



HAL
open science

Influences translinguistiques dans des productions orales en français chez des apprenants chinois

Alain Chambon

► **To cite this version:**

Alain Chambon. Influences translinguistiques dans des productions orales en français chez des apprenants chinois. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02161029

HAL Id: dumas-02161029

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02161029>

Submitted on 20 Jun 2019

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.



Influences translinguistiques dans des productions orales en français chez des apprenants chinois

CHAMBON Alain

Sous la direction de Tatiana Aleksandrova

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues

Parcours : FLES à distance

Année universitaire 2018-2019



Influences translinguistiques dans des productions orales en français chez des apprenants chinois

CHAMBON Alain

Sous la direction de Tatiana Aleksandrova

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues

Parcours : FLES à distance

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon enseignante et tutrice pour ce mémoire Tatiana Aleksandrova pour son aide, ses conseils, ses suggestions et corrections qui m'ont permis de mener à bien mon projet de recherche.

Je remercie aussi l'ensemble du personnel de l'Université Normale de Shanghai pour la confiance qu'ils m'accordent depuis 4 ans et sans qui la réalisation de ce mémoire aurait été impossible avec une pensée toute particulière à mes collègues : Liu Jian qui m'a fourni un grand nombre de supports théoriques et Jean Maurice Rocher qui a su me prodiguer des conseils et m'aider dans ma réflexion pour la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements vont aussi bien sûr à l'ensemble de mes étudiants qui m'ont aidé à mener bien mon travail de recherche et qui ont été disponibles lorsque je leur ai posé des questions dans le cadre du cours mais aussi hors cours.


Je remercie enfin ma femme et ma fille pour leur aide dans la traduction et l'explication de certains points culturels afférents à ce mémoire.



DECLARATION

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 : CHAMBON PRENOM : Alain

DATE : 08/05/2019 SIGNATURE : 

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Notes de présentation	7
Introduction	8
Partie 1 - Cadrage théorique	10
CHAPITRE 1. THEORIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	11
1. RETOUR SUR LE BILINGUISME ET PLURILINGUISME : PRECISIONS TERMINOLOGIQUES.....	11
2. DIFFERENCES D'ACQUISITION ENTRE L2 / L3	14
3. INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE ET MODELES D'ACQUISITION D'UNE L3	18
4. FACTEURS DETERMINANT L'ACQUISITION D'UNE L3.....	20
CHAPITRE 2. INTERLANGUE ET ERREURS	24
1. L'INTERLANGUE.....	25
2. VERS UNE TYPOLOGIE DES ERREURS	28
3. RETOUR SUR LA NOTION D'ALTERNANCE CODIQUE	33
CHAPITRE 3. ETUDE DES SYSTEMES LANGAGIERS CHINOIS/ANGLAIS/FRANÇAIS	36
1. DISTANCE ENTRE LES LANGUES DE NOTRE ETUDE.....	37
2. ANALYSE CONTRASTIVE DES LANGUES DE NOTRE ETUDE :	39
Partie 2 - Méthodologie et recueil de données.....	46
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU TERRAIN D'OBSERVATION.....	47
1. LIEU	47
2. PRESENTATION DES ACTEURS DE LA RECHERCHE.....	49
3. CONTRAT DIDACTIQUE.....	51
4. DUREE DE LA RECHERCHE.....	52
CHAPITRE 5. ROLE DE L'ENSEIGNANT CHERCHEUR ET NOTION D'OBSERVATION	52
1. ROLE DE L'ENSEIGNANT CHERCHEUR.....	52
2. RETOUR SUR LA NOTION D'OBSERVATION.....	53
CHAPITRE 6. METHODOLOGIE ET CONSTITUTION DE CORPUS.....	54
1. PRODUCTION DES APPRENANTS.....	55
2. QUESTIONNAIRE.....	57
3. METHODOLOGIE D'ANALYSE DU CORPUS.....	58
Partie 3 - Analyse du corpus et résultats de notre recherche	60
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS D'ENREGISTREMENTS AUDIO	61
1. ERREURS TRANSLINGUISTIQUES	61
2. ERREURS GRAMMATICALES ET SYNTAXIQUES	69
3. ERREURS DE CONCEPT ET ERREURS SOCIO-PRAGMATIQUES	75
4. CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS	80
CHAPITRE 8. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	82
1. APPRENANTS BILINGUES OU PLURILINGUES ?	82
2. PSYCHOTYPOLOGIE DES APPRENANTS DE NOTRE ETUDE	83
3. INFLUENCE DE L'ANGLAIS ET DU CHINOIS SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	85
4. CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS	92
Conclusion générale	94
Bibliographie.....	97

Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières	152

Notes de présentation

Convention de transcription :

xxx	Segment inaudible ou incompréhensible
1	Numéro du tour de parole
Gras	Langue autre que le français
<i>Italique</i>	Indications contextuelles
+ ; ++ ; +++	Pauses plus ou moins longues
(Prof)	Intervention du professeur
/ɪg'zæm/	Indication phonétique du mot prononcé par l'apprenant

Introduction

Le domaine de la recherche en acquisition de langues (RAL) se développe activement en variant les méthodes, en affinant les analyses et en fournissant de nouveaux résultats. Notre mémoire s'inscrit donc dans ce domaine avec une attention toute particulière portée sur l'influence des langues déjà apprises sur l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), chez des apprenants chinois dans un contexte universitaire chinois.

La genèse de ce projet de recherche est étroitement liée à notre activité professionnelle, à savoir enseignant de FLE. En effet, dans le cadre des cours que nous dispensons, nous avons pu remarquer que nos apprenants chinois ont parfois tendance à commettre certaines erreurs qui font intervenir plus ou moins directement les langues apprises antérieurement, à savoir le chinois et l'anglais, pour produire des énoncés en Français. Ce phénomène que nous observons quotidiennement dans le cadre de notre exercice, a fait naître chez nous un réel questionnement quant à l'origine de ces erreurs et nous aimerions comprendre d'où proviennent ces différentes erreurs. Sont elles liées à leur langue maternelle ¹? Ou bien sont-elles liées à leur première langue étrangère qu'ils ont acquis à savoir l'anglais ?

Ces deux questions seront au coeur de notre projet et nous essaierons d'y répondre à travers la problématique suivante à savoir : Dans quelle mesure les langues déjà apprises influencent-elles les productions orales en langue française chez des apprenants chinois ?

Comme nous venons de le présenter ce choix est bien évidemment motivé par notre activité d'enseignant mais celui-ci revêt aussi un caractère plus personnel dans la mesure où étant personnellement locuteur des langues faisant l'objet de cette étude, nous pouvons d'ores et déjà dégager deux hypothèses contradictoires. L'une se basant majoritairement sur notre propre apprentissage du chinois nous ferait dire que le français (notre langue maternelle) aurait eu plus d'influence que l'anglais (notre langue seconde) sur notre apprentissage du mandarin, et l'autre hypothèse provenant directement de notre expérience en tant qu'enseignant nous ferait dire que l'anglais (langue première des apprenants) aurait plus d'influence que le chinois (langue maternelle des apprenants). Ce

¹ Nous utilisons ici volontairement le terme de « langue maternelle » dans son sens le plus commun, mais notre partie théorique sera l'occasion de remettre en cause son utilisation et sa justesse au sein de notre contexte.

questionnement et cette opposition entre l'aspect professionnel et personnel constitue la genèse de notre projet, car au delà d'un simple mémoire de recherche, cette étude sera pour nous l'occasion d'obtenir une réponse à un questionnement plus personnel.

Afin de mener à bien cette étude nous exposerons dans une première partie les notions théoriques et recherches antérieures sur le domaine de l'acquisition des langues étrangères, en abordant notamment des concepts clés pour notre analyse à savoir, le plurilinguisme, les principes et modèles d'acquisition d'une troisième langue, l'influence translinguistique, l'interlangue et les différents types d'erreurs qui en découle. Nous n'omettrons pas aussi de proposer une brève analyse contrastive des langues composant notre étude à savoir le français l'anglais et le chinois. Ayant ainsi posé les fondations théoriques, nous nous efforcerons dans une deuxième partie, après avoir introduit plus en détail notre contexte d'étude, d'explicitier la démarche adoptée pour tenter de répondre à notre problématique. Nous verrons ainsi qu'il nous a été nécessaire de et de constituer un corpus d'enregistrements audio de jeux de rôle et de réaliser une enquête auprès de nos apprenants. Les résultats de l'enquête et le corpus obtenu seront ainsi le socle de notre troisième partie, qui nous permettra ainsi de tenter de répondre à notre problématique. Dans celle-ci nous analyserons notre corpus et tenterons de classifier les différentes erreurs observées selon leur cause ou leur origine et si cela nous est possible nous tenterons d'apporter des explications quant à la provenance de ces mêmes erreurs.

Conscient de la complexité de la tâche, nous serions bien prétentieux et naïfs de vouloir prétendre apporter une réponse universelle à notre problématique, mais nous aimerions à travers cette étude arriver à dégager un début de réponse, qui pourrait être le socle d'une future recherche plus dense et plus complexe sur ce sujet qui nous tient particulièrement à coeur.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. Théories d'apprentissage des langues étrangères

Dans cette première partie théorique, nous allons aborder et discuter des différentes théories d'apprentissage des langues étrangères. Le premier chapitre sera l'occasion pour nous de préciser nos choix terminologiques en confrontant notamment les notions de bilinguisme et de plurilinguisme, tout en nous positionnant sur l'appellation à utiliser vis-à-vis des langues qui composent notre étude. Dans un second temps nous mettrons en opposition les différences d'apprentissage des L2 et L3, nous verrons notamment que les mécanismes d'apprentissage sont différents et qu'une langue a tendance à prendre appui sur une autre. Enfin notre troisième partie nous permettra de développer en détail les mécanismes d'apprentissage d'une L3 avec un retour la notion d'influence translinguistique, à laquelle nous apporterons une définition mais aussi nous identifierons notamment quatre facteurs qui peuvent favoriser l'apprentissage de la L3.

1. Retour sur le bilinguisme et plurilinguisme : Précisions terminologiques

Pendant de nombreuses années, les chercheurs ont longtemps considéré la recherche en acquisition des langues étrangères en se basant sur un modèle binaire à savoir que seule la langue maternelle et la première langue étrangère étaient prises en compte lors des différentes études réalisées. Quelques auteurs tels que Grosjean (1993 : 13-16) ont commencé à contester cette vision classique du bilinguisme en définissant les individus bilingues comme étant « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » sans toutefois prendre en compte l'ensemble de leur capital langagier. Il aura fallu attendre le début des années 2000 pour voir une réelle remise en cause du terme de « bilinguisme », avec notamment les travaux de Cenoz et al. (2003 : 1-2) qui affirmeront que le terme « bilinguisme » était trop restrictif et que le terme « plurilinguisme » devrait être plus largement utilisé :

«The word 'bilingualism' which includes the Latin prefix 'bi' (two), is not appropriate to refer to more than two languages. In contrast, the term 'multilingualism' encompasses not only 'bilingualism' but also additional languages, three, four or more, and is the most appropriate term to be the cover term for phenomena involving for than one language. »

Hammarberg (2001 : 21) ira plus loin en affirmant que le bilinguisme deviendrait de plus en plus rare et devrait être traité comme un cas particulier à l'opposé des individus polyglottes qui, quant à eux constitueraient la norme : « an adequate theory of language competence, use and acquisition should be able to account for polyglot cases and

preferably take these as the norm, treating pure bi- or monolingualism as special cases ». Dans le cadre de notre étude, nous ne pouvons que corroborer ces deux prises de position en faveur du terme plurilinguisme. En effet, en nous basant simplement sur le contexte sociolinguistique de notre étude, il faut savoir que ce que nous appelons dans le langage courant le chinois, n'est pas une langue mais plutôt une famille de langues ou de dialectes que Zhou et You (2017 : 5-6) estiment comme étant entre 70 et 80 langues ou dialectes divisés en cinq familles². Ces langues et dialectes varient d'ailleurs en fonction du lieu d'origine des individus, et il n'est pas rare de rencontrer des individus qui parlent à la fois leur « langue de référence ³» à savoir le chinois mandarin et une « langue vernaculaire ou d'appartenance ⁴» qui sont apparentés aux dialectes locaux tels que le cantonais ou encore le shanghaien. Au regard de cette précision il nous semble donc évident de considérer que nos apprenants sont des individus plurilingues et ce avant même de prendre en compte et analyser leurs compétences en langues étrangères.

Ayant défini notre approche comme étant plurilingue il nous paraît désormais important de nous positionner quant à la terminologie à utiliser vis-à-vis des différentes langues qui composent le répertoire langagier de nos apprenants. Alors que dans notre introduction nous nous contentions d'utiliser les termes de langue maternelle et langues étrangères pour définir le capital langagier acquis par nos apprenants, nous estimons nécessaire de préciser une terminologie claire pour les langues qui constitueront notre étude.

En matière d'acquisition plurilingue plusieurs auteurs ont ainsi tenté de proposer une terminologie précise. Revenons tout d'abord sur le terme de langue maternelle que nous avons volontairement utilisé dans notre introduction, ce dernier malgré sa récurrence dans le langage courant se veut selon de nombreux auteurs tels que Dabène (1994 : 8) un concept « ambigu et composite », et donc trop généraliste nous y préférons le terme langue première (L1) qui est plus largement utilisé dans la RAL. Les langues apprises postérieurement à la L1 quant à elles, sont bien souvent dénommées dans le langage

² Les familles selon les auteurs seraient le : « Sino-tibétain, Altaïque, Austro-Altaïque, Indo-Européen et Austronésien »

³ Nous utilisons ici la terminologie employée par L.Dabène (1994 :19-24) qui définit la langue vernaculaire comme étant « la variété utilisée au contact du groupe le plus proche » la langue d'appartenance comme étant « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » et enfin la langue de référence comme étant celle « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé »

⁴ idem

courant comme étant « étrangères » là encore nous y voyons un terme trop généraliste et abstrait, c'est pourquoi dans un souci de simplification nous utiliserons les termes L2 / L3. Si l'approche bilingue privilégiait un modèle d'acquisition binaire à savoir que la L2 est forcément apprise bien après la L1, l'approche plurilingue a bouleversé ce modèle et le processus d'acquisition des langues postérieures à la L1 ont donné lieu à différents modèles théoriques décrivant l'ordre d'acquisition des langues, à savoir que nous passions du modèle binaire que nous avons précédemment exposé, à différents scénarios d'acquisitions où les langues pouvaient s'acquérir soit simultanément, soit successivement ou soit de façon sporadique avec des possibilités d'arrêts ou de reprises d'apprentissage. Pour clarifier cette approche Cenoz (2000 : 40) a résumé ces différentes possibilités d'acquisition dans la figure suivante :

<i>Multilingual acquisition</i>	
1	L1→L2→L3
2	L1→Lx/Ly
3	Lx/Ly→L3
4	Lx/Ly/Lz
5	L1→L2→L3→L4
6	L1→Lx/Ly→L4
7	L1→L2→Lx/Ly
8	L1→Lx/Ly/Lz
9	Lx/Ly→L3→L4
10	Lx/Ly→Lz/Lz ₁
11	Lx/Ly/Lz→L4
12	Lx/Ly/Lz/Lz ₁

Figure 1 : Modèle d'acquisition plurilingue Cenoz (2000 : 40)

Dans le cadre de notre étude et étant donné notre contexte, le modèle 9 de la « Figure 1 » ci-dessus semblerait correspondre. En effet, nous pourrions définir Lx et Ly comme le chinois mandarin et le dialecte local sans toutefois pouvoir déterminer lequel des deux a été appris en premier. L'anglais correspondrait alors à la L3 et le français à la L4. Cet aspect chronologique tel qu'il a été défini par Cenoz semblerait correspondre au contexte d'étude qui est le nôtre. Toutefois à cet aspect linéaire L3 puis L4, nous aimerions ajouter les recherches d'Hammarberg (2001 : 22) qui nuanceront cette approche et considéreront la L3 comme une langue en cours d'acquisition alors que la L2 serait directement acquise

après la L1 : « we will use here the term L3 for the language that is currently being acquired and L2 any other language that the person has acquired after L1 ».

