\_\_\_.
8. J'ai étudié la Préhistoire à l'école : la maîtresse nous a dit que les Hommes de Néandertal vivaient dans des \_\_\_\_\_.
9. Je suis allé à la pharmacie acheter des \_\_\_\_\_.
10. Je regarde la série *Friends*. Mon \_\_\_\_\_ préféré, c'est Chandler.

A few students meet up in a bar and chat. Write down a story or a dialog, using at least six of the following words:

Apprécier – actuellement – discuter – supporter – problème – place – définitivement – argent – confortable – université

---

---

---

---

---

---

---

---

### Annexe 3 : Exemple de questionnaire initial rempli

Thank you for participating in this survey. It is anonymous and will only be used for my research in linguistics.

Please complete the following sentences with appropriate words. Do not hesitate to ask questions if there are words that you don't understand.

1. J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse (*waitress*). J'aimerais envoyer une résumé pour ce travail.
2. Plusieurs de mes amis sont figures : l'un d'entre eux est un acteur, l'autre est un homme politique.  
publiques
3. Je ne pars pas en vacances, parce que je veux gagner de l'argent.
4. La chaise est cassée. Peux-tu m'aider à la bouger ?
5. Depuis qu'elle est enceinte (*pregnant*), elle a gagné du poids (*weight*).
6. Bonjour ! Je vais m'/me introduire : je m'appelle David, j'ai 32 ans, j'habite à Lyon.
7. Ton frère a fait un accident, je crois qu'il est en bon santé.
8. J'ai étudié la Préhistoire à l'école : la maîtresse nous a dit que les Hommes de Néandertal vivaient dans des grottes.
9. Je suis allé à la pharmacie acheter des médicins.
10. Je regarde la série *Friends*. Mon Character préféré, c'est Chandler.

A few students meet up in a bar and chat. Write down a story or a dialog, using at least six of the following words:

Apprécier – actuellement – discuter – supporter – problème – place – définitivement – argent –  
confortable – université

Nous sommes tous étudiantes à la université  
ici. Nous aimons discuter notre problèmes quand  
nous avons finir notre cour pour le jour. J'aime  
cette place pour se recotre avec mes amis  
parc que c'est confortable, et je peux ne  
depenser pas beaucoup de l'argent. Aussi je  
connai la femme qui travaille au (the bar)  
et j'aime la supporter.

## Annexe 4 : Séance pédagogique sur les faux-amis : fiche enseignant et fiche apprenant

### *Fiche enseignant*

Durée : 60 minutes

Public : apprenants anglophones de cycle secondaire ou universitaire, niveau B1

Objectifs :

- découvrir et comprendre le phénomène des faux-amis
- savoir reconnaître et identifier un faux-ami
- apprendre à utiliser des stratégies alternatives
- savoir différencier les faux-amis partiels des faux-amis totaux

Étape 1 : reprise du questionnaire initial (*en classe entière, 20 minutes*)

L'exercice est projeté au tableau et distribué aux étudiants pour qu'ils puissent prendre des notes. Le professeur lit chaque question, la classe soumet une réponse. Le professeur et la classe, ensemble, analysent chaque réponse et expliquent pour chaque réponse pourquoi elle est correcte ou incorrecte, quels sont les faux-amis, dans quels autres contextes peut-on utiliser ces mots, etc. Le professeur explique aux étudiants que toutes les réponses proposées sont extraites des résultats des questionnaires. Par conséquent, certaines réponses sont proposées comme des « stratégies alternatives », c'est-à-dire des mots que certains étudiants ont proposés comme réponses, qui ne sont pas exactement la réponse attendue mais qui sont acceptables dans ce contexte.

11. J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse (*waitress*). J'aimerais envoyer une \_\_\_\_\_ pour ce travail.

- a) Application   b) résumé   c) candidature   d) lettre

Corrigé : a) application : faux-ami de l'anglais *application*. Exemple d'utilisation correcte : *l'application d'un cataplasme, l'application d'un théorème*.

- b) Résumé : faux-ami de l'anglais *resume*. Exemple d'utilisation correcte : *le résumé d'un livre (anglais summary)*

- c) Candidature : réponse correcte
- d) Lettre : stratégie alternative

12. Plusieurs de mes amis sont \_\_\_\_\_ : l'un d'entre eux est un acteur, l'autre est un homme politique.

- a) Célèbres
- b) populaires
- c) fameux

Corrigé : a) célèbres : réponse correcte

b) Populaires : stratégie alternative

c) Fameux : faux-ami de l'anglais *famous*. Exemple d'utilisation correcte : *Le fameux pâté en croûte de ma grand-mère.*

13. Je ne pars pas en vacances, parce que je veux \_\_\_\_\_ de l'argent.

- b) Sauver
- b) économiser
- c) garder

Corrigé : a) sauver : faux-ami partiel de l'anglais *to save*. Exemple d'utilisation correcte : *sauver un ami de la noyade.*

c) Economiser : réponse correcte

d) Garder : stratégie alternative

14. Bonjour ! Je vais m'/me \_\_\_\_\_ : je m'appelle David, j'ai 32 ans, j'habite à Lyon.

- a) Introduire
- b) présenter

Corrigé : a) introduire : faux-ami de l'anglais *to introduce*. Exemple d'utilisation correcte : *Veillez introduire votre carte bancaire.*

b) Présenter : réponse correcte

15. J'ai étudié la Préhistoire à l'école : la maîtresse nous a dit que les Hommes de Néandertal vivaient dans des \_\_\_\_\_.