Dans le cadre de notre étude nous pourrions simplement suivre la définition de la L3 selon Hammarberg (2001) car le français est effectivement une langue en cours d'acquisition. Toutefois notre public d'apprenants étant constitué d'étudiants tous d'origine chinoise, il serait maladroit de dire que ces derniers ont acquis ou maîtrisent la langue anglaise, dans la mesure où celle-ci est encore en cours d'apprentissage pour la très grande majorité d'entre eux (cf. Annexe 4). C'est pourquoi nous ne pouvons pas complètement adhérer à la définition proposée par cet auteur, et nous préférons utiliser le terme L2 pour définir une langue encore non maîtrisée dont l'apprentissage a commencé avant celle de la L3.

En conclusion de cette partie et suite à nos réflexions théoriques ; nous pourrions résumer donc notre approche terminologique comme étant la suivante :

L1 : langue(s) maternelle(s) apprise(s) au sein de sa famille (chinois mandarin et dialecte local)

L2 : langue non-native apprise postérieurement à la langue maternelle mais encore en cours d'acquisition ou partiellement maîtrisée, dans notre cas l'anglais sera à ranger dans cette catégorie puisque son apprentissage débute dès l'entrée à l'école primaire voire maternelle dans certaines régions de Chine.

L3 : langue en cours d'acquisition au moment de notre étude dont l'apprentissage a débuté bien après la L2, c'est le cas ici du français.

Ayant posé les bases terminologiques nécessaires à notre étude, il nous semble maintenant important de revenir sur les principes d'acquisition de la L3. La partie suivante sera ainsi pour nous l'occasion de développer les différentes théories qui prévalent sur les rôles des L1/L2 dans l'apprentissage de la L3.

2. Différences d'acquisition entre L2 / L3

Notre précédente partie, nous a permis de prendre position en faveur de la présence d'une L2/L3 dans le capital langagier des apprenants. Cependant et ce afin de compléter notre étude, nous souhaiterions comprendre et analyser les différences entre l'acquisition de la L2 et la L3. Nous excluons ici volontairement les différences d'acquisition entre L1 et L2 pour nous intéresser uniquement aux différences entre L2 et L3, car le débat est

définitivement clos quant aux différences d'acquisition entre L1 et L2, De Angelis (2007:4) affirmera même : “if one were to state that learning a first language does not substantially differ from learning a second one, a chorus of objections would be raised in no time – and rightly so”. Si ce point ne porte plus à discussion au sein de la communauté de recherche, les différences entre l'acquisition d'une L2/L3 n'ont pas toujours été si évidentes et nous verrons à travers cette partie que de nombreuses études ont longtemps plaidées en faveur de l'absence de différence jusqu'à une profonde remise en cause faisant même ainsi naître un domaine de recherche indépendant lié à l'acquisition de la L3.

Bien qu'à travers notre étude, nous prendrons naturellement position en faveur de l'indépendance de l'acquisition de la L3 vis-à-vis de la L2, nous souhaiterions en premier lieu comprendre et analyser les raisons qui ont longtemps poussé les auteurs à considérer que les mécanismes d'une L2/L3 étaient similaires pour ensuite les contester en invoquant les recherches récentes plaidant en faveur de l'acquisition de la L3 en tant que domaine indépendant.

2.1. Acquisition L2 vs L3 : un processus longtemps considéré comme similaire

Jusqu'à encore très récemment l'acquisition de la L2 et L3 était encore considérée comme faisant partie du même domaine de recherche. Comme l'explique Leung (2007 : 95) : “Third language language acquisition was once subsumed under the field of second language acquisition (SLA) in which a second language meant any non-native language acquired beyond the third” signifiant ainsi que chaque langue apprise après la première était systématiquement regroupée sous le terme de L2 et ce peu importe le nombre de langues apprises. Pour illustrer cette position, nous pourrions à nouveau paraphraser De Angelis (2007 : 5) qui citera différents exemples issus de la littérature de la SLA, dont les travaux de Singh et Carroll (1979 :51) qui diront « there is, ‘a priori’, non reason to assume that L3 learning is any different from L2 learning. Learning a third language is [...] learning just another language » pour ensuite dégager les raisons principales quant à cet aspect de « non différence ». Nous en retiendrons seulement une seule qui est :

« First, the general lack of research on multilinguals' acquisition processes has made systematic comparison between learners with and without prior knowledge of non-natives languages difficult to carry out. Researches do not have much information on which they can rely upon and, as a result do not identify prior knowledge of non-native languages as a variable that can significantly affect and bias the results of their work » (De Angelis 2007:5)

Cette affirmation est d'autant plus intéressante à analyser et à prendre en compte car elle serait à mettre en parallèle avec nos propos précédents sur le bilinguisme, à savoir que si la recherche a longtemps considéré la population comme étant globalement bilingue, alors nous pouvons nous aussi aisément penser qu'il n'y aurait théoriquement aucune raison de croire qu'il y a une différence entre l'acquisition d'une L2 et d'une L3. Ce manque de recherche et d'approfondissement dans le domaine du plurilinguisme serait donc la cause principale qui a fait que les chercheurs ont longtemps considéré les processus d'acquisition des langues non-natives comme étant similaires. Or il aura fallu attendre le début des années 2000 pour voir une véritable remise en cause de ce modèle, pour illustrer cette affirmation et ouvrir notre réflexion sur les différences d'acquisition entre L2 et L3, nous citerons Marx et Hufeisen (2004 : 142) qui affirment que les recherches en acquisition d'une L3 doivent donner naissance à un nouveau modèle : « The difference is so fundamental (*sic* : *entre l'acquisition de la L2/L3*) that it needs to be covered by a new and different theoretical framework, or a substantially extended SLA model. »

2.2. Acquisition de L2 vs L3 : Quelles différences

« Comment donc se différencie l'acquisition d'une L3 par rapport à l'acquisition d'une L2 ? Il y a sûrement beaucoup de points communs entre les deux mais il y a également des différences importantes dont il faut tenir compte. » (Lindqvist, 2006 :11).

C'est par cette citation de Lindqvist que nous souhaiterions débiter notre réflexion sur les différences entre acquisition de L2 et L3, car nous pensons que les mécanismes d'apprentissage de ces deux idiomes ont certes des similarités mais qu'ils ont aussi certaines différences que nous allons développer.

La première différence est à retrouver dans l'écart d'expérience, en effet, une personne ayant déjà acquis une langue étrangère aura par le fait même obtenu des réflexes inhérents à cet apprentissage que le locuteur monolingue n'aura pas, que ce soit en termes de vocabulaire ou de stratégie de communication. Ainsi cette affirmation sous-entendrait que l'apprentissage d'une nouvelle langue serait plus aisé pour une personne plurilingue que pour une monolingue. Certains auteurs corroborent cette hypothèse notamment Cenoz (2013 :73) qui prendra l'image d'une personne sachant déjà conduire une voiture aura plus de facilité à conduire un bus qu'une personne ne sachant pas conduire :

“We could compare this experience to walking (L1), then learning to drive a car (L2) and then facing the challenge of driving a bus (L3). The experience of driving a car, despite involving different skills and strategies, can nevertheless be extremely useful when driving another type of vehicle: the starting point is not the same as for an absolute beginner”

Jessner (2008:275) quant à lui soutiendra l'idée que l'apprenant plurilingue aura une conscience métalinguistique plus développée qu'un apprenant monolingue « The multilingual learner also develops skills and abilities that the monolingual speaker lacks. These are language-specific skills and non-language specific skills used in language learning, language management, and maintenance ».

En parallèle de l'expérience de l'apprenant nous pourrions aussi soulever la question de l'âge, une personne ayant déjà acquis une première langue étrangère très tôt aura des avantages par rapport à un apprenant tardif, pour démontrer cette affirmation prenons l'exemple de Hayan Hu dans Cenoz (2013 :73) qui affirme que l'apprentissage précoce de deux dialectes l'ont aidé dans l'apprentissage des langues à l'âge adulte :

“My background as a speaker of two first languages, the dialects Huihui and Yunnan, helped me develop an inventory of sounds and an almost innate awareness of different sentence structures, which I believe has facilitated my learning of English, Japanese, Mandarin, Cantonese and Spanish as an adult.”

L'expérience et l'âge de l'apprenant sont donc des arguments démontrant les différences entre l'acquisition d'une L2 et d'une L3, à ces deux principaux points nous pourrions ajouter aussi le cadre d'apprentissage et la motivation qui peuvent être la source de différence entre les deux acquisitions. Sur ce dernier point, on peut aisément imaginer qu'apprendre une L2 en milieu scolaire par obligation est foncièrement différent d'apprendre une L3 par passion ou par nécessité due aux aléas de la vie.

A travers cette partie nous venons de voir que l'acquisition des L1/L2/L3 est considérée comme des processus d'acquisition à part entière, afin de compléter notre approche théorique dans le domaine de la RAL, nous aimerions mettre en avant le rôle de la L1 / L2 dans l'acquisition de la L3 en développant notamment le concept d'influence translinguistique mais aussi en analysant les différents facteurs d'activation de ces deux langues vis-à-vis de la L3.

3. Influence translinguistique et modèles d'acquisition d'une L3

Lorsque nous cherchons à étudier ou analyser l'acquisition d'une L3 chez un apprenant, nous ne pouvons pas faire l'économie d'introduire la notion d'influence translinguistique tant celle-ci est au cœur de ce domaine de recherche. Trévisiol (2017 :1) définit ce concept comme étant :

“La rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue étrangère (LE) “

Comme nous venons de le constater à travers cette définition, les langues L1 / L2 ont toutes deux une influence sur l'apprentissage de la L3. Toutefois de nombreuses recherches montrent que l'influence des langues précédemment acquises peut s'avérer inégale, dans certains cas la L2 aurait plus d'influence que la L1 et dans d'autres elles auraient une influence similaire. Un des pionniers dans ce domaine est Kellerman (1979 : 37-57), qui dans ces travaux, proposera l'hypothèse que le transfert de la langue maternelle vers une L3 ne se fait jamais au gré du hasard et que certains facteurs, tels que la structure de la langue maternelle, la perception de la distance linguistique entre langue maternelle et L3, et le niveau de compétence actuel en L3 pouvaient jouer un rôle très important dans l'apprentissage de la L3. Partant de ce fondement théorique qui constitue sans nul doute le socle de la recherche en acquisition de L3, nous allons illustrer nos propos avec différents modèles récents d'acquisition sur la L3 à savoir le facteur L1, le facteur L2, le Cumulative Enhancement Model (CEM) et le Typology Primacy Model (TPM) et le Scalpel Model.

3.1. Le facteur L1

Ce premier modèle avance le fait que la L1 serait la source principale en début d'acquisition d'une L3. A ce jour ce modèle ne trouve que très peu de support dans la communauté de recherche et ces exemples d'occurrences restent très limités. Afin de l'illustrer nous pourrions citer les réflexions de De Bot (2004 :11) qui dira par exemple que « In a simple model one would expect a much stronger effect of the L1 on the L3 than of the L2 », malgré cette affirmation l'auteur restera prudent et avancera même que les recherches sont encore insuffisantes pour confirmer l'existence de ce facteur. On peut dès lors comprendre que les points de vue bien en faveur de la présence du facteur L1 ne sont pas nombreux. L'existence d'un tel phénomène est d'ailleurs profondément remise en

cause dans la littérature récente suggérant que des notions telles que la typologie⁵ seraient peut-être la cause réelle d'un transfert L1-L3 et non l'existence du statut L1 en lui-même.

3.2. Le facteur L2

Introduit par Hammarberg (2001) le facteur L2 serait selon l'auteur une volonté même de l'apprenant de vouloir supprimer toute référence à sa L1 dans l'apprentissage d'une L3, au profit de sa L2 puisque ce dernier aurait tendance à catégoriser sa L2 et sa L3 comme deux langues étrangères. Ce modèle est donc à l'opposé du modèle précédent, puisque la L2 serait ici le principal moteur de l'acquisition de la L3, parmi les recherches soutenant cette thèse nous pourrions citer les travaux de Bardel&Falk (2007) qui dans leur étude de la syntaxe allemande chez des apprenants ayant différentes L1 et L2, arrivent à la conclusion que les transferts vers la L3 proviendraient plus de la L2 que de la L1, défendant notamment le fait que dans les stades initiaux d'apprentissage de la L3, les structures syntaxiques seraient plus facilement transférées depuis la L2 plutôt que de la L1.

3.3. Le Cumulative Enhancement Model (CEM)

Le modèle CEM tel qu'il a été défini par (Flynn et al. 2004) avance que la L1 et la L2 ont une importance égale lorsqu'il y a acquisition de la L3, avec toutefois une prédominance de la L2 lorsque certaines formes de la L3 ne sont pas présentes dans la L1. Dans leur étude de trois langues à savoir le Kazakh (L1), le Russe (L2), l'Anglais (L3) ces derniers ont montré qu'à la fois la L1 et L2 peuvent être la source d'acquisition d'une nouvelle langue.

3.4 Le Typological Primacy Model (TPM)

Ce modèle initialement introduit par Rothman (2011 : 112) diffère du modèle CEM précédemment évoqué, celui-ci en donne la définition suivante :

“Typological Primacy Model: Initial State transfer for multilingualism occurs selectively, depending on the comparative perceived typology of the language pairings involved, or psychotypological proximity. Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hypotheses in multilingualism, whether or not such transfer constitutes the most economical option”.