- a) Grottes    b) caves    c) cavernes

Corrigé : a) grottes et c) cavernes : réponses correctes

- b) Caves : faux-ami de l'anglais *cave*. Exemple d'utilisation correcte : *le sous-sol de la maison s'appelle la cave.*

16. Je suis allé à la pharmacie acheter des \_\_\_\_\_.

- a) Médicines    b) drogues    c) médicaments

Corrigé : a) Médecine : n'existe pas en français, faux-ami de l'anglais *medicine*. En français, la médecine = domaine d'études

- b) Drogues : faux-ami partiel de l'anglais *drugs*. Exemple d'utilisation correcte : *la cocaïne est une drogue dure.*  
c) Médicaments : réponse correcte

17. Je regarde la série *Friends*. Mon \_\_\_\_\_ préféré, c'est Chandler.

- a) Personnage    b) caractère    c) ami

Corrigé : a) personnage : réponse correcte

- b) Caractère : faux-ami partiel de l'anglais *character*. Exemple d'utilisation correcte : *Ma sœur a un sacré caractère !*  
c) Ami : stratégie alternative

Pour conclure cette étape, le professeur demande aux étudiants s'ils ont des questions. Il leur demande s'ils ont deviné le thème de la séance : les faux-amis.

Étape 2 : Définition (*en classe entière, 10 minutes*)

Le professeur ou un élève lit la définition suivante :

**Les faux-amis : définition**

Les faux-amis sont des mots similaires ou identiques qui semblent avoir le même sens mais qui ont en fait des sens différents. Certains mots partagent une origine commune puis ont

évolué différemment (exemple : anglais *actual* et français *actuel*) alors que d'autres mots sont identiques par hasard (exemple : *pain* en anglais et *pain* en français).

On distingue :

➔ Les faux-amis **totaux** : le sens des mots est complètement différent.

Exemple : *eventually* = *finale*ment

*éventuellement* = possibly

➔ Les faux-amis partiels : certains sens du mot sont identiques, mais pas tous

Exemple : **To cheat** = *tricher* pour « tricher à un jeu »

Mais **To cheat** = *tromper* pour « tromper son mari ou sa femme »

Étape 3 : exercice de découverte (*en classe entière, 15 minutes*)

Le professeur lit chaque phrase incorrecte et les étudiants essayent de trouver le faux-ami. Le professeur demande aux étudiants s'ils connaissent la correction puis il écrit la phrase corrigée. Enfin, il indique un contexte correct pour chaque faux-ami (il demande d'abord aux étudiants s'ils le connaissent). Les étudiants prennent note.

1) Je peux aller à l'université parce que mes parents me supportent.

Correction : Je peux aller à l'université parce que mes parents me soutiennent.

Contexte correct : je ne peux plus supporter ma petite sœur !

2) Tu as une idée de restaurant ? Oui, je connais une bonne place.

Correction : Tu as une idée de restaurant ? Oui, je connais un bon endroit.

Contexte correct : Il n'y a pas assez de place dans le salon pour un canapé de plus. / Est-ce que cette place est libre ?

3) Tu veux venir au café avec nous ? Non, je dois attendre un cours.

Correction : Tu veux venir au café avec nous ? Non, je dois assister à un cours.

Contexte correct : Tu es en retard, je t'attends depuis 15 minutes !

4) Je suis désolé, j'ai cassé la table... Je vais la fixer.

Correction : Je suis désolé, j'ai cassé la table... Je vais la réparer.

Contexte correct : Il faudrait fixer ce tableau au mur pour qu'il arrête de tomber.

5) Dès qu'il a vu Juliette, il est tombé en amour avec elle.

Correction : Dès qu'il a vu Juliette, il est tombé amoureux d'elle.

Étape 4 : exercice de renforcement (*en binôme, 15 minutes*)

Le professeur projette au tableau le tableau de faux-amis disponible sur le site internet suivant : <http://www.oxforddictionaries.com/us/words/difficulties-in-french-false-friends-and-franglais>

En suivant la même structure que l'exercice précédent, chaque étudiant crée une phrase incorrecte (contenant un faux-ami). Puis, par groupe de deux, ils lisent la phrase à leur partenaire, qui doit trouver le faux-ami et corriger la phrase. Pour finir ils écrivent ensemble une nouvelle phrase contenant le premier faux-ami dans un contexte correct.

En changeant de partenaire et de faux-amis utilisés, l'exercice peut être répété plusieurs fois en fonction du temps disponible.

- Écrivez une phrase « piège » (une phrase incorrecte avec un faux-ami)

Exemple : Je peux aller à l'université parce que mes parents me supportent.

- Lisez la phrase à votre partenaire.
- Corrigez la phrase ensemble.

Exemple : Je peux aller à l'université parce que mes parents me soutiennent.

- Écrivez ensemble une nouvelle phrase en utilisant **correctement** le mot faux-ami.

Exemple : Ma petite sœur m'énerve, je ne la supporte plus !!!

## Fiche apprenant

### Exercice 1

1. J'ai vu une annonce pour un travail de serveuse (*waitress*). J'aimerais envoyer une \_\_\_\_\_ pour ce travail.

e) Application   b) résumé   c) candidature   d) lettre

2. Plusieurs de mes amis sont \_\_\_\_\_ : l'un d'entre eux est un acteur, l'autre est un homme politique.



d) Célèbres    b) populaires    c) fameux

3. Je ne pars pas en vacances, parce que je veux \_\_\_\_\_ de l'argent.

e) Sauver    b) économiser    c) garder

4. Bonjour ! Je vais m'/me \_\_\_\_\_ : je m'appelle David, j'ai 32 ans, j'habite à Lyon.

b) Introduire    b) présenter

5. J'ai étudié la Préhistoire à l'école : la maîtresse nous a dit que les Hommes de Néandertal vivaient dans des \_\_\_\_\_.

c) Grottes    b) caves    c) cavernes

6. Je suis allé à la pharmacie acheter des \_\_\_\_\_.

d) Médicines    b) drogues    c) médicaments

7. Je regarde la série *Friends*. Mon \_\_\_\_\_ préféré, c'est Chandler.

d) Personnage    b) caractère    c) ami

### **Les faux-amis : définition**

Les faux-amis sont des mots similaires ou identiques qui semblent avoir le même sens mais qui ont en fait des sens différents. Certains mots partagent une origine commune puis ont évolué différemment (exemple : anglais *actual* et français *actuel*) alors que d'autres mots sont identiques par hasard (exemple : *pain* en anglais et *pain* en français).

On distingue :

➔ Les faux-amis **totaux** : le sens des mots est complètement différent.

Exemple : eventually = *finale*ment

*éventuellement* = possibly

➔ Les faux-amis partiels : certains sens du mot sont identiques, mais pas tous

Exemple : **To cheat** = *tricher* pour « tricher à un jeu »

Mais **To cheat** = *tromper* pour « tromper son mari ou sa femme »

Exercice 2 : *en classe entière* : Voici des phrases incorrectes. Repérez le faux-ami et corrigez-le.

4) Je peux aller à l'université parce que mes parents me supportent.

Correction :

Contexte correct :

5) Tu as une idée de restaurant ? Oui, je connais une bonne place.

Correction :

Contexte correct :

6) Tu veux venir au café avec nous ? Non, je dois attendre un cours.

Correction :

Contexte correct :

4) Je suis désolé, j'ai cassé la table... Je vais la fixer.

Correction :

Contexte correct :

6) Dès qu'il a vu Juliette, il est tombé en amour avec elle.

Correction :

Exercice 3 : *avec un partenaire*

- Ecrivez une phrase « piège » (une phrase incorrecte avec un faux-ami)

Exemple : Je peux aller à l'université parce que mes parents me supportent.

- Lisez la phrase à votre partenaire.
- Corrigez la phrase ensemble.

Exemple : Je peux aller à l'université parce que mes parents me soutiennent.

- Ecrivez ensemble une nouvelle phrase en utilisant **correctement** le mot faux-ami.

Exemple : Ma petite sœur m'énerve, je ne la supporte plus !!!

➔ Aidez-vous du dictionnaire des faux-amis affiché au tableau

## **Annexe 5 : Liens vers les vidéos, les posters et le *Padlet***

Lien vers les vidéos :

<https://drive.google.com/open?id=0B1YRIQITVauOSi1vVUZKeFdIc3c>

Consulté le 21/08/2016

Autre lien en cas de problème avec le premier :

<https://www.dropbox.com/sh/3y6pmf0l03n2tnx/AAC0s7j3en47Qs1LxNePypWza?dl=0>

Consulté le 21/08/2016

Lien vers une version numérique des posters :

<https://drive.google.com/open?id=0B1YRIQITVauOZVR1M2RmQlpzM0E>

Consulté le 21/08/2016

Autre lien en cas de problème avec le premier :

<https://www.dropbox.com/sh/2f56k1i114fl12w/AAD9OHQ1CL4KyX1vPX-vUALpa?dl=0>

Consulté le 21/08/2016

Lien vers le *Padlet* :

[https://padlet.com/zoe\\_meyer/mahls4u1v363](https://padlet.com/zoe_meyer/mahls4u1v363)

Consulté le 21/08/2016

## Annexe 6 : Retranscription du quizz autocorrectif sur la plateforme Moodle

1) If a French person tells you: I presented my boyfriend to my parents. They actually mean:

-they made a presentation about their boyfriend to their parents

-their boyfriend met their parents for the first time

-their boyfriend ran into their parents in the street

2) If you told a French person that you bought drugs at the pharmacy, why would they be so surprised?