En d'autres termes, il est ici admis que la L1 / L2 ont une influence certaine dans l'acquisition de la L3. Toutefois cette définition inclura la notion de psychotypologie et avancera que le transfert vers la L3 se ferait depuis la langue la plus proche en termes de

⁵ Le terme de typologie se verra défini dans la partie 4.1 de ce même chapitre, mais ce dernier recouvre la distance objective entre les langues perçue par un linguiste.

structure, syntaxe, grammaire, sans toutefois complètement occulter la L1. Dans une étude plus récente Rothman et al. (2015 : 4) avanceront même l'idée que l'intégralité de l'un des deux systèmes langagiers servirait de base de transfert dans les premières étapes dans l'acquisition d'une L3 « the TPM advances the idea that one of the two systems must be transferred completely in the initial stages »

3.5 Le Scalpel Model

Le dernier modèle que nous allons aborder au sein de notre étude a été avancé très récemment par Slabakova (2016 :1), le Scalpel Model admet une nouvelle fois l'influence des L1 / L2 dans l'acquisition d'une L3 mais réfute l'idée qu'un transfert intégral d'un système langagier soit fait aux premières étapes de l'acquisition :

« The scapel model explicitly argues that wholesale transfer of one of the previously acquired languages does not happen at the initial stages of acquisition because it is not necessary. It also argues that transfer can be from L1 or the L2 or both, but it is not only facilitative »

Si l'approche se veut assez similaire des précédents modèles étudiés, ce dernier se différencie sur quelques points cruciaux à savoir que celui-ci voit dans le transfert entre les langues des effets positifs mais aussi des effets pervers : « Transfer can be detrimental as well as facilitative. » (Slabakova, 2016 : 6), dans le sens où lors d'une étude réalisée avec les langues espagnole, basque et anglaise, les apprenants commettaient des erreurs dues justement au transfert de sa L2. En parallèle du transfert négatif, ce dernier modèle entrevoit aussi que l'influence translinguistique n'est pas uniquement liée au fait de la typologie mais qu'elle pourrait aussi être liée à des facteurs tels que les propriétés linguistiques des langues apprises, l'expérience, et les facteurs d'input (Slabakova 2016 :9, notre traduction).

Comme nous venons de le constater à travers cette partie, le champ de recherche est en perpétuelle évolution et de nouveaux modèles sont à la disposition des chercheurs pour analyser l'influence des L1/L2 sur la L3. Notre analyse sera l'occasion de discuter de ces différents modèles et de voir lequel semblerait le plus apte à être rapproché de notre contexte d'apprentissage.

4 Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3

Afin de conclure notre chapitre sur la théorie d'acquisition des langues étrangères, nous ne pouvons faire l'économie de comprendre quels sont les principaux facteurs qui permettent de mesurer le degré d'influence d'une langue source vis-à-vis d'une autre. Dans son étude

sur ces mêmes facteurs d'influence des langues non-natives sur la L3, De Angelis (2007 : 21) listera plusieurs facteurs qui sont : « la distance entre les langues, la compétence en langue cible et source, la récence, la durée de résidence et l'exposition à un environnement de langues non-natives, l'ordre d'acquisition et la formalité du contexte » (notre traduction) auquel nous pourrions ajouter « l'association of foreignness » tel qu'il a été proposé par De Angelis (2007 :29).

Dans le cadre de notre étude nous choisirons d'exclure volontairement certains facteurs tels que : la durée de résidence et d'exposition, l'ordre d'acquisition ainsi que la formalité du contexte. En effet, comme nous le verrons dans la présentation de notre contexte de recherche, nos apprenants résident tous en Chine dans un contexte d'apprentissage similaire, à savoir une université, et leur exposition à la L3 est identique puisque cette dernière est acquise lors de cours dispensés par des enseignants français ou chinois. Revenons donc sur les quatre facteurs restants et tentons d'en proposer une définition.

4.1 La distance entre les langues

Ce concept de distance entre les langues fait intervenir deux notions que sont la typologie et la psychotypologie. Si les termes paraissent presque similaires, nous nous devons de prendre en compte leurs différences afin de nous positionner quant à leur future utilisation lors de notre analyse.

Si la typologie se définit comme étant la distance entre les langues ou familles de langues identifiée et perçue par un linguiste (De Angelis 2007 :22, notre traduction) la psychotypologie quant à elle en constituerait une variante à savoir qu'elle recouvrirait « la distance entre les langues perçue par l'apprenant, la perception de l'apprenant ne correspondant pas nécessairement à la distance typologique réelle » Kellerman (1983) paraphrasé par Lindqvist (2006 : 19). Dans le cadre de notre recherche, le troisième chapitre de notre partie théorique sera l'occasion pour nous d'étudier plus en détail la typologie des trois langues constituant notre étude en effectuant notamment une analyse contrastive. La psychotypologie ou distance entre les langues perçue par les apprenants est tout aussi importante, celle-ci a d'ailleurs été largement documentée et de nombreuses études plaident en faveur que plus une langue est « proche » de la langue cible plus cette dernière aura de l'influence dans son apprentissage. Nous rapprochant de notre contexte, nous pourrions invoquer les propos de Cuet (2011 :99) qui dans son étude de l'influence de

l'anglais (ci-après la L2) sur l'apprentissage du français chez des apprenants débutants en Chine, émettra l'hypothèse que :

« La L2 serait prioritairement la source d'influences interlinguistiques. C'est évident dans le cas de l'anglais et du français pour le lexique partagé par les deux langues, d'où aussi la représentation très forte que ces deux langues sont proches pour les apprenants chinois. »

A cette affirmation nous pourrions aussi rajouter les conclusions d'une étude de Soussouvi (2014:164) sur l'influence de l'anglais et du chinois qui conclut une nouvelle fois la prédominance de la L2 vis-à-vis de la L1 dans un contexte d'apprentissage quasi similaire au nôtre :

« Les résultats ont montré que les apprenants, à ce stade, se basent très peu sur leur L1 pour acquérir la langue française. Par contre, ils mettent en lumière le rôle prééminent de l'anglais dans l'apprentissage du français, montrant que la proximité linguistique (voire la psychotypologie) a plus de poids que l'ordre d'acquisition des langues et que les phénomènes d'influence translinguistique ne se limitent pas à la seule L1 »

Comme nous venons de le voir les études se rapprochant de notre contexte ont tendance à démontrer que l'anglais aurait plus d'influence que le chinois dans l'apprentissage du français, notre analyse sera pour nous l'occasion de discuter et de revenir sur ces différentes perceptions.

4.2 La compétence

Lorsque nous abordons le concept de compétence dans les recherches sur l'acquisition d'une L3, il s'avèrerait qu'à la fois les compétences en L2 et en L3 doivent être prises compte.

En termes de compétences en L2, de nombreuses études ont tendance à souligner le fait que dans certaines situations données notamment lorsque les langues sont typologiquement proches, plus la compétence d'un locuteur L2 est élevée plus cette dernière aurait de l'influence lors de l'acquisition de la L3.

Pour appuyer cette affirmation nous pourrions citer les travaux de plusieurs auteurs tels que Tremblay (2006 : 117) qui affirme que lorsque l'apprenant a un faible niveau en L2, l'influence de la L2 sur la L3 reste marginale. Il suppose ainsi que cette influence serait plus marquée chez des apprenants ayant déjà une forte compétence en L2.

Jaencsh (2009) a observé que plus haute la compétence en anglais, plus la performance dans des structures en langue allemande était élevée supposant ainsi que les

apprenants dotés d'une meilleure compétence en L2 développent des capacités cognitives leur permettant une meilleure performance en L3.

Prendre en compte le niveau de compétence en L2 pour l'acquisition d'une L3 semble être un facteur important, mais se limiter à cette seule L2 pourrait s'avérer être réducteur. En effet, des auteurs tels que Williams & Hammarberg (1998) ou plus récemment Falk & Lindqvist (2018 : 6) pointent le fait que plus le niveau d'un apprenant L3 évolue moins on trouvera de traces des langues sources dans ses productions.

« Moreover, English was used between the learners and the interlocutor before and after the recordings especially in the beginning of the data collection process, although Swedish slowly became the language of communication with the learners' increasing proficiency level in the language »

4.3 La récence

La notion de récence définie par De Angelis (2007 : 35) tendrait à expliquer que la langue qui aurait le plus d'influence dans l'acquisition d'une L3 serait celle utilisée le plus récemment par l'apprenant. Cette notion a été reprise par Williams & Hammarberg (1998) en étudiant directement la situation langagière de Williams, montrant ainsi que la langue qui avait le plus d'influence dans son apprentissage du suédois n'était pas celle qu'elle maîtrisait le mieux (l'anglais) mais celle qu'elle avait appris le plus récemment (l'allemand). Si cette notion semble avoir été rejointe par d'autres auteurs tels que Dewaele (1998) ou Hall&Ecke (2003), la notion de récence, n'en suscite pas moins un débat parmi les auteurs tant certains points en sont contestables. De Angelis (2007 :36) affirmera par exemple :

« This prediction however does not find much confirmation in the literature. There are number of studies that show instances of transfer from languages which were not learned last, and that had even gone unused for decades. »

4.4 « The level of foreignness »

De Angelis (2007 : 29) définit cette dernière notion comme étant « the cognitive association that learners establish between non-native languages, which are assigned the common status of 'foreign languages' ». Ce point pourrait d'ailleurs rejoindre le modèle du facteur L2, dans la mesure où l'apprenant serait directement tenté de faire référence à sa L2 puisque cette dernière a aussi le statut de langue étrangère occultant ainsi sa L1.

En conclusion de ce chapitre où nous avons pu exposer les différents courants de pensée quant à l'acquisition d'une L3, nous ne pouvons que constater la multiplicité des études ayant montré l'influence des langues sources sur la langue cible. Notre étude se situera donc au cœur de cette problématique, puisque, nous essaierons à travers l'analyse de notre corpus et de notre questionnaire de comprendre quelle langue a le plus d'influence sur l'apprentissage du français. Nous espérons ainsi que nos résultats pourront nous permettre de rejoindre et de confirmer un modèle tel qu'il a été introduit précédemment. Avant toute chose, la deuxième partie de notre cadrage théorique prendra soin d'exposer et de dresser une typologie des différents types d'erreurs que nous pourrions être amenés à observer dans l'étude de notre corpus.

Chapitre 2. Interlangue et erreurs

Si notre partie précédente posait les fondements théoriques de notre réflexion sur l'acquisition de la L3 vis-à-vis de la L1/L2, il nous semble désormais nécessaire de poser les bases qui jalonnent notre future analyse. Tout d'abord nous ferons un point sur le concept d'interlangue. En effet, si nous souhaitons comprendre quelle langue a le plus d'influence dans l'apprentissage de la L3 nous nous devons détecter des irrégularités ou des signes montrant la présence d'une langue (L1/L2) dans la L3. Pour cela notre première partie abordera le concept d'interlangue, nous en définirons le concept, les caractéristiques puis nous ouvrirons vers les manifestations de l'interlangue à savoir les erreurs.

Ces mêmes erreurs seront par la suite au cœur de notre étude puisque nous chercherons dans notre deuxième partie en nous rapprochant toujours plus de notre contexte d'étude à établir une typologie des différentes erreurs que nous pourrions être amenés à détecter dans notre corpus de recherche. Dans un premier temps nous y présenterons les différentes erreurs issues de l'interlangue puis dans un second temps nous élargirons notre spectre en proposant une typologie des erreurs-types nous permettant ainsi de proposer un futur modèle pour notre analyse.

Notre troisième partie et dernière partie quant à elle reviendra sur la notion d'alternance codique. Dans le cadre de cette dernière nous reviendrons sur ce concept et nous verrons quelles implications ce dernier peut-il avoir pour notre étude, en mettant en avant que l'alternance codique influencée par une L1/L2 peut être une stratégie de communication chez les apprenants pour s'améliorer en L3.

1. L'interlangue

Durant de nombreuses décennies, les théories de l'apprentissage furent calquées sur le modèle dit du « behaviorisme » à savoir qu'un individu apprenant une langue étrangère se devait de mémoriser les concepts-clés de celle-ci par la force de l'habitude. Dans le cadre de cette théorie, l'apprenant travaillait en réaction à des stimuli extérieurs dictés par l'enseignant et aucune place n'était faite au fonctionnement cognitif des individus. L'erreur était alors à éviter voire à bannir totalement dans le cadre de l'apprentissage, car selon les béhavoristes cette dernière pouvait être la source d'un renforcement négatif, à savoir que plus une erreur était commise plus cette dernière avait la chance de devenir systématique, mais aussi de constituer une source de démotivation chez l'apprenant, dans le sens où une multiplicité de feedbacks négatifs de l'enseignant, entraînerait chez l'apprenant une perte de motivation voire un désintérêt pour l'apprentissage de cette langue.

Cette théorie bien qu'ayant dominé pendant de nombreuses décennies a été sujette à nombre de critiques, de nombreux chercheurs ont avancé que l'erreur ne devait plus être considérée comme négative mais plutôt comme étant un processus normal de l'apprentissage, la notion d'interlangue est ainsi née selon Rosen et Porquier (2003 :8) : « à une période de crise de la linguistique appliquée [...] et provient initialement d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues – notamment sur la signification des erreurs des apprenants »

1.1 Définition de l'interlangue

Comme le rappellera Galligani (2003) le concept de « langue de l'apprenant » ayant donné naissance à l'interlangue aura fait l'objet de nombreuses tentatives d'approche terminologique telles que « système approximatif (Nemser, 1971), compétence transitoire (Corder, 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder, 1971), système intermédiaire (Porquier, 1974), interlangue (Selinker, 1972), système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché (Noyau, 1976) ». Ces concepts ont tous un point commun à savoir donner un nom au langage intermédiaire créé par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Malgré le large choix terminologique à notre disposition pour qualifier ce phénomène, nous avons choisi le terme d'interlangue tel qu'il a été défini par Vogel (1995 :20) à savoir :

« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères

préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques). »

Cette définition est d'autant plus intéressante pour notre contexte d'étude, car Vogel inclut dans le concept, les langues étrangères préalablement acquises, suggérant ainsi que l'interlangue ne serait pas uniquement le fruit du mélange entre langue maternelle et langue cible mais bien du contact entre l'ensemble des langues constituant le répertoire langagier d'un apprenant.

1.2 Caractéristiques de l'interlangue

Comme nous venons de le constater l'interlangue sans être toutefois un idiome partageant des règles de grammaire communes à l'ensemble des apprenants pourrait s'apparenter à une langue naturelle et aurait donc des caractéristiques qui lui sont propres.

Afin de les déterminer, invoquons une nouvelle fois les travaux de Galligani (2003) qui traduira les caractéristiques de l'interlangue telles qu'elles ont été définies par Selinker et al (1975 : 141).

« Premièrement, la stabilité dans le temps de certaines erreurs et d'autres formes de surface dans les systèmes linguistiques des apprenants. Deuxièmement, l'intercompréhension qui semble exister parmi les locuteurs d'une même IL. Troisièmement, le phénomène de régression ou la réapparition régulière, dans le discours bilingue, d'erreurs fossilisées qu'on croyait disparues. Et quatrièmement, la systématité de l'IL à un certain moment donné »

A ces quatre caractéristiques Galligani rajoutera quatre autres sur lesquelles nous allons revenir brièvement.

- Instabilité et variabilité :

L'interlangue n'est pas une langue parfaite disposant de règles précises, c'est pourquoi certains chercheurs tendent à penser que cet idiome est instable dans la mesure où ce dernier évolue au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue cible et variable car ce système voit s'opposer constamment des formes correctes et incorrectes qui peuvent elles aussi évoluer selon la situation d'apprentissage et le niveau des apprenants.

- Perméabilité :

L'interlangue en tant que système imparfait se caractérise par sa perméabilité, en effet ce système ouvert est influencé à la fois par la langue maternelle mais aussi les autres langues étrangères et ces dernières entraînent et contribuent à l'évolution de ce même système.

Dans sa thèse Ying (2013 :39) évoquera aussi les conséquences de cette perméabilité en évoquant notamment les transferts positifs et négatifs sur la langue cible :

« La perméabilité de la langue source se traduit aussi par des transferts positifs qui favorisent l'acquisition de certaines règles de la langue cible chez l'apprenant et des transferts négatifs qui conduisent à l'apparition de certaines erreurs »

- **Systematicité :**

Par systematicité nous entendons le fait que l'interlangue tout comme les langues naturelles comporte ses propres règles et dispose de ce que Galligani (2003) définira comme étant une « cohérence interne » qui restera sujette à de nombreuses modifications au cours du parcours d'apprentissage, car l'apprenant au fur et à mesure de sa progression « va remettre en cause la systematicité par l'intériorisation de règles nouvelles perturbant ainsi l'assemblage de sa grammaire intériorisée, ou alors par la modification (sous forme de surgénéralisation ou de distorsion) d'une règle déjà existante » (Galligani, 2003).

Face à ces différentes caractéristiques, nous pouvons affirmer que l'interlangue est un système ayant des traits communs avec les langues naturelles, toutefois, ce système se démarque aussi des autres langues par son caractère variable et instable dans la mesure où l'apprenant le fait évoluer au fur et à mesure de son apprentissage.

1.3 Manifestation de l'interlangue dans le langage de l'apprenant : Retour sur le concept d'erreur

Comme nous venons de le voir à travers sa définition, l'interlangue est un système imparfait influençant directement la langue cible de l'apprenant. Cette partie sera pour nous l'occasion de préciser notre approche terminologique quant au concept d'erreur.

Dans sa définition la plus stricte l'erreur désignée comme étant : « État d'un esprit qui se trompe, qui prend le faux pour le vrai »⁶ mais encore « Chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle » est souvent associée de par sa nature quasi synonymique au terme « faute ».

En didactique des langues et dans le cadre de notre recherche, il convient de faire la distinction entre ces deux phénomènes, pour cela il nous semble important d'invoquer les travaux de Corder (1980 : 13) qui évoquera le caractère « systematic » et « non systematic » des erreurs.

⁶ Définition issue du Dictionnaire en Ligne « Larousse »

Par erreur systématique Corder dégagera le terme d'erreur de compétence à savoir : « celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire ». La notion d'erreur non systématique sera quant à elle liée au terme « faute » ou encore aux « erreurs de compétences » qui sont « des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de sa langue » et qu'il est d'ailleurs « possible de corriger de façon plus ou moins assurée ».

C'est ainsi que dans le cadre de notre recherche lorsque nous parlerons d'erreur, nous ferons référence à la définition de Corder et nous prendrons en compte son caractère transitoire et nous éviterons d'y porter un regard lié à la performance de l'apprenant pour justement y retirer le caractère péjoratif.

2 Vers une typologie des erreurs

« L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur des points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues »

Cette citation de Besse et Porquier (1991 :206) souligne l'importance de comprendre et d'analyser les erreurs des apprenants quelle qu'en soit leur origine. L'objectif de cette partie sera donc de proposer une revue des différentes erreurs possibles qui seraient observables chez les apprenants de langue étrangère. Afin de mener à bien cette recherche, nous allons dans une première partie revenir sur les erreurs liées directement au phénomène de l'interlangue que nous avons introduit précédemment. Notre seconde partie aura un aspect plus général et s'éloignera de l'interlangue pour proposer une approche plus classique des différentes erreurs que nous pouvons repérer dans une classe de langue.

2.1 Erreurs issues de l'interlangue :

L'interlangue en tant que système langagier intermédiaire comporte en son sein des phénomènes pouvant résulter à la création d'erreurs de la part des apprenants. Cette partie sera pour nous l'occasion de revenir sur ces différents concepts inhérents à l'interlangue identifiés par Selinker (1972) à savoir « fossilisation », « surgénéralisation », « hypercorrection », et « transfert ⁷ négatif »

⁷ Il est important de préciser que Selinker (1972) notera deux types de transfert, le transfert négatif que nous allons exposer, mais aussi le « transfert positif ». Ce dernier est tout simplement le transfert d'une forme

2.1.1 La fossilisation

Par le terme de fossilisation nous rejoindrons une définition donnée par Ying (2013 : 45) qui après avoir rappelé l'approche théorique de Selinker émettra sa propre définition du terme fossilisation à savoir :

« Certaines formes erronées dont l'apprenant se rend compte, mais qu'il n'arrive pas à éliminer, et certaines formes dont l'apprenant croit réussir à se débarrasser mais qui apparaissent périodiquement. Ces erreurs récurrentes sont appelées erreurs de fossilisation »

Nous entendons donc par fossilisation une forme grammaticale erronée en langue cible dont l'apprenant est parfois conscient mais par force d'habitude n'arrive pas à s'en débarrasser. Dans le cadre de sa thèse Ying (2013 :46) nous donne notamment un exemple de fossilisation chez des apprenants chinois avec l'emploi erroné du pronom « il » pour désigner une femme, dû notamment à sa fréquence d'utilisation dans la grammaire française, pour désigner un groupe de personnes avec un seul homme.

2.1.2 La surgénéralisation

Ce phénomène défini par Cuq (2003 :230) comme étant : « une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation de l'interlangue non conforme à la langue visée. ». Nous entendons donc par cette définition une forme grammaticale ou lexicale erronée qui a toutefois des traits communs avec la structure de la langue cible. L'exemple le plus commun serait notamment au niveau de la flexion des verbes au participe passé du deuxième groupe, pour le verbe « venir » un apprenant surgénéraliserait la règle de formation du deuxième groupe et produirait l'énoncé « veni » surgénéralisant ainsi la règle.

2.1.3 L'hypercorrection

Ce phénomène défini par Cuq (2003 : 122) « correspond à une prévalence du projet correctif sur le projet expressif et se traduit par une réalisation grammaticale fautive (par exemple : fausses liaisons, emplois erronés du subjonctif, substitution de « è » ouvert à « é »,) » en d'autres termes, nous percevons ce phénomène comme étant une volonté de

existant dans la langue source vers la langue étrangère sans qu'il y ait toutefois erreur. Ce type de transfert peut notamment être identifié lorsque les langues sont typologiquement proches.

l'apprenant de vouloir trop bien faire résultant une création d'une forme incorrecte. Cuq (2003) donnera l'exemple des fausses liaisons et des emplois erronés du subjonctif.

2.1.4 Les transferts négatifs

Le transfert négatif est l'utilisation d'une forme erronée issue d'une langue source dans la langue cible. Dans sa thèse Ying (2013 :41) proposera la définition suivante : « faute de connaissances sur la langue étrangère, ces apprenants s'appuient plutôt sur ce qu'ils ont appris dans les autres langues, mais comme la nouvelle langue est différente de ces autres langues apprises, les erreurs émergent naturellement ».

Comme nous venons de le constater l'interlangue en tant que système langagier intermédiaire chez un apprenant d'une langue étrangère semble être le concept-clé pour notre future analyse. En effet cherchant à mesurer l'influence des langues chinoise et anglaise vis-à-vis de l'apprentissage du français, nous situerons notre analyse sur les phénomènes langagiers erronés directement issus de l'interlangue de nos apprenants. Nous focaliserons ainsi une partie de notre analyse sur les transferts négatifs qui sont la source d'erreurs plus facilement détectable.

2.2 Classification des erreurs

Dans le vaste domaine de l'acquisition des langues étrangères les erreurs ont, comme nous venons de le voir, un statut à part entière. En analysant ces dernières nous pouvons parvenir à les comprendre et ainsi proposer des hypothèses quant à leur origine. Le but de notre mémoire étant de comprendre l'influence de la langue chinoise et anglaise sur l'apprentissage du français, il nous est nécessaire de proposer une structure cohérente pour notre future analyse. En termes de littérature sur la typologie des erreurs, une multitude de possibilités s'offrent à nous :

Astolfi (1997) propose une approche centrée sur les apprenants et voit même une approche transdisciplinaire quant au classement des erreurs, parmi les critères qu'il retient, nous pourrions citer les « erreurs témoignant de conceptions alternatives » ou encore les « erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ».

Tagliante (2001 :152-153) propose un classement des différentes erreurs détectables dans l'enseignement du FLE à savoir, « les erreurs linguistiques, les erreurs phonétiques, les erreurs socioculturelles, les erreurs discursives, les erreurs stratégiques ».

Lindqvist (2003 : 23) proposera dans une approche plurilingue d'analyser ce qu'elle appellera les « lexèmes d'origine translinguistique (LOT) qu'elle définit comme étant « des mots qui semblent avoir leur origine dans la langue source » et qui peuvent être rangés en deux catégories « les changements de code » et « les francisations » avec les critères d'identification suivants (Lindqvist, 2006 : 64) :

- La forme produite n'existe pas en français et contient des traces apparentes d'une langue source [...]
- La forme produite existe en français mais avec une prononciation différente [...]
- La forme produite existe en français mais avec un autre sens [...]
- La forme produite existe en français mais appartient à une catégorie grammaticale différente [...]

Identifier un LOT à la manière de Lindqvist serait donc une clé pour notre future analyse, car en les isolant et les analysant nous pourrions déterminer quelle langue source (anglais ou chinois) a plus d'influence sur l'apprentissage du français. Toutefois malgré la pertinence de ce type de classement, nous souhaiterions le discuter avec une occurrence issue de notre corpus.

(1) Je m'appelle Lily je suis étudiant et **je suis dix neuf ans**

L'item inscrit ci-dessus en caractères gras est une erreur commise par l'un de nos apprenants, et nous n'y voyons ni changement de code, ni francisation évidente, puisque l'ensemble des mots existent en français. Malgré tout, nous sommes d'accord pour dire que cette occurrence est erronée et que l'on peut y voir une influence certaine de l'anglais. En effet, *I am 19 years old* est devenu « Je suis dix neuf ans », soit une erreur de transfert négatif de l'anglais vers le français. A notre sens cette occurrence ne peut pas vraiment être expliquée en prenant le modèle d'analyse de Lindqvist, c'est pourquoi nous avons choisi de compléter ce modèle d'analyse en y rajoutant certains critères émis par Ying (2013 : 94). Dans le cadre de son analyse d'erreurs prototypiques en FLE chez des apprenants chinois, ce dernier proposera trois grandes catégories d'erreurs à savoir les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs sociopragmatiques

Type lexical	Type grammatical	Type sociopragmatique
Manifestation : erreur de mots	Manifestation : violation d'une règle grammaticale	Manifestation : violation d'une règle de conduite sociale ou d'une règle d'usage de la langue
Deux sous-types : - erreur de forme - erreur de concept	Trois sous-types : - Erreur morphologique dérivationnelle et flexionnelle - syntaxique - Sémantique	

Tableau 1: Typologie et catégorisation d'erreurs, Ying (2013 : 94)

Cette approche initialement basée sur un corpus de productions écrites semble pouvoir être adaptée à notre contexte de recherche. Nous retiendrons ainsi certains critères tels que l'erreur lexicale de concept que l'auteur définit comme étant :

« Un mauvais choix paradigmatique d'une lexie. Elle est entraînée par des connaissances insuffisantes sur les propriétés sémantiques des unités lexicales. Autrement dit, c'est la mauvaise maîtrise de la relation entre le mot visé et ses synonymes, ses antonymes et ses proches qui fait naître ces erreurs »

Ce concept trouvera d'ailleurs sa place dans notre analyse, puisque certaines occurrences dans notre corpus suivent cette définition avec notamment la confusion fréquente entre les verbes « entendre » et « écouter » ou encore savoir et connaître.

Les erreurs grammaticales nous semblent aussi un critère important à prendre en compte. En effet, nous supposons que les erreurs de flexions verbales peuvent trouver leur origine dans l'interlangue, les erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, le choix de l'article sont, à notre sens, intéressantes à analyser et peuvent comporter des réflexes inhérents aux langues sources des étudiants.

Un exemple issu de notre corpus peut être ici invoqué pour justifier de la pertinence de ce critère :

(2) **Centre commercial de vendeuse** peut témoigner pour moi

Il est évident que nous sommes en présence d'une erreur syntaxique liée à l'ordre des mots. La forme correcte serait « La vendeuse du centre commercial peut témoigner pour moi » or nous pensons que cette erreur est un transfert négatif de la langue chinoise, au niveau de l'ordre des mots et au niveau de l'utilisation de l'article « de » qui ne serait qu'une copie conforme de la particule « 的 » (*de*) introduisant un complément du nom.

Enfin, le dernier critère que nous souhaiterions retenir est, ce que Ying (2013 : XVII) nomme les erreurs sociopragmatiques,

Par ce terme l'auteur définit : « violation d'une règle de conduite sociale ou d'une règle d'usage de la langue » mais en développant sa réflexion, ce dernier donne une explication plus proche de ce que nous souhaiterions utiliser pour notre corpus à savoir « des expressions et des phrases qui ne s'adaptent pas à la situation de parole et qui paraissent ainsi bizarres, ridicules ou anormales aux yeux des natifs français ». (Ying, 2013 :111)

Ce dernier point nous semble aussi important pour notre recherche, en effet bien que cette catégorie ne nous permette pas d'identifier des erreurs en termes de construction langagière, notre recherche sera l'occasion de dégager quelques expressions "étranges" qui seront directement issues d'une des langues sources de nos apprenants.

En conclusion de cette partie, nous sommes tout à fait conscients qu'il existe de nombreuses possibilités lorsqu'il s'agit d'établir une typologie des erreurs, nous aurions pu notamment invoquer certains modèles d'analyse de production orale chez les locuteurs plurilingues tels qu'ils ont été établis par Grosjean (2001) De Bot (2004) ou encore Hammarberg (2006). Malgré la pertinence de ces modèles d'analyse nous pensons que notre modèle bien qu'il soit certainement discutable peut nous permettre de répondre à la problématique de notre étude.

Avant de clôturer ce chapitre, nous souhaiterions réserver une partie pour le phénomène langagier d'alternance codique, que nous pensons être un outil à ne pas négliger pour comprendre l'influence d'une langue source dans l'apprentissage de la langue cible de notre corpus.

3 Retour sur la notion d'alternance codique

Bien qu'il s'agisse là encore d'une manifestation de l'interlangue de nos apprenants, nous avons choisi de ne pas le comptabiliser comme étant une erreur à proprement parler mais plutôt comme un phénomène indépendant dont nous allons dans un premier temps donner une définition puis dans un second temps analyser quelles en sont les différentes manifestations chez un apprenant.