-Because “pharmacie” in French means *stripclub*

-Because in France the drugs are free, you don't need to buy them

-Because they didn't know you were sick

-Because they think you are speaking about street drugs

3) How would you translate this sentence in French?

*I got divorced because my husband cheated on me.*

-J'ai divorcé parce que mon mari m'a trompée.

- J'ai divorcé parce que mon mari m'a trichée.

-J'ai divorcé parce que mon mari a trompé sur moi.

4) How would you translate this sentence in French?

*You will eventually succeed.*

-Vous allez finalement réussir.

-Vous allez éventuellement réussir.

-Vous allez probablement réussir.

5) How would you translate this sentence in English?

*Ma petite sœur est arrivée à l'université, je ne peux plus la supporter !*

- My little sister arrived at college, I cannot support her anymore!

-My little sister arrived at college, I cannot stand her anymore!

- My little sister arrived at college, I cannot help her anymore!

6) Où est le faux-ami dans cette phrase ?

*Je vais à la librairie pour écrire un devoir.*

-Ecrire -devoir –**librairie**

7) Où est le faux-ami dans cette phrase ?

*Quand je vois le Pape, je me sens blessé.*

-Vois -Pape -me sens –**blessé**

8) Où est le faux-ami dans cette phrase ?

*Si tu avais sauvé de l'argent, tu n'aurais pas tant de problèmes dans ta situation actuelle.*

-**Sauvé** –argent –problèmes –situation –actuelle

## **Annexe 7 : Séance pédagogique sur les mots apparentés : fiche enseignant et fiche apprenant**

### **Fiche enseignant**

Durée : 45 minutes

Public : apprenants anglophones de cycle secondaire ou universitaire, niveau B1

Objectifs :

- découvrir et comprendre la notion de mots apparentés
- utiliser le lexique de sa langue maternelle pour comprendre un texte en langue cible
- comprendre l'importance du contexte autour d'un mot et apprendre à se servir du contexte pour comprendre des mots inconnus ou ambivalents
- apprendre à se servir des régularités des mots pour comprendre des mots inconnus
- faire des inférences et/ou des déductions pour comprendre un mot inconnu
- prendre conscience de l'influence positive de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère apparentée

Étape 1 : définition (*en classe entière, 15 minutes*)

Le professeur projette le cours au tableau et distribue une copie aux étudiants pour qu'ils puissent suivre et prendre des notes. Le professeur ou un étudiant lit la définition suivante.

#### **Les mots apparentés (*cognates*)**

Il y a beaucoup de mots en anglais et en français qui se ressemblent et qui ont la même signification.

Pour les repérer, vous pouvez vous aider des **suffixes** (= la fin des mots). Il existe certaines régularités entre les suffixes français et anglais.

*Exemple : English university = français université*

*English grammar = français grammaire*

*Etc.*

Le professeur vérifie auprès des étudiants que la définition est bien comprise. Puis, les étudiants lisent à tour de rôle les exemples de suffixes suivants.

#### **Noms**

1. Français -té = Anglais -ty

Ex : admissibilité, beauté, calamité, collectivité, éternité, électricité,...

2. Français –ie = Anglais –y  
Ex : catégorie, comédie, ironie, philosophie, pharmacie...
3. Français –nce = Anglais –nce & -ncy  
Ex : fréquence, pertinence, science, distance...
4. Français –iste = Anglais –ist  
Ex : artiste, humaniste, linguiste, impérialiste, touriste, socialiste, ...
5. Français –eur = Anglais –or & -er  
Ex : constructeur, gladiateur, docteur, narrateur, tracteur, ...
6. Français –isme = Anglais –ism  
Ex : existentialisme, humanisme, tourisme, individualisme,...
7. Français –cien = Anglais –cian  
Ex : électricien, magicien, technicien, politicien...
8. Français –re = Anglais –er  
Ex : kilomètre, lettre, ministre, monstre, novembre, ...

### **Verbes**

9. Français –ier = Anglais –y  
Ex : défier, dénier, horrifier, modifier, simplifier, unifier,...

### **Adjectifs**

10. Français –ique = Anglais –ic  
Ex : comique, économique, électrique, historique, humoristique...
11. Français –if = Anglais –ive  
Ex : décisif, défensif, définitif, excessif, expressif, ...

12. Français –eux = Anglais –ous

Ex : dangereux, délicieux, fabuleux, furieux, miraculeux, mystérieux...

13. Français –tiel = Anglais –tial

Ex : différentiel, préférentiel, présidentiel, résidentiel, ...

14. Français –é = Anglais –ed

Ex : condensé, discipliné, exposé, qualifié, incliné, ...

### Adverbes

15. Français –ment = Anglais –ly

Ex : certainement, naturellement, complètement, immédiatement,...

➔ **Le plus important est d'utiliser le contexte pour comprendre les mots difficiles.**

Le professeur vérifie que les étudiants ont bien compris, répond aux questions éventuelles et insiste sur l'importance du contexte.

Étape 2 : exercice d'application (*en individuel pendant 10 minutes puis en classe entière pendant 20 minutes ; total : 30 minutes*)

Les étudiants doivent repérer les mots apparentés entre l'anglais et le français présents dans ce texte. Ils effectuent cet exercice de façon individuelle.

Ensuite, un étudiant lit le texte. Puis, les étudiants donnent les mots apparentés qu'ils ont trouvés, le professeur les surligne en jaune dans le texte projeté au tableau. Si les étudiants ne trouvent pas tous les mots, le professeur leur donne des indices.

Ensuite, le professeur attire l'attention des étudiants sur certains mots (il peut d'abord tenter de leur en faire deviner le sens) :

*Garagiste* : bien que ce mot n'existe pas en anglais, les étudiants peuvent le comprendre grâce à la base *garag* qui est un mot transparent + le suffixe *-iste* qui désigne une personne, et bien sûr le contexte autour.

*Essence* : les étudiants vont repérer ce mot comme étant un mot transparent, ce qui est correct pour son homonyme *essence* qui veut dire *nature d'un être*. Cependant, ici, *essence* désigne la substance que l'on met dans la voiture et qui se traduit en anglais par le mot *gas*. *Essence* est



donc un faux-ami partiel. *Gas* est lui-même un faux-ami partiel puisqu'il peut se traduire par *gaz*, en particulier dans un contexte scientifique.

*Campagne* : faux-ami partiel (se traduit par *campaign* pour un contexte politique mais par *countryside* pour un contexte rural).

*Coût* : à mettre en lien avec l'anglais *cost*, et mettre en évidence la présence de l'accent circonflexe qui en général s'apparente en anglais à un « s » avant le « t », tout comme en ancien français. (*maître* – *master* ; *hôpital* – *hospital* ; *hôtel* – *hostel* ; etc.)

### La pollution

Comment l'**air** se pollue :

Le plus grand responsable de la **pollution** de l'air est **certainement** le tuyau d'échappement de l'**automobile**. Et nous sommes loin de faire des **efforts** pour éliminer cet **ennemi**. Que de déplacements nous pourrions effectuer sans avoir **recours** à l'automobile : nos moindres déplacements **requièrent** un **véhicule**. Afin de diminuer l'**effet** néfaste de l'**oxyde de carbone**, le **gouvernement** **oblige** les fabricants d'automobile à **installer** des **systèmes anti-pollution** sur tous les nouveaux véhicules. **Informe**-toi auprès de plusieurs garagistes pour savoir si les dispositifs anti-pollution ont une **influence** sur le coût de l'essence et sur le rendement de l'automobile.

Dans les usines, on dépense tous les ans des milliers de dollars pour diminuer la pollution de l'air. Le gouvernement se montre assez **sévère** envers les fabricants d'automobiles. Et toi, que feras-tu ? Il n'est plus **possible** de rester **indifférent**. Tu dois faire ta propre **campagne** en vue d'une plus grande **utilisation** de la **bicyclette**.

(*Vidéo-Pressé*, Vol. III, Numéro 7, mars 1974, p. 53)

### **Fiche apprenant**

#### **Les mots apparentés (cognates)**

Il y a beaucoup de mots en anglais et en français qui se ressemblent et qui ont la même signification.

Pour les repérer, vous pouvez vous aider des **suffixes** (= la fin des mots). Il existe certaines régularités entre les suffixes français et anglais.

Exemple : English *university* = français *université*

English *grammar* = français *grammaire*

*Etc.*

#### **Noms**

16. Français –té = Anglais –ty

Ex : admissibilité, beauté, calamité, collectivité, éternité, électricité,...

17. Français –ie = Anglais –y

Ex : catégorie, comédie, ironie, philosophie, pharmacie...

18. Français –nce = Anglais –nce & -ncy

Ex : fréquence, pertinence, science, distance...

19. Français –iste = Anglais –ist

Ex : artiste, humaniste, linguiste, impérialiste, touriste, socialiste, ...

20. Français –eur = Anglais –or & -er

Ex : constructeur, gladiateur, docteur, narrateur, tracteur, ...

21. Français –isme = Anglais –ism

Ex : existentialisme, humanisme, tourisme, individualisme,...

22. Français –cien = Anglais –cian

Ex : électricien, magicien, technicien, politicien...

23. Français –re = Anglais –er

Ex : kilomètre, lettre, ministre, monstre, novembre, ...

### **Verbes**

24. Français –ier = Anglais –y

Ex : défier, dénier, horrifier, modifier, simplifier, unifier,...

### **Adjectifs**

25. Français –ique = Anglais –ic

Ex : comique, économique, électrique, historique, humoristique...

26. Français –if = Anglais –ive

Ex : décisif, défensif, définitif, excessif, expressif, ...

27. Français –eux = Anglais –ous

Ex : dangereux, délicieux, fabuleux, furieux, miraculeux, mystérieux...

28. Français –tel = Anglais –tial

Ex : différentiel, préférentiel, présidentiel, résidentiel, ...

29. Français –é = Anglais –ed

Ex : condensé, discipliné, exposé, qualifié, incliné, ...

### **Adverbes**

30. Français –ment = Anglais –ly

Ex : certainement, naturellement, complètement, immédiatement,...