3.1 Définitions

Dans la RAL, l'alternance codique est un phénomène bien connu de la part des chercheurs, de nombreuses définitions sont ressorties des différentes études telles que :

Causa (2002 :2) « Les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique »

Ludi et Py (2003 :146) qui définissent le phénomène comme étant « un passage d'une langue à l'autre dans une situation définie comme étant bilingue par les participants. »

À travers ces deux définitions et dans le cadre de notre étude, nous entendrons donc, par alternance codique, l'insertion de plusieurs mots ou de parties de phrase en langue chinoise ou anglaise directement dans le discours de l'apprenant. Après avoir posé les bases terminologiques de ce concept, intéressons-nous désormais au rôle que cette dernière peut avoir dans le discours de l'apprenant.

3.2 L'alternance codique chez l'apprenant

Comme nous venons de le voir l'alternance codique est une insertion de mots ou de parties de phrases dans le discours d'un apprenant. Dans le cadre d'un corpus de production orale cette dernière est facilement détectable et pourrait s'avérer utile dans la compréhension de l'influence d'une langue ou d'une autre par rapport à la langue cible de notre étude.

Différentes recherches ont permis d'identifier son rôle dans le discours de l'apprenant, Greggio&Gil (2007 :386, notre traduction) ont isolé six fonctions introduites ci-dessous qui semblent avoir un rôle plutôt utilitaire à savoir :

- 1- Maintenir le flux de la conversation (L2→L1)
- 2- Palier à un manque de vocabulaire (L2→L1→L2)
- 3- Donner un sens équivalent en L1 ou traduire du vocabulaire (L2→L1)
- 4- Demander un sens équivalent en L1 ou en L2 (L2→L1)
- 5- Demander à propos des règles ou structures grammaticales (L2→L1)
- 6- Clarifier la compréhension des règles/structures grammaticales (L2→L1).

Dans le cadre de notre étude et toujours dans l'optique de répondre à notre problématique, il sera intéressant de comprendre, en situation d'alternance codique quelle langue l'apprenant a tendance à utiliser pour les critères 1 à 4. Plus qu'un simple concept utilitaire l'alternance codique peut s'avérer être aussi une véritable stratégie pour maximiser la communication au sein d'un groupe. Dans le cadre d'une classe de FLE Moore (1996 :10-12) distinguera par exemple les « alternances tremplins » servant à

maintenir le fil de la communication et les « alternances relais » qui permettent d'utiliser les moyens linguistiques nécessaires pour assurer la bonne transmission des informations. Donc plus qu'un outil l'alternance codique s'avère une stratégie pouvant être employée à la fois par l'enseignant et par l'apprenant pour maintenir et pérenniser une situation de communication.

Précisons aussi que d'autres études ont permis de dégager une fonction plutôt sociolinguistique à l'alternance codique, avec notamment la notion de dualité entre le « je » sujet apprenant et le « je » sujet personne mis en relief par Wantz-Bauer dans Castelloti (2001 :52-54), à savoir que certaines occurrences de l'alternance codique permettent de refléter la personnalité sociale de l'apprenant dépassant le cadre purement linguistique de ce phénomène. Malgré sa pertinence dans les études sur ce domaine, nous choisirons de ne pas nous positionner notre étude sur cette problématique, en effet nous traiterons des problèmes liés à la sociolinguistique dans notre partie réservée aux erreurs sociopragmatiques.

A travers ce chapitre nous avons donc construit ce qui sera la base de notre futur modèle d'analyse. Nous rappelons ainsi que nous situerons notre recherche dans le cadre de l'interlangue de nos apprenants, qui comme nous en avons émis l'hypothèse sera fortement influencée par les langues chinoise et anglaise. Avant de clôturer notre partie théorique, nous allons consacrer un nouveau chapitre explorant les différences majeures entre les langues composant notre étude, cette démarche trouvera notamment son ancrage dans le domaine de l'analyse contrastive sur laquelle nous allons revenir brièvement en introduction de nos propos.

Chapitre 3. Etude des systèmes langagiers chinois/anglais/français

Comme annoncé précédemment cette partie proposera une tentative d'analyse des principales différences entre les langues de notre étude se rapprochant ainsi des théories de l'analyse contrastive. Ce concept considéré dans les années 1950 comme une révolution dans la méthodologie de l'enseignement de la langue seconde chez les apprenants dans sa définition la plus basique recouvre : « l'étude systématique d'une paire de langues dans le but d'identifier leurs différences structurelles et leurs similitudes »⁸. Dans leur ouvrage « Difficultés d'apprentissage du Français » Yu et Bian (1998 :5) résumeront les principaux fondements de cette théorie :

« a) Les apprenants tendent à transférer, pendant l'apprentissage de L2 les caractéristiques formelles et sémantiques de L1 ;

b) ce qui est similaire est facilement transféré c'est-à-dire facile à apprendre, ce qui est différent est difficilement transféré et constitue donc les points de difficultés de l'apprentissage

c) apprendre L2, c'est apprendre une nouvelle habitude. Pour avoir cette habitude il faut bien pratiquer les 'patterns drills'⁹

d) la description des langues par le structuralisme nous donne les meilleurs matériaux pour l'enseignement/apprentissage de L2

e) la comparaison des deux systèmes linguistiques L1 et L2, nous permet de découvrir un bon nombre de problèmes d'apprentissage ;

f) à partir des résultats de ces comparaisons, nous pouvons établir des progressions tenant compte des différences et des similitudes entre L1 et L2 et les 'patterns drills' »

Valider l'ensemble de ces points pour notre recherche serait en contradiction avec nos parties précédentes, nous excluons donc naturellement les points a/b/c puisque les théories introduites dans le Chapitre 1 de notre étude ont apporté un nouvel éclairage sur l'acquisition des langues étrangères. Toutefois nous basons l'ensemble de notre chapitre sur le point e) à savoir que notre démarche s'inspirera de celui-ci puisque nous allons dans un premier temps revenir sur le concept de distance entre les langues et nous chercherons à

⁸ Définition issue du site Wikipedia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_contrastive

⁹ Nous entendons par le terme « patterns drills » :

“a technique for practicing a linguistic structure in which students repeat a sentence or other structure, each time substituting a new element, such as new verb, as directed by the teacher, or transforming the original structure, as in changing a statement to a question” Définition issue du site :

<https://www.dictionary.com/browse/pattern-drill>

comprendre quelle est la distance entre les langues composant notre étude. Puis dans un second temps nous ferons une analyse contrastive des trois langues de notre étude en explorant notamment les différences en termes de morphologie et de syntaxe.

1. Distance entre les langues de notre étude

Comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre au point 4.1, la typologie et la psychotypologie peuvent jouer un rôle important dans l'influence sur l'acquisition d'une langue source, en effet plus une langue source est proche de la langue cible plus l'apprenant a tendance à y faire référence lors de productions en langue cible. L'objectif de cette partie sera de comprendre quelle est la distance entre les langues qui composent notre étude.

1.1 Le chinois

Précisons une nouvelle fois que ce que le terme utilisé pour définir la langue chinoise appartient au langage courant et que nous devrions plutôt utiliser le terme mandarin ou 普通話 *pǔtōnghuà* (langue commune) pour le définir. Cette dernière appartient à la famille des langues sino-tibétaines¹⁰ et à la particularité d'être une langue tonale et isolante. Avant de poursuivre notre étude arrêtons-nous sur la définition de ces deux concepts.

1.1.1 Langue tonale

Contrairement au français où le ton sert à exprimer un sentiment ou une modalité dans une phrase, le ton en chinois sert à faire la distinction entre différents mots. Afin de mieux comprendre cette particularité citons la thèse de Zhang (2017 : 18) qui dit que :

« Le mandarin d'aujourd'hui possède quatre tons lexicaux. [...] Ainsi, lorsque le ton d'une syllabe varie, les référés sémantiques auxquels cette syllabe correspond varient simultanément. Dans l'exemple de la syllabe /pa/ aux quatre tons cités ci-dessus, elle réfère respectivement à (huit) lorsqu'elle est ton 1, à (tirer) au ton 2, à (tenir) au ton 3 et à (papa) au ton 4. »

Cet exemple nous permet donc d'illustrer la première grande différence entre les langues de notre corpus. En effet ni le français, ni l'anglais ne possèdent ces caractéristiques, toutefois nous émettons l'hypothèse que le fait que le chinois soit une langue tonale ne

¹⁰ Notons ici que l'appellation « langue sino-tibétaines » bien que largement utilisée est encore source de débats ; « Le regroupement en une seule famille des langues chinoises et des langues tibéto-birmanes n'est encore qu'une hypothèse de travail qui est loin d'être confirmée, » (M.Coyaud : Encyclopédie Universalis – En ligne)

constitue pas une difficulté supplémentaire pour les apprenants chinois vis-à-vis des deux autres langues du corpus. A notre sens, il nous semble plus difficile pour un apprenant français ou anglais d'apprendre les quatre tons chinois plutôt que pour un Chinois d'apprendre la prononciation française et anglaise.

1.1.2 Langue isolante

Par langue isolante nous entendons la définition suivante : « Langue caractérisée par la réduction du mot à un radical, donc à une forme invariable et indécomposable. »¹¹. Ce point particulier constitue donc une des plus grandes différences avec la langue française, nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre lorsque nous étudierons notamment les différences entre flexion nominale et verbale entre les langues de notre étude.

1.2 Le français et l'anglais

Nous avons décidé de ranger les deux langues dans la même catégorie puisque ces dernières appartiennent toutes les deux à la famille des langues indo-européennes avec toutefois une différence à savoir que l'anglais est une langue d'origine germanique et le français serait plutôt à ranger dans les langues d'origine romane. Hormis leur origine commune ces dernières sont aussi considérées par les linguistes comme étant des langues flexionnelles.

1.2.1 Les langues flexionnelles :

Par langue flexionnelle nous entendons une langue ayant la particularité de comporter un : « Changement morphologique dans la finale d'un mot (nom, pronom, participe, adjectif) selon la fonction qu'il occupe dans la phrase ou dans la proposition, par l'adjonction d'un affixe ou désinence au radical ou au thème »¹². Précisons toutefois que l'anglais et le français au sein même de leur famille linguistique ont des différences importantes notamment au niveau de la flexion verbale rapprochant ainsi l'anglais d'une langue isolante. Nous discuterons d'ailleurs de ce point précis dans notre partie suivante.

En conclusion de cette partie nous pourrions émettre l'hypothèse que le chinois est une langue ayant une forte distance linguistique avec l'anglais et le français. En effet, ces dernières n'ont pas la même origine et sont considérées comme appartenant à des

¹¹ Définition extraite du site : <http://www.cnrtl.fr/definition/isolante>

¹² Définition extraite du site : <http://www.cnrtl.fr/definition/flexion>

systèmes linguistiques différentes. Toutefois nous émettrons des réserves sur ce constat en clôturant notre partie avec les propos tenus par Cuet (2011 :95) corroborant notre précédente affirmation rapprochant l'anglais d'une langue isolante :

« La langue chinoise et la langue anglaise avec sa tendance isolante se ressemblent souvent plus que l'anglais et le français. Ces deux langues sont pourtant ressenties proches par les Chinois, en raison du lexique transparent, de la proximité géographique et de l'alphabet commun »

Bien que l'étude de la distance typologique entre les langues soit une aide à la compréhension entre les langues de notre corpus, cette dernière se révèle être bien insuffisante, afin de compléter notre étude nous devons d'analyser les différences au niveau des phénomènes langagiers en eux-mêmes. Ce point sera l'objet de notre prochaine partie.

2 Analyse contrastive des langues de notre étude :

Comme évoqué précédemment les trois langues de notre étude comportent des différences majeures, étant dans une situation où nous analyserons un corpus de production orale nous excluons naturellement la différence entre les systèmes scripturaux anglais, français (alphabet latin) et le système chinois basé sur des sinogrammes. Notre analyse se concentrera donc sur ce que nous pouvons percevoir lors des productions orales, à savoir la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

2.1 Différences phonétiques

Notre précédente partie nous a déjà permis de comprendre les différences entre les langues tonales et les langues isolantes au niveau phonétique. En effet, le chinois est une langue monosyllabique, à savoir qu'une seule syllabe est porteuse de sens et que le sens varie selon la tonalité employée. Voici un exemple illustrant ce phénomène :

son :	ma	ma	ma	ma
son et ton :	ma	má	ma	mà
caractère :	妈	麻	马	吗
sens fr. :	mère	lin	cheval	chicane

Figure 2 : Lien entre tons et sens dans la langue chinoise Wang (1993)

L'anglais et le français quant à elles ne partagent pas les mêmes caractéristiques puisque ces dernières ont la particularité d'être des langues polysyllabiques à savoir qu'il faut bien souvent plusieurs syllabes pour pouvoir construire une unité de sens. Cette différence peut à notre sens avoir une influence dans l'apprentissage de ces deux langues

comme le dira Wang (1993 :89) : « Leur première difficulté dans l'apprentissage du français est d'ordre auditif : les Chinois n'entendent pas ce qu'on leur dit même s'ils ont appris les mots par écrit ». Sans être autant catégorique dans notre prise de position, nous pensons que la différence entre les deux systèmes phonétiques pourrait se détecter dans notre corpus à la condition que le chinois soit effectivement la principale langue d'influence lors des productions. Ne négligeons pas aussi les différences entre la phonétique anglaise et française, alors que les consonnes peuvent être considérées comme étant presque similaires à quelques exceptions près à savoir les sons : [tʃ], [dʒ], [ə] qui n'existent pas en français, la prononciation des voyelles comporte quelques différences notables telles que la présence de diphtongues [eɪ], [aʊ], [oʊ] ou encore l'absence de voyelles nasales. Ces différences seront là aussi à prendre en compte dans l'étude de notre corpus et nous pourrions être amenées à les détecter si toutefois l'anglais était une langue d'influence lors des productions orales.

2.2 Différences morphologiques

Dans le cadre de notre recherche, nous entendrons ici par morphologie, les différences liées aux verbes, aux noms et aux adjectifs. En préambule de nos propos, notons qu'il existe un nombre très important de variations entre les trois langues de notre corpus et étant donné le caractère plutôt restreint de notre étude, nous limiterons nos propos à ce que nous jugeons important pour notre recherche et nous excluons volontairement certains phénomènes.

2.2.1 Les verbes

La construction verbale entre le chinois et le français est fondamentalement différente. Le tableau issu de l'ouvrage de Yu et Bian (1998 : 26) illustre à lui seul l'écart entre les deux systèmes :

	Mode	Temps	Personne	Radical	Désinence
français	oui	oui	oui	oui	oui
chinois	non	non	non	non	non

Tableau 2 : Différences entre verbes français et chinois

A la différence du français, les verbes chinois sont considérés comme étant invariables et ne servent qu'à désigner des actions. Les notions de temps, d'aspect et de modes ne sont introduites que par la combinaison de marqueurs temporels tels que des noms, des suffixes

verbaux ou des particules modales. Pour illustrer ce phénomène prenons à titre d'exemple deux phrases simples en français et en chinois

Fr : J'ai mangé une pomme

Ch : 我吃了一个苹果 (*wo chi le yi ge ping guo*)

Fr : La semaine prochaine j'irai en France

Ch : 我下周去法国 (*wo xia zhou qu faguo*)

Dans le premier exemple, le verbe « 吃 » (*chi*) signifiant manger est invariable et ce quelle que soit la personne, la marque du passé est simplement marquée par le suffixe verbal « 了 » (*le*) à la différence du français où nous utilisons le passé composé. Le deuxième exemple fait apparaître un verbe au futur en français « irai » en chinois le verbe « 去 » (*qu*) signifiant « aller » reste invariable et le futur est introduit par la marque temporelle « 下周 » (*xia zhou*) qui signifie la semaine prochaine.