➔ **Le plus important est d'utiliser le contexte pour comprendre les mots difficiles.**

Exercice : Repérez les mots apparentés dans ce texte.

### La pollution

Comment l'air se pollue :

Le plus grand responsable de la pollution de l'air est certainement le tuyau d'échappement de l'automobile. Et nous sommes loin de faire des efforts pour éliminer cet ennemi. Que de déplacements nous pourrions effectuer sans avoir recours à l'automobile : nos moindres déplacements requièrent un véhicule. Afin de diminuer l'effet néfaste de l'oxyde de carbone, le gouvernement oblige les fabricants d'automobile à installer des systèmes anti-pollution sur tous les nouveaux véhicules. Informe-toi auprès de plusieurs garagistes pour savoir si les dispositifs anti-pollution ont une influence sur le coût de l'essence et sur le rendement de l'automobile.

Dans les usines, on dépense tous les ans des milliers de dollars pour diminuer la pollution de l'air. Le gouvernement se montre assez sévère envers les fabricants d'automobiles. Et toi, que feras-tu ? Il n'est plus possible de rester indifférent. Tu dois faire ta propre campagne en vue d'une plus grande utilisation de la bicyclette.

(*Vidéo-Press*, Vol. III, Numéro 7, mars 1974, p. 53)

**Annexe 8 : Questionnaire final**

**Circle the false friends in the following sentences, and then put a correct word instead.**

Je n'ai pas assez de monnaie pour partir en vacances aux Bahamas.

\_\_\_\_\_

J'ai acheté ces céréales car j'ai vu l'avertissement à la télévision.

\_\_\_\_\_

Mon nom a l'air allemand, mais actuellement je suis française.

\_\_\_\_\_

Je suis très excité pour mon anniversaire.

\_\_\_\_\_

Hermione est mon caractère préféré de la saga Harry Potter.

\_\_\_\_\_

Dans le futur, j'aimerais devenir fameux.

\_\_\_\_\_

**Please complete the following sentences with appropriate words.**

Je vais à la \_\_\_\_\_ emprunter (*to borrow*) un livre.

Si tu veux acheter une voiture, tu dois \_\_\_\_\_ de l'argent.

Je peux aller à l'université car mes parents me \_\_\_\_\_.

**You're telling a friend about your trip to Miami last week. Write down a short story or a dialog, using **at least six** of the following words:**

La plage – éventuellement – une randonnée - blesser – la drogue – complètement - attendre – demander - une place – un pantalon

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Answer the following questions by checking the box corresponding to what you think:**

I think my mother tongue has an influence when I speak French:

- strongly agree  slightly agree  neutral  slightly disagree  strongly disagree  
 I don't know

If yes, I think this influence is:

- mostly positive  mostly negative  both positive and negative  I don't know

I think this influence touches the following aspect(s) of the language:

*(multiple answers are possible)*

- vocabulary  grammar  pronunciation  I don't know  
 other : \_\_\_\_\_

Is there a context when this influence is stronger? (stress, tiredness, noise, English-speaking context,...)

- Yes: \_\_\_\_\_  
 No  I don't know

Were you familiar with false friends before these activities?  Yes  No

Please check all that apply:

- I attended the lab when we completed the first survey  
 I attended the lab when we learned about false friends (exercises about creating incorrect sentences with a partner, etc)  
 I attended the lab when we created either a video (Tuesday) or a poster (Thursday)  
 I completed the quiz on Moodle

**Discuss the following questions with a partner, and then write down an answer with your own words:**

Have the activities about false friends done in class been useful for you? **Explain why or why not.**

---

---

**How** have these activities made you more aware of the influence of your mother tongue?

---

---

---

Do you think that being aware of the existence of false friends will help you make fewer mistakes? **Why? How?**

---

---

---

**Annexe 9 : Exemple 1 extrait du questionnaire final**

Je suis très excité pour mon anniversaire.

enthousiaste

Hermione est mon caractère préféré de la saga Harry Potter.

personnage

Dans le futur, j'aimerais devenir fameux.

célèbre

**Please complete the following sentences with appropriate words.**

Je vais à la bibliothèque emprunter (to borrow) un livre.

Si tu veux acheter une voiture, tu dois gagner de l'argent.

Je peux aller à l'université car mes parents me \_\_\_\_\_.

support...  
but it's not  
supporter

You're telling a friend about your trip to Miami last week. Write down a short story or a dialog using at least six of the following words:

Annexe 10 : Exemple 2 extrait du questionnaire final

**Please complete the following sentences with appropriate words.**

Je vais à la bibliothèque emprunter (to borrow) un livre.

Si tu veux acheter une voiture, tu dois avoir de l'argent.

Je peux aller à l'université car mes parents me \_\_\_\_\_

(Ce n'est pas supposer)

You're telling a friend about your trip to Miami last week. Write down a short story or a dialog, using at least six of the following words:

## Annexe 11 : Tableaux de résultats

### Questionnaire initial : exercice 1

phrase	usage correct	faux-ami	synonyme	pas de réponse	réponse HS	total
<b>candidature</b>	0	24	13	2	6	45
<b>célèbre</b>	3	2	6	5	29	45
<b>économiser</b>	0	17	16	4	8	45
<b>réparer</b>	7	3	4	10	21	45
<b>prendre poids</b>	2	8	0	6	29	45
<b>présenter</b>	2	27	1	4	11	45
<b>blessé</b>	11	0	21	2	11	45
<b>grottes</b>	1	8	0	11	25	45
<b>médicaments</b>	6	26	0	6	7	45
<b>personnage</b>	13	23	5	0	4	45
<b>total</b>	45	138	66	50	151	450

### Pourcentages

phrase	usage correct	faux-ami	synonyme	pas de réponse	réponse HS	total
<b>candidature</b>	0,0	53,3	28,9	4,4	13,3	100,0
<b>célèbre</b>	6,7	4,4	13,3	11,1	64,4	100,0
<b>économiser</b>	0,0	37,8	35,6	8,9	17,8	100,0
<b>réparer</b>	15,6	6,7	8,9	22,2	46,7	100,0
<b>prendre poids</b>	4,4	17,8	0,0	13,3	64,4	100,0
<b>présenter</b>	4,4	60,0	2,2	8,9	24,4	100,0
<b>blessé</b>	24,4	0,0	46,7	4,4	24,4	100,0
<b>grottes</b>	2,2	17,8	0,0	24,4	55,6	100,0
<b>médicament</b>	13,3	57,8	0,0	13,3	15,6	100,0
<b>personnage</b>	28,9	51,1	11,1	0,0	8,9	100,0
<b>total</b>	10,0	30,7	14,7	11,1	33,6	100,0



Catégories :

phrase	dans le sujet	pas de réponse	réponse HS	total
<b>candidature</b>	37	2	6	45
<b>célèbres</b>	11	5	29	45
<b>économiser</b>	33	4	8	45
<b>réparer</b>	14	10	21	45
<b>prendre poids</b>	10	6	29	45
<b>présenter</b>	30	4	11	45
<b>blessé</b>	32	2	11	45
<b>grottes</b>	9	11	25	45
<b>médicaments</b>	32	6	7	45
<b>personnage</b>	41	0	4	45
<b>total</b>	249	50	151	450

Pourcentage dans la consigne :

phrase	usage correct	faux-ami	synonyme	total dans consigne
<b>candidature</b>	0,0	64,9	35,1	37
<b>célèbre</b>	27,3	18,2	54,5	11
<b>économiser</b>	0,0	51,5	48,5	33
<b>réparer</b>	50,0	21,4	28,6	14
<b>prendre poids</b>	20,0	80,0	0,0	10
<b>présenter</b>	6,7	90,0	3,3	30
<b>blessé</b>	34,4	0,0	65,6	32
<b>grottes</b>	11,1	88,9	0,0	9
<b>médicaments</b>	18,8	81,3	0,0	32
<b>personnage</b>	31,7	56,1	12,2	41
<b>total</b>	18,1	55,4	26,5	249

Questionnaire initial : exercice 2

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>pas utilisé</b>
<b>actuellement</b>	0	20	25
<b>discuter</b>	36	0	9
<b>supporter</b>	0	32	13
<b>place</b>	1	13	31
<b>définitivement</b>	1	11	33
<b>confortable</b>	8	17	20

<b>mot</b>	<b>utilisé</b>	<b>pas utilisé</b>
<b>actuellement</b>	20	25
<b>supporter</b>	32	13
<b>place</b>	14	31
<b>définitivement</b>	12	33
<b>confortable</b>	25	20
<b>moyenne</b>	20,6	24,4
<b>pourcentage</b>	45,8	54,2

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>total utilisé</b>
<b>actuellement</b>	0	20	20
<b>supporter</b>	0	32	32
<b>place</b>	1	13	14
<b>définitivement</b>	1	11	12
<b>confortable</b>	8	17	25
<b>somme</b>	10	93	103
<b>Pourcentages :</b>			
<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>total utilisé</b>
<b>actuellement</b>	0,0	100,0	100,0
<b>supporter</b>	0,0	100,0	100,0

<b>place</b>	7,1	92,9	100,0
<b>définitivement</b>	8,3	91,7	100,0
<b>confortable</b>	32,0	68,0	100,0
<b>somme</b>	9,7	90,3	100,0

<b>mot</b>	<b>utilisé</b>	<b>pas utilisé</b>
<b>actuellement</b>	20	25
<b>supporter</b>	32	13
<b>place</b>	14	31
<b>définitivement</b>	12	33
<b>confortable</b>	25	20
<b>moyenne</b>	20,6	24,4
<b>pourcentage</b>	45,8	54,2

Pourcentages :

<b>mot</b>	<b>utilisé</b>	<b>pas utilisé</b>
<b>actuellement</b>	44,4	55,6
<b>supporter</b>	71,1	28,9
<b>place</b>	31,1	68,9
<b>définitivement</b>	26,7	73,3
<b>confortable</b>	55,6	44,4

Questionnaire final : exercice 1 :