La différence entre systèmes verbaux chinois et français est ici très grande, rapprochons-nous désormais de la troisième langue de notre étude à savoir l'anglais. Comme nous l'avons déjà évoqué en retranscrivant les propos de Cuet (2011 :95) : « La langue chinoise et la langue anglaise avec sa tendance isolante se ressemblent souvent plus que l'anglais et le français ».

Cette ressemblance entre langue chinoise et anglaise se manifeste particulièrement au niveau des verbes, nous pourrions citer entre autres, la quasi-absence de conjugaison au présent simple où seule la troisième personne du singulier est différente, ou encore, la présence du marqueur temporel « **will** » pour introduire le futur, rendant le verbe là aussi invariable.

Notons en conclusion de cette partie que la ressemblance entre anglais et chinois au niveau des verbes et notamment au présent constituera une difficulté pour notre étude. En effet, lorsqu'un apprenant laissera un verbe à l'infinitif en français, de par la ressemblance entre les deux systèmes chinois et anglais il nous sera difficile de dégager clairement l'origine de l'erreur.

2.2.2 Les noms

Une nouvelle fois les langues chinoise et française ont une différence notable au niveau des noms, si les noms français s'accordent en genre et en nombre les noms chinois quant à eux restent là encore invariables le genre et le nombre étant noté par des particules.

- Le genre :

En termes de genre comme le disent très justement Yu et Bian (1998 :49) la principale difficulté pour les étudiants chinois est de comprendre qu'un objet ou une chose ont aussi un genre : « Ils ne comprennent pas (*ndr : les étudiants*) pourquoi la table est au féminin et le bureau est au masculin. Car les inanimés n'ont pas de genre dans la langue chinoise ». Notons ici qu'en chinois une distinction doit être faite entre inanimés et animés. Illustrons ce point par des exemples reprenant cette distinction :

Une table = 桌子 (*zhuo zi*)

Un bureau = 写字台 (*xie zi tai*)

Un chien = 公狗 (*gong gou*)

Une chienne = 母狗 (*mu gou*)

La première ligne introduit deux objets inanimés et la seconde deux noms animés pour différencier les deux, la langue chinoise introduit des particules telles que « 公 » (*gong*) et « 母 » (*mu*) qui pourra se traduire par mâle et femelle, précisons qu'il existe aussi d'autres particules telles que « 男 » (*nan*) et « 女 » (*nv*) pour les êtres humains. Précisons avant de conclure notre introduction liée au genre des noms que le chinois aurait tendance là encore à se rapprocher de l'anglais, en effet les noms inanimés en anglais n'ont pas de genre (**table, desk**) alors que les animés en ont un (**male dog, female dog**).

○ Le nombre :

En termes de nombre en français comme en anglais le pluriel se marque par l'apposition d'un « s » au nom. En chinois le nombre est marqué par l'ajout d'un déterminant ou d'un adjectif numéral mais le nom reste inchangé. Illustrons ce fait par un exemple :

Cinq tables (Fr)

Five tables (Ang)

五个桌子 (*wu ge zhuo zi*) (*Cinq table*)

Rapprochons là encore ces observations à notre contexte d'étude liée à la production orale, les différences liées au nombre ne seront pas prises en compte, les problèmes liés au genre pourront être facilement détectés et là encore il sera difficile de savoir précisément l'origine de l'erreur car l'anglais et le chinois ont de nombreuses ressemblances.

2.2.3 Les adjectifs

Notre dernier point concernant les adjectifs restera très bref, en effet les règles pour l'utilisation des adjectifs en chinois et en français sont quasiment les mêmes que pour les noms. La seule différence notable est que l'adjectif français n'a pas de genre à proprement parler mais celui-ci devra s'accorder en genre et en nombre par rapport au nom qui le

précède. Les adjectifs chinois et anglais quant à eux resteront invariables et n'auront aucune modification typographique ou auditive que cela soit en genre ou en nombre.

Comme nous venons de le voir les différences morphologiques entre les trois langues composant notre étude sont assez importantes. Nous avons aussi constaté que l'anglais et le chinois ont de fortes ressemblances que ce soit dans les verbes et les noms, nous savons dès lors que ce point particulier constituera une difficulté pour notre analyse. Notre dernière partie de ce chapitre proposera une approche plus globale et reviendra sur des différences ne pouvant pas vraiment être catégorisées mais que nous croyons bonnes de préciser pour notre étude.

2.3 Autres différences

Cette partie se voudra donc plus éclectique puisque nous allons traiter des articles, de la notion de concept, et enfin du placement des mots.

2.3.1 Les articles

En français comme en anglais les articles sont considérés comme étant des mots-outils et se placent devant le nom ou devant l'adjectif précédant le nom. Ce point constitue une différence importante entre le chinois et nos deux autres langues car ces mots-outils qu'ils soient définis ou indéfinis n'existent pas dans la langue chinoise. Illustrons ce constat par deux exemples :

Fr : Je regarde la télévision

Cn : 我看电视 (*wo kan dian shi*) Traduction mot à mot : Je regarder télévision

Fr : J'achète du thé

Cn : 我买茶 (*wo mai cha*) Traduction mot à mot : Je acheter thé

Nous observons ainsi l'absence de l'article dans les formes chinoises. Notons toutefois qu'en anglais certaines formes ne comportent pas d'articles, le premier exemple serait *I watch TV*. Face à ce constat nous pourrions encore rencontrer des difficultés dans l'identification de l'origine de certaines erreurs.

2.3.2 La notion de concept

Nous avons déjà abordé la notion de concept dans notre partie concernant les erreurs en mettant en avant les travaux de Ying (2013) sur les erreurs lexicales dans ce domaine. Cette partie est donc assez particulière puisqu'elle ne répond à aucune règle grammaticale précise, la différence se situe au niveau de la culture et du concept linguistique. Prenons un

exemple pour illustrer nos propos issus en partie de l'article de Wang (1993 : 53), l'auteur ici explique la difficulté liée au choix des mots concernant le fait de jouer au football, en français nous pourrions exprimer cette action de plusieurs façons à savoir, « je joue au football, je pratique le football, je fais du football ». En chinois, le fait de jouer au football se traduit par un concept totalement différent à savoir que l'on dit : 我踢足球 (*wo ti zu qiu*) et que l'on traduit par « je frappe avec le pied le ballon ».

Ainsi un Français ou un Anglais jouera au football mais le Chinois décrira précisément l'action (le ballon qui frappe le pied) montrant ainsi une différence fondamentale au niveau de l'idée et du concept de la phrase.

2.3.3 Syntaxe et ordre des mots

Dernière différence que nous souhaiterions exposer dans le cadre de notre exposé est lié à l'ordre des mots. Si le français se base sur un système purement lié au système sujet-verbe-objet ou système SVO, le chinois se base sur un système lié à la juxtaposition à savoir que la fonction des mots ne dépend que de leur position dans la phrase. Ce constat fait ainsi naître des différences dans l'ordre des mots. Pour illustrer ce point invoquons une nouvelle fois les propos de Wang (1993 : 55) qui donnera un exemple d'erreur typique de syntaxe chez un de ses apprenants à savoir : « *wo zongshi yie li 11 yi dian shang chuang* » qu'il traduira en français par « Je toujours sur le lit à une heure minuit » corrigée ensuite comme étant « Je vais toujours au lit à une heure du matin. »

Cette phrase traduit à elle seule les différences entre les systèmes français et chinois. Tout d'abord la position du verbe « *shang* » se situe à la fin de la phrase alors qu'en français le verbe viendrait en début de phrase « je vais au lit... ». L'adverbe et la marque temporelle « *zongshi = toujours* », « *yie li 11 yi dian = 11h du soir* » se placent avant le verbe est l'objet.

Avec cet exemple nous pouvons donc noter la différence importante dans le placement des mots entre le chinois et le français. S'agissant de la langue anglaise notons aussi la différence dans le placement des adverbes et des adjectifs par rapport au français, comme en chinois, les adverbes et adjectifs anglais auront tendance à se placer devant le verbe et non après le verbe comme en français. L'ordre des mots sera là aussi un point sur lequel nous devons porter la plus grande attention et pourrait encore une fois constituer une difficulté supplémentaire pour notre analyse.

Ce chapitre a été l'occasion pour nous de faire un état des lieux sur les langues composant notre étude et nous avons pu constater tout au long de celui-ci que la typologie des langues qui constitue notre recherche n'est pas celle que nous croyions être au début de notre étude. En effet, s'il s'avère que le français et le chinois sont deux langues typologiquement éloignées de par leur syntaxe, vocabulaire et système d'écriture, nous n'arrivons pas à la même conclusion pour l'anglais et le chinois. À travers ce chapitre nous sommes donc arrivés à la conclusion que l'anglais était, dans de nombreux cas, typologiquement plus proche du chinois que du français surtout au niveau de la syntaxe. Face à ce constat, nous ne pouvons qu'anticiper la difficulté que nous aurons à répondre à notre problématique notamment dans le cadre des erreurs de syntaxe. Notre analyse mettra d'ailleurs en lumière ce point et nous tâcherons d'expliquer et de comprendre quelles implications cela pourrait avoir dans la résolution de notre problématique. Toutefois avant d'aborder l'analyse de notre corpus, la deuxième partie de notre étude s'attèlera à présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour constituer notre corpus qui sera la clé de voûte de notre future analyse.

Partie 2

-

Méthodologie et recueil de données

Notre précédente partie nous a permis de poser les fondements théoriques quant à notre recherche. Afin de poursuivre notre étude, il nous est désormais nécessaire de préciser et d'introduire en détail, le terrain de nos observations pour notre recherche, notre point de vue quant à notre action et enfin la démarche méthodologique utilisée par la réalisation de notre future analyse. Notre chapitre sera ainsi divisé en 3 sections distinctes, le premier chapitre s'attèlera à présenter le terrain de notre recherche dans lequel nous introduirons brièvement le lieu, le public, le contrat didactique et la durée de nos observations. Dans un second temps nous définirons le rôle de l'enseignant chercheur et nous reviendrons sur la notion d'observation, puis notre troisième partie reviendra sur la méthodologie utilisée pour la constitution de notre corpus, mais traitera aussi de la démarche employée pour son analyse.

Chapitre 4. Présentation du terrain d'observation

Comme nous l'avons évoqué lors notre introduction notre recherche prend sa place dans un contexte universitaire chinois à savoir l'Université Normale de Shanghai (SHNU)¹³cette dernière aura servi de socle pour la constitution de notre corpus et la réalisation de notre future analyse, avant de nous pencher sur les méthodes employées pour notre recherche, il nous semble nécessaire de présenter brièvement notre contexte d'observation.

1. Lieu

1.1 Présentation générale de l'université

L'université normale de Shanghai située à Shanghai en Chine accueille à ce jour un peu plus de 40.000 étudiants pour une équipe de 2915 professeurs répartis sur 2 campus dans la ville, l'un dans le district de Xuhui, l'autre dans le district de Fengxian situé en banlieue de Shanghai.

Fondée en 1954 sous le nom de Shanghai Teachers Training College, la principale spécialité de SHNU fut pendant très longtemps la formation des futurs professeurs de primaire et collège de Shanghai. Aujourd'hui et face à la montée de la demande éducationnelle à Shanghai et à l'échelle nationale, l'université s'est largement diversifiée et en plus de toujours former le corps professoral de la ville, elle dispose de 16 facultés qui

¹³ SHNU : Acronyme communément utilisé pour appeler l'université provenant de l'Anglais : Shanghai Normal University

couvrent de nombreuses disciplines telles que les arts, la musique, la philosophie, l'éducation, le tourisme, le business et la finance...¹⁴

Notre recherche s'est ainsi déroulée dans le département de la faculté de business et finance car un département de FLE est présent en son sein et c'est dans celui-ci que l'ensemble de nos observations se sont déroulées.

1.2 Présentation du département FLE

La faculté de Finance & Business est née en 2012 suite à la fusion des deux facultés du même nom. Le département de Français rattaché à la faculté des affaires est quant à lui né en l'an 2000 grâce à la signature de différents partenariats avec des universités Françaises telles que Paris 11, Aix Marseille 3, Montpellier 1. A ce jour, le département de FLE dispose de quatre spécialités distinctes qui sont : 中法广告 (*Zhong fa guanggào*) , 中法经济 (*Zhong fa jingji*), 中法计算机 (*Zhong fa jìsuànjī*) et 法语专业 (*Fayu zhuanye*), que l'on peut traduire respectivement par publicité sino-française, économie sino-française, informatique sino-française et spécialité langue française.

Dans les trois premiers domaines les étudiants sont formés au Français de façon intensive durant les deux premières années de leur cursus (à titre d'exemple un étudiant en deuxième année aura 12h de cours de Français par semaine) avec l'objectif d'obtenir un niveau B2 à l'issue de celles-ci. En parallèle des cours de langue, ceux-ci suivent aussi des cours liés à leur spécialité de leur choix économie, publicité ou informatique. Cette structure particulière qui amène les étudiants à se perfectionner en Français et ce de façon accélérée leur donnera la possibilité de rejoindre les cursus des universités partenaires en France, et ce dès la fin de la deuxième année, à l'issue d'un processus de sélection assez strict. Il est d'ailleurs important de préciser que les étudiants choisissant l'option du départ en France se verront ouvrir la possibilité d'obtenir un double diplôme franco-chinois à l'issue de leur cursus. Ce dernier point constitue d'ailleurs le principal attrait de la formation pour bon nombre d'étudiants.

A ces trois différentes spécialités il convient d'ajouter la spécialité dite « langue française » qui forme les étudiants à la langue et ce pendant l'intégralité de leur cursus. Là encore des partenariats avec des universités Françaises et Belges ont été mis en place avec

¹⁴ Liste complète disponible sur le site : <http://host.shnu.edu.cn/Default.aspx?tabid=5167>

le même schéma de fonctionnement pour les étudiants désireux de continuer leurs études en France.

En termes d'effectif le département compte à ce jour en 2017 près de 500 étudiants répartis sur les 4 années. Pour l'enseignement de la langue Française qui a lieu principalement durant les deux premières années à l'exception de la spécialité langue française, le département emploie à plein temps 11 professeurs (9 Chinois et 2 Français) qui se répartissent l'ensemble des étudiants durant leurs deux premières années d'études

Durant cette période les cours sont axés autour des 4 grands axes de compétences dictées par le CECR : expression écrite, compréhension écrite, expression orale et compréhension orale. Les professeurs chinois s'occupent très largement des compétences liées à l'écrit alors que les enseignants français s'occupent des compétences liées à l'oral.

Un dernier point important à préciser dans notre présentation générale du contexte est à chercher sur le profil des étudiants qui malgré l'attractivité de la formation se retrouvent ici assez souvent par défaut. En effet, le « 高考 » (*gaokao*) diplôme sanctionnant la fin des études secondaires étant très sélectif, de nombreux étudiants faute d'un résultat suffisant vont se voir rediriger vers des universités ou des spécialités dont ils n'ont bien souvent pas fait le vœu. SHNU étant considérée comme une université de second plan, 49ème rang au classement national des universités chinoises, peut donc voir déboucher des étudiants qui sont là, faute d'un résultat insuffisant ou faute de choix à cause de leur provenance de régions reculées dont les lycées bien souvent ne permettent pas d'accéder aux universités prestigieuses.

C'est donc dans ce contexte général, qu'ont eu lieu les observations liées à la réalisation de notre recherche.

2. Présentation des acteurs de la recherche

Notre recherche se focalisant sur l'observation des comportements langagiers chez des apprenants chinois, il nous apparaît important de présenter les acteurs liés intervenant dans notre étude. Nous mettrons ainsi brièvement en lumière l'enseignant-chercheur et nous reviendrons plus en détail sur les apprenants en exposant leur âge, leur origine, leur parcours et leurs compétences.

2.1 Présentation de l'enseignant chercheur

L'enseignant-chercheur est français, il enseigne depuis 5 ans en Chine en université et suit actuellement un M2 FLE recherche à distance à l'université Grenoble-Alpes. Ce dernier partage avec son collègue français l'ensemble des étudiants du département et dispense majoritairement des cours de communication orale, d'expression écrite et d'économie appliquée au Français. L'objet de notre étude portant sur les cours de communication orale, nous ne reviendrons pas sur ces deux derniers points. Précisons aussi que l'enseignant-chercheur parle les trois langues liées à notre corpus, nous verrons lors de notre analyse que cette particularité peut avoir une influence sur les productions des apprenants notamment lorsque des occurrences d'alternance codique apparaissent. Notons enfin que l'enseignant sera aussi partie prenante de sa propre recherche puisqu'il a réalisé les enregistrements liés avec ses propres apprenants. Nous reviendrons sur cette position ambivalente dans une partie ultérieure avec notamment l'étude de l'observation participante et les rôles de l'enseignant.

2.2 Présentation des apprenants

En préambule de nos propos, il est important de préciser nous avons choisi de prendre nos apprenants comme un ensemble à savoir que nous ne nous présenterons pas un individu ou des individus en particulier, mais nous les considérerons plutôt en tant que groupe étant donné leur forte ressemblance en termes d'âge, de parcours et de compétences.

2.2.1 Age et origine

Les apprenants concernés par notre recherche sont tous chinois et ont tous le même âge à savoir 19-20 ans, le redoublement n'existant quasiment pas en Chine, il est ainsi très commun de retrouver des étudiants du même âge et de la même génération dans une classe. En revanche leur origine géographique diffère, conformément à la récente politique de répartition des étudiants chinois en université, nous retrouvons un public provenant de différentes régions de Chine telles que Shanghai, Anhui, Henan, Guangdong, Jiangxi, Heilongjiang, Jiangsu, Guangxi.

2.3 Parcours et compétences

Nos enregistrements feront intervenir environ 70 étudiants de deuxième année répartis dans les trois spécialités de coopération sino-française que nous avons évoqué précédemment à savoir que nous aurons 18 étudiants en français/publicité ; 31 étudiants en

français/économie ; 25 étudiants français/informatique. Notons que lors de l'analyse de notre corpus nous ne précisons pas la spécialité à laquelle nos apprenants appartiennent car les cours de français dispensés dans les trois spécialités sont exactement les mêmes, seuls les cours dits de spécialité (économie, publicité ou informatique) diffèrent. C'est ainsi qu'au début de la constitution de notre corpus, la majorité de nos apprenants aura déjà étudié le français pendant deux semestres à raison de 10h par semaine en moyenne.

Nous pouvons donc raisonnablement penser que ces derniers au moment de notre étude auront atteint un niveau intermédiaire à savoir B1. Toutefois étant donné l'écart de motivation entre les apprenants désirant partir en France et ceux n'ayant pas cette volonté nous constatons parfois que certaines n'ont même pas les bases nécessaires pour valider ne serait-ce qu'un niveau A2. Là encore ce critère ne sera pas retenu pour notre analyse de corpus car comme nous l'expliquerons nos enregistrements ont été réalisés aléatoirement sans tenir compte de la motivation de l'apprenant.

En termes de compétences langagières notre enquête (cf. Annexe 4) nous a permis de constater que la majorité de nos apprenants est bilingue et partage un niveau presque similaire en anglais. En effet sur les 41 étudiants ayant accepté de répondre à notre questionnaire 90% d'entre eux déclarent parler d'autres langues que le chinois mandarin et que 95% d'entre eux ont obtenu un diplôme universitaire anglais CET-4 (41%) et CET-6 (54%)¹⁵. Ce point nous permet ainsi de conclure que nos apprenants peuvent tous être considérés comme plurilingues au sens que nous l'avons défini dans notre cadrage théorique.

3. Contrat didactique

Le cours constituant notre corpus est dispensé par l'enseignant-chercheur, et est majoritairement axé sur le développement de la communication orale des apprenants. Ce cours dure environ 2h15, il se nomme 法语视听说 (*fayushitingshuo*) que l'on pourrait traduire compréhension et expression orale du français, et se divise en 2 parties distinctes. L'une est axée sur la compréhension orale, les apprenants sont invités à faire des exercices de type texte à trous, qcm, questions ouvertes, leur permettant d'acquérir un vocabulaire et une base de réflexion sur un sujet donné, à titre d'exemple le sport, l'environnement et les

¹⁵ Les diplômes CET4 & CET6 (全国大学英语四六级考试) sont des diplômes créés par le ministère de l'éducation chinois permettant d'attester le niveau d'anglais des étudiants d'université. Ce dernier est reconnu à l'échelle nationale par les entreprises, les universités et administration publique.

nouvelles technologies. Ces connaissances sont ensuite reprises dans la deuxième partie du cours avec la mise en place d'exercices d'expression orale qui prennent la forme de jeux de rôle ou de débats. Nous expliciterons les modalités de réalisation de ces exercices dans un prochain chapitre.

4. Durée de la recherche

Notre étude s'étale sur l'année universitaire 2017-2018 avec des périodes d'enregistrements audio variables selon le contenu des cours, tout au long des deux semestres de l'année.

Chapitre 5. Rôle de l'enseignant chercheur et notion d'observation

Notre partie précédente nous ayant permis de poser le contexte de notre étude, il convient de nous attarder désormais sur la situation particulière de l'enseignant-chercheur. Dans un premier temps, nous reviendrons brièvement sur le rôle de l'enseignant dans la recherche. La seconde partie reviendra sur son rôle en tant qu'observateur participant, nous invoquerons les notions théoriques à ce sujet et nous verrons notamment quels peuvent être les biais pour une recherche telle que la nôtre.

1. Rôle de l'enseignant chercheur

Comme nous l'avons évoqué précédemment l'enseignant fait partie intégrante de notre recherche bien que nous ne chercherons pas à analyser ses interventions, il nous semble important de préciser son utilité, puisque ce dernier intervient directement dans la classe auprès de ses apprenants et sera présent dans le corpus audio. Afin de définir son rôle dans notre étude reprenons les travaux de Dabène (1984 : 131) qui établit trois fonctions pour l'enseignant dans une classe de langue étrangère à savoir vecteur de transmission du savoir, meneur de jeu, et évaluateur.

1.1. Vecteur de transmission du savoir

Dans le cadre de notre étude, l'enseignant se positionne en tant que vecteur de transmission du savoir. En effet, afin de préparer les apprenants à l'exercice de production orale, il prend soin d'effectuer différents exercices donnant les outils nécessaires en termes de vocabulaire, syntaxe et grammaire sur le thème choisi. Nous identifierons aussi ce rôle-ci au sein même de notre corpus notamment lors des occurrences d'alternance codique de

la part d'apprenants où ces derniers se tournent systématiquement vers le professeur pour lui demander la traduction d'un mot qu'ils ne maîtrisent pas.

1.2. Meneur de jeu

L'enseignant se positionne aussi en meneur de jeu puisque c'est ce dernier qui donnera les consignes aux apprenants pour réaliser les jeux de rôle. Bien que là encore nous ne reviendrons pas en détail sur ce point particulier lors de l'analyse de notre corpus, nous pouvons facilement identifier ce rôle dans nos enregistrements. En effet, dans certains cas l'enseignant va directement désigner les groupes, désigner un ordre de passage, reprendra le contrôle du cours lorsque l'exercice sera terminé, et sera aussi amené à participer à un jeu de rôle en tant qu'animateur d'une émission.

1.3. Evalueur

Dernière fonction identifiée par Dabène (1984 :131), l'enseignant a dans notre étude aussi un rôle d'évaluateur puisque ce dernier à l'issue de chaque production réalisée par les étudiants interviendra et relèvera les différentes fautes qui ont été commises. Dans le cadre de notre étude, cette fonction d'évaluateur restera d'ailleurs purement formative et a pour principale vocation d'aider les étudiants à remédier à leurs différentes erreurs.

Comme nous venons le constater l'enseignant joue un rôle important dans notre recherche. Bien que ce dernier n'influe pas à proprement parler sur les productions orales des apprenants, il joue un rôle non négligeable le positionnant ainsi en tant qu'acteur et non simple observateur. L'objet de notre partie suivante sera ainsi de revenir sur ce rôle d'acteur/observateur puisque nous reviendrons sur le concept d'observation participante qui est en cœur de notre étude.

2. Retour sur la notion d'observation

Comme nous l'évoquons depuis le début de nos propos, notre recherche se focalise sur l'observation d'un groupe d'apprenants, mais à la lumière de notre partie précédente nous venons de constater que l'enseignant est partie prenante de cette recherche et nous le définirons en tant qu'observateur participant.

2.1. Observation participante : Précisions conceptuelles et implications pour notre étude

Précisons en préambule que nous comprenons le concept d'observation participante selon la définition de Mucchielli (1996 : 146) soit une méthode impliquant que le chercheur puisse participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés. Ainsi dans le cadre de notre étude, l'enseignant chercheur dispensant lui-même les cours à ces apprenants se trouvera dans cette posture. Si cette démarche semble facile à organiser dans une situation telle que la nôtre elle n'est pas sans risque, en effet comme le précisent Mugnier et Galligani (2017 :25) cette approche n'est pas affranchie de difficulté et que le chercheur pourrait se retrouver aspiré l'empêchant ainsi toute possibilité d'analyse et de recul. Ainsi nous sommes tout à fait conscients que cette démarche pourrait faire apparaître des biais liés notamment à la subjectivité et à l'influence du chercheur sur les apprenants. Notre capacité à parler le chinois pourrait par exemple influencer les résultats de notre étude par rapport à un autre chercheur étranger qui ne le pratiquerait pas, notre relative proximité avec les étudiants pourrait là aussi être un biais, car ces derniers pourraient avoir des comportements différents dans une situation où un chercheur extérieur interviendrait. Ces situations telles que nous les avons définies sont ainsi une menace vis-à-vis de l'objectivité de nos résultats toutefois comme l'évoquent Poupard et al. (1997 : 331) :

« La subjectivité du chercheur est vue non seulement comme inséparable du processus de construction et de production de données mais également comme une ressource en tant que telle dans le processus de connaissance, à la condition toutefois que le chercheur puisse demeurer critique de sa propre démarche et fasse constamment preuve d'une attitude réflexive concernant ses présupposés »

Chapitre 6. Méthodologie et constitution de corpus

Nos parties précédentes nous ayant permis de définir les participants et le rôle des différents intervenants, il convient désormais d'apporter un éclairage quant à la méthode de constitution de notre corpus. Comme nous l'avons déjà évoqué brièvement notre recueil de données s'est fait de deux façons, l'une par la réalisation d'enregistrements audio de productions orales et l'autre par la diffusion d'un questionnaire auprès des apprenants. Ce chapitre aura donc pour objectif de revenir plus en détail sur ces deux outils tout en n'occultant pas d'introduire les différentes limites afférentes à ce type d'exercice.

1. Production des apprenants

Le point de départ pour la réalisation de notre corpus a été de procéder à des enregistrements audio des productions des apprenants sur des exercices de type jeux de rôle ou débats. Cette partie nous permettra donc de développer les modalités de l'exercice, les conditions de réalisation des enregistrements, les objectifs et les limites liées à cette démarche

1.1. Modalités de l'exercice

Comme introduit précédemment lors de la présentation de notre contexte, les apprenants sont amenés régulièrement à effectuer des exercices de production orale visant à restituer les connaissances précédemment acquises sur des sujets prédéfinis par l'enseignant. Dans le cadre de notre recherche les apprenants ont été amenés à travailler sur différents sujets tels que l'emploi du temps, le sport, la nature ou encore les nouvelles technologies. Deux exercices types sont à recenser à savoir les jeux de rôle ou les débats. Les jeux de rôle sont à l'initiative de l'enseignant, ce dernier communique la consigne alloue un temps de préparation d'un dialogue de 10 minutes durant lesquelles les apprenants constituent des binômes. Précisons que durant ce temps de préparation l'enseignant se met en retrait et n'intervient qu'à la demande des apprenants, soit très rarement, en contrepartie les apprenants ont la liberté d'effectuer des recherches sur leur dictionnaire électronique pour pallier au manque de vocabulaire. A l'issue de ce temps de préparation les apprenants sont amenés à se rendre au tableau pour partager le fruit de leurs travaux. Les dialogues durent ainsi en moyenne entre 2 et 5 minutes selon les groupes. S'agissant des débats la procédure est quasiment identique à l'exception que les apprenants constituent des groupes de quatre et ont un temps de préparation supérieur à savoir entre 15 et 20 minutes selon la préparation du sujet. Là encore, les dictionnaires sont autorisés et les productions sont amenées à être restituées au tableau et le temps de passage est par contre plus long que les jeux de rôle puisqu'ils peuvent être entre 4 et 8 minutes selon les groupes.

1.2. Conditions de réalisation des enregistrements

Les enregistrements s'effectuent lors des exercices décrits ci-dessus à l'aide d'un outil d'enregistrement de type téléphone. Notons que les apprenants ont été informés par oral en début de semestre qu'ils pourraient être enregistrés de façon aléatoire et ce tout au long de l'année universitaire mais que ce point n'est pas précisé à chaque session d'enregistrement. Nous justifions cette approche par le fait que nous souhaitons éviter de rajouter un stress supplémentaire aux apprenants lorsque ces derniers sont amenés à

partager leurs productions au tableau devant l'ensemble du groupe classe. Précisons enfin que les enregistrements ne comportent aucune pause et s'étalent sur l'ensemble de l'exercice de production orale c'est pourquoi elles incluent à la fois les retours de l'enseignant par rapport aux productions réalisées mais aussi les silences ou encore les passages de témoin entre les groupes. Là encore cette démarche se justifie car nous souhaitons éviter que les apprenants puissent être informés qu'ils sont enregistrés.

1.3. Objectif principal de la démarche

A travers ces enregistrements nous avons voulu constituer un recueil de données suffisamment large afin de pouvoir être transcrit à des fins d'analyse. Le but principal étant nous le rappelons, d'identifier la langue ayant le plus d'influence dans l'apprentissage du français, nous nous devons d'avoir un matériau suffisant pour procéder à une analyse des erreurs commises par nos apprenants.

1.4. Limites de l'exercice

Malgré l'importance de nos enregistrements pour notre recherche, nous ne pouvons-nous empêcher d'y voir quelques limites qu'il nous semble important de souligner. La première se veut matérielle et organisationnelle, en effet ayant choisi de ne pas prévenir nos apprenants de la réalisation des enregistrements, nous n'avons pas eu d'autre choix que d'utiliser un appareil discret. Le téléphone, étant un objet commun dans une salle de classe, était donc un choix naturel pour cet exercice, toutefois la qualité d'enregistrement est parfois insatisfaisante et a été source de difficultés lors des transcriptions. La seconde limite que nous pourrions identifier est liée au temps de préparation et à l'utilisation du dictionnaire lors de la réalisation de l'exercice de production, nous pouvons naturellement nous demander si cette démarche ne constituait pas une source d'altération des résultats. Les étudiants pourraient par exemple utiliser des expressions ou des phrases directement traduites grâce à cet outil. Bien que ce fait ne puisse être contesté, nous avons choisi de maintenir cette consigne et procéder notre analyse avec cette particularité, nous pensons ainsi qu'il y a certes altération de données, mais que le fait que le dictionnaire soit utilisé amplifie les erreurs.

La troisième et dernière limite sur laquelle nous souhaitons revenir est liée au choix d'analyser uniquement des erreurs issues de productions orales. En recueillant ce type de nous excluons aussi certains types d'erreurs qui pourraient nous aider dans la résolution de notre problématique, nous pensons notamment aux erreurs orthographiques.

Cette partie nous a permis donc d'introduire notre première source de données pour la résolution de notre problématique, nous sommes conscients que cette dernière est loin d'être parfaite. Toutefois nous sommes convaincus qu'elle constitue un outil précieux pour notre étude.

2. Questionnaire

Le questionnaire tel que nous le présentons dans l'annexe 4 a été réalisé en aval des enregistrements introduits précédemment. Le point de départ de cette démarche est lié à notre réflexion personnelle. En effet, bien que le corpus d'enregistrement soit un outil nous permettant de répondre à notre problématique ce dernier ne se base que sur les faits de langue et ne prend pas en compte la personnalité ou même le ressenti de nos apprenants vis-à-vis de notre problématique. Or comme nous l'avons vu dans notre cadrage théorique il est important de prendre en compte le profil des apprenants, leur façon de penser et d'organiser leur interlangue, le corpus d'enregistrement ne nous aidant pas à répondre à ses questions nous avons donc choisi d'utiliser la méthode du questionnaire.

Ce dernier a d'abord été réalisé en français puis a été traduit par nos soins en chinois pour être ensuite diffusé sur le réseau social Wechat¹⁶ à l'ensemble des étudiants qui ont été enregistrés. L'objectif principal de notre démarche était comme nous l'avons dit d'obtenir d'une part une réponse sur le ressenti des apprenants vis-à-vis de leur apprentissage du français et surtout sur l'influence des langues qu'ils maîtrisent déjà, et d'autre part nous avons aussi tenté de vérifier des hypothèses émises suite à la réalisation de nos enregistrements.

Cette technique nous a ainsi permis d'obtenir des réponses directement en lien avec notre sujet complétant ainsi notre recherche. Notons qu'à l'instar de notre corpus d'enregistrement nous avons choisi de conserver l'anonymat des sondés et nous n'avons pas imposé une réponse de la part de nos étudiants. Ce dernier point pourrait être d'ailleurs être considéré comme une limite car nous avons eu 41 réponses sur les 70 étudiants composant notre promotion, la raison principale que nous pourrions avancer à ce manque de réponse est lié au support choisi, nous pensons que si nous avions diffusé le questionnaire sur support papier, nous aurions eu une participation beaucoup plus

¹⁶ L'application Wechat est disponible uniquement sur téléphone et est utilisée à très grande échelle dans la société chinoise surtout dans le milieu étudiant.

importante. Malgré ce point nous jugeons la participation suffisamment importante pour que les réponses de ce questionnaire puissent être utilisées dans notre future analyse.

3. Méthodologie d'analyse du corpus

Comme nous venons de le voir notre corpus est constitué de deux supports que sont la transcription de nos productions orales ainsi que le questionnaire. Avant de procéder à leur analyse qui sera l'objet la prochaine partie de notre étude, il convient de détailler les méthodes que nous avons employées pour mener à bien cette démarche.

3.1. Analyse du corpus de production orale

Le premier support constituant notre future analyse sera donc la transcription de l'ensemble des enregistrements effectués dans le cadre de notre étude, précisons que notre corpus se divise en plusieurs fichiers audio qui ont été transcrits dans leur intégralité au sein de l'annexe 1. Comme nous pouvons le constater ce document comporte un nombre assez conséquent de tours de parole et par souci de clarté nous avons pris soin de séparer les différents groupes en les identifiant selon la date, l'ordre de passage et le nombre d'étudiants le composant. Pour se faire, nous avons choisi d'employer la mention « duo » pour désigner les étudiants en binôme et la mention « quatuor » pour les étudiants groupés par 4.

Notre analyse prendra donc appui sur l'ensemble des productions listées au sein de cette annexe. Afin de la mener à bien nous privilégierons une approche qualitative, dans la mesure où nous nous servirons de nos données pour émettre des hypothèses nous permettant de répondre à notre problématique. Le choix de notre méthode d'analyse a aussi été dicté par notre contexte et le caractère restreint de notre étude, en effet nous pensons qu'il serait maladroit voire prétentieux d'affirmer que nos résultats puissent apporter une réponse généralisable étant donné que plusieurs facteurs peuvent être considérés comme des biais justifiant le statut d'étude de cas. A titre d'exemple, le nombre d'étudiants observés, le contexte, le profil-type des étudiants mais encore le fait de l'utilisation du dictionnaire lors de la préparation des dialogues ou encore la maîtrise du chinois par l'enseignant, confirmerait selon nous le statut d'étude de cas de notre étude et justifierait l'approche qualitative. Malgré son statut axé sur le qualitatif plutôt que quantitatif, précisons que nous aurons toutefois recours à l'outil statistique pour organiser notre réflexion puisque nous compterons le nombre d'occurrences erronées et nous les classerons en fonction de leur fréquence d'apparition. Bien que l'utilisation des statistiques

appartienne traditionnellement à l'approche quantitative, notre étude aura recours à celles-ci, mais nous les utilisons en tant qu'outil d'aide à l'organisation de notre réflexion plutôt qu'une méthode de validation d'un fait ou d'une hypothèse

3.2 Analyse du questionnaire

Comme évoqué précédemment le point de départ de la réalisation de notre questionnaire est lié à une volonté personnelle d'intégrer le point de vue de nos apprenants vis-à-vis de notre problématique. Ce dernier a été divisé en 3 parties distinctes et nous permettra d'analyser le profil des apprenants en les invitant à nous donner leurs compétences langagières, la seconde partie sera quant à elle plus axée sur le sujet de notre étude et cherchera à déterminer la psychotypologie des apprenants vis-à-vis des langues qui composent notre étude, enfin la troisième partie cherchera à répondre directement à notre problématique puisque nous leur avons demandé la langue qui aurait le plus d'influence dans leur apprentissage. Pour mener à bien l'analyse de ces 3 points nous avons adopté la méthode quantitative. Cette méthode traditionnellement utilisée pour l'analyse de questionnaire nous permettra ainsi à l'aide de statistique et de justifications de déterminer le point de vue de nos apprenants par rapport aux points précédemment exposés mais aussi vis-à-vis de notre problématique. Bien évidemment malgré la portée statistique de cette démarche, nous sommes conscients que sa portée s'avère restreinte et les résultats obtenus seront seulement cantonnés à notre contexte et ne pourront pas être l'objet d'une généralisation étant donné le caractère modeste de notre étude de cas.

En conclusion de ce chapitre traitant des choix méthodologiques et à l'aide du corpus que nous avons constitué, nous pouvons d'ores et déjà avancer deux types de réponses à notre problématique. L'une sera liée à l'étude de notre corpus d'enregistrements et nous permettra de dégager une réponse quant à l'influence des deux langues par rapport au français en nous basant sur des erreurs produites par les apprenants. L'autre sera quant à elle plus axée sur la perception des apprenants et nous permettra de savoir quelle est selon eux la langue qui a le plus d'influence dans leur apprentissage du français. Une nouvelle fois, nous sommes conscients du caractère restreint de notre étude et nous n'entendons pas apporter une réponse générale, mais une réponse même partielle serait déjà pour nous une aide à la compréhension nous permettant d'amorcer un projet de plus grande ampleur.

Partie 3

-

Analyse du corpus et résultats de notre recherche

Ayant posé les bases théoriques et la méthodologie afférente à la réalisation de notre recherche, nous allons désormais exposer les différentes données qui constituent notre corpus. La première partie se destinera à analyser notre corpus d'enregistrement dans laquelle nous analyserons les erreurs commises par nos apprenants tout en essayant de déterminer leur origine. Ce travail s'effectuera en plusieurs parties et reprendra la classification que nous avons établie dans notre cadrage théorique, nous nous réservons aussi le droit d'ajouter des points supplémentaires car certains phénomènes observés n'ont pas été évoqués dans notre partie théorique. A l'issue de notre analyse de notre corpus de documents audio, notre deuxième partie nous permettra de mettre en lumière les résultats de notre questionnaire, cela nous permettra d'aborder notre sujet sous un autre angle puisque nous rentrerons plus en détail dans le profil de nos apprenants, leurs opinions et leurs perceptions des langues liées. En nous basant sur l'opinion de nos étudiants, nous pourrons ainsi apporter des éléments supplémentaires pour répondre à notre problématique. Enfin, nous clôturerons notre partie d'analyse en présentant de façon synthétique nos résultats auxquels nous y apposerons nos commentaires et nos conclusions.

Chapitre 7. Analyse du corpus d'enregistrements audio

1. Erreurs translinguistiques

Dans notre étude nous avons décidé de consacrer notre première partie à l'analyse des erreurs translinguistiques. Précisons en préambule que nous entendons par ce phénomène, toute erreur faisant apparaître de façon claire une autre langue que le français, que ce soit par l'insertion directe d'un mot ou de plusieurs mots, en anglais ou chinois ou bien par la création d'un mot utilisant les codes d'une langue source sans qu'il n'existe toutefois en langue cible. Par souci de clarté nous nous appuyerons sur les travaux de Lindqvist précédemment introduits dans notre cadrage théorique pour réaliser notre analyse, nous distinguerons dans un premier temps les « francisations » et dans un second temps les « changements de code », dans laquelle nous réserverons une place importante au phénomène d'alternance codique qui, nous le verrons, est parfois plébiscité par nos apprenants et ce, nous le pensons, de manière inconsciente.

1.1 Francisations

Dans le cadre de notre étude nous entendons par francisations les termes n'existant pas en français mais dont l'origine peut être clairement identifiée comme étant un mot issu des langues anglaise et chinoise. Notre corpus étant uniquement constitué de productions

orales et n'ayant pas d'indices graphiques, nous pourrions les identifier uniquement grâce aux indices phonétiques et nous préciserons lorsque nécessaire la prononciation des mots tels qu'ils ont été mis. Notre recherche a fait ainsi apparaître 21 francisations de mots se rapportant à la langue anglaise et aucune provenant d'un mot chinois. Avant de revenir sur cette particularité et son implication sur notre étude, prenons le soin de lister les différentes occurrences de francisation que nous avons repérées. Afin de présenter ce phénomène nous avons compilé l'ensemble des données dans le tableau ci-dessous issu de notre annexe 1. Celui-ci présente le mot créé par les apprenants, son équivalent en anglais et le mot correct en français, nous servant ainsi à mettre en lumière le phénomène de francisation.

Mot crée	Mot anglais	Mot français correct
stimulate /stimylat/	stimulate	stimulant
Entrainant	entertaining	divertissant
Exercicer	exercise	exercer
Interessing	interesting	intéressant
Abilité	ability	habileté
Damages	damage	dommages / dégats
Espirit	sprit	esprit
Bénéfites	benefit	bénéfiques
Humanes	humans	humains
Producer	produce	produire
Pollussé	polluted	pollué
non place	no place	pas de place
Émittent	emit	émettent
Réduce	reduce	réduisent
Détruite	destroyed	détruite
pollute /polyte/	pollute	polluent
Il est inconvenient	inconvenient	n'est pas pratique
pollute /polyte/	pollute	polluent
Convincer	convince	convaincre
technicale	technical	technique
Parfume	perfume	parfum

Tableau 3: Listes des occurrences de francisation

A sa lecture nous pouvons ici clairement identifier l'influence de l'anglais dans la création de mots incorrects notamment au niveau de la construction des unités lexicales. Les apprenants ont dans la majorité des cas tendance à s'appuyer sur un radical anglais et rajouter un affixe quelle que soit la catégorie grammaticale du mot ciblé. Afin de mieux comprendre ce phénomène, prenons soin d'illustrer cette affirmation par des exemples concrets issus du tableau mais aussi de notre corpus.

- (1) a. Oui je me laisse **convincer** (*Eco 26/03 Quatuor 1 – T11*)
- b. [...] tu es recommandé de manger des légumes et des fruits qui sont **bénéfites** pour la santé (*Eco 16/10 Duo 4 – T9*)
- c. faire de la musc- musculation enfin c'est une **abilité** fondamentale (*Pub 09/10 Quatuor 3 – T10*)

Les trois exemples ci-dessus font donc apparaître le phénomène décrit précédemment à savoir que dans chaque cas l'étudiant va créer un nouveau mot en utilisant un radical anglais et en y ajoutant un affixe appartenant au français, nous y observons donc le verbe « convaincre » formé à partir de l'anglais « convince » et de l'affixe verbal français « er », l'adjectif « benefites » crée à partir de l'anglais « benefic » auxquels on peut y rajouter un suffixe « -tes » et enfin le nom « abilité » crée là encore à partir de l'anglais « ability » auxquels on viendra rajouter le suffixe « é » pour lui donner un aspect lié au français. Dans ce type de cas précis, il nous paraît ainsi difficile de nier l'influence de l'anglais sur la construction de la francisation.

Le dernier argument en faveur de l'anglais en tant que langue ayant le plus d'influence dans les francisations réside dans la phonétique, ainsi nous avons pu observer des cas où la francisation était tout simplement un mot anglais prononcé avec la phonétique française. Les deux exemples ci-dessous sont ainsi l'illustration parfaite de ce type de francisation :

- (2) (a) C'est le moment nous développons à la **technicale /teknikale/** nouvelle (*Eco 26/03 – Quatuor 3 T8*)
- (b) Il est **stimulate /stimylat/** mais aussi je pense c'est un sport grâce (*Pub 10/10 – Quatuor 1 T19*)

Dans les deux cas introduits ci-dessus nous pouvons clairement identifier