<b>mot</b>	<b>repérage OK</b>	<b>correction OK</b>	<b>synonyme</b>	<b>pas de réponse</b>
<b>monnaie</b>	40	36	0	4
<b>avertissement</b>	25	17	2	21
<b>actuellement</b>	34	17	1	22
<b>excité</b>	40	22	0	18
<b>caractère</b>	37	31	0	9
<b>fameux</b>	38	30	2	8

Pourcentages :

<b>mot</b>	<b>repérage OK</b>	<b>correction OK</b>	<b>synonyme</b>	<b>pas de réponse</b>
<b>monnaie</b>	100	90	0	10
<b>avertissement</b>	62,5	42,5	5	52,5
<b>actuellement</b>	85	42,5	2,5	55
<b>excité</b>	100	55	0	45
<b>caractère</b>	92,5	77,5	0	22,5
<b>fameux</b>	95	75	5	20
<b>moyenne</b>	89,2	63,8	2,1	34,2

Catégories :

<b>mot</b>	<b>réponse</b>	<b>pas de réponse</b>	<b>total</b>
<b>monnaie</b>	36	4	40
<b>avertissement</b>	19	21	40
<b>actuellement</b>	18	22	40
<b>excité</b>	22	18	40
<b>caractère</b>	31	9	40
<b>fameux</b>	32	8	40
<b>total</b>	158	82	240
<b>pourcentage</b>	65,8	34,2	

Pourcentages parmi ceux qui ont répondu :

<b>mot</b>	<b>correction OK</b>	<b>Synonyme</b>	<b>total répondu</b>
<b>monnaie</b>	100,0	0,0	36
<b>avertissement</b>	89,5	10,5	19
<b>actuellement</b>	94,4	5,6	18
<b>excité</b>	100,0	0,0	22
<b>caractère</b>	100,0	0,0	31
<b>fameux</b>	93,8	6,3	32
<b>moyenne</b>	96,3	3,7	26,3

Questionnaire final : exercice 2 :

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>synonyme</b>	<b>mot HS</b>	<b>pas de réponse</b>	<b>total</b>
<b>bibliothèque</b>	37	0	0	0	3	40
<b>économiser</b>	7	1	18	6	8	40
<b>soutenir</b>	12	3	6	3	16	40
<b>total</b>	56	4	24	9	27	120

Pourcentages :

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>synonyme</b>	<b>mot HS</b>	<b>pas de réponse</b>	<b>total</b>
<b>bibliothèque</b>	92,5	0	0	0	7,5	100
<b>économiser</b>	17,5	2,5	45	15	20	100
<b>soutenir</b>	30	7,5	15	7,5	40	100
<b>total</b>	46,7	3,3	20	7,5	22,5	100

Catégories :

<b>phrase</b>	<b>dans le sujet</b>	<b>pas de réponse</b>	<b>réponse HS</b>	<b>total</b>
<b>bibliothèque</b>	37	3	0	40
<b>économiser</b>	26	8	6	40
<b>soutenir</b>	21	16	3	40
<b>total</b>	84	27	9	120

Pourcentage dans la consigne :

<b>phrase</b>	<b>usage correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>synonyme</b>	<b>total dans consigne</b>
<b>bibliothèque</b>	100,0	0,0	0,0	37
<b>économiser</b>	26,9	3,8	69,2	26
<b>soutenir</b>	57,1	14,3	28,6	21

<b>total</b>	66,7	4,8	28,6	84
--------------	------	-----	------	----

Questionnaire final : exercice 3 :

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>pas utilisé</b>	<b>total</b>
<b>éventuellement</b>	0	7	33	40
<b>blessé</b>	30	0	10	40
<b>drogue</b>	23	1	16	40
<b>attendre</b>	26	1	13	40
<b>démander</b>	30	1	9	40
<b>une place</b>	11	4	25	40

<b>mot</b>	<b>utilisé</b>	<b>pas utilisé</b>
<b>éventuellement</b>	7	33
<b>blessé</b>	30	10
<b>drogue</b>	24	16
<b>attendre</b>	27	13
<b>démander</b>	31	9
<b>une place</b>	15	25
<b>moyenne</b>	22,3	17,7
<b>pourcentage</b>	55,8	44,2

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>total utilisé</b>
<b>éventuellement</b>	0	7	7
<b>blessé</b>	30	0	30
<b>drogue</b>	23	1	24
<b>attendre</b>	26	1	27
<b>démander</b>	30	1	31
<b>une place</b>	11	4	15

<b>mot</b>	<b>emploi correct</b>	<b>faux-ami</b>	<b>total utilisé</b>
------------	-----------------------	-----------------	----------------------

<b>éventuellement</b>	0,0	100,0	100,0
<b>blessé</b>	100,0	0,0	100,0
<b>drogue</b>	95,8	4,2	100,0
<b>attendre</b>	96,3	3,7	100,0
<b>démander</b>	96,8	3,2	100,0
<b>une place</b>	73,3	26,7	100,0

Stratégies d'évitement : pourcentages :

	<b>questionnaire initial</b>	<b>questionnaire final</b>
<b>absence de réponse</b>	11,1	31,3
<b>synonyme</b>	26,5	28,6
<b>non-utilisation de certains mots</b>	54,2	44,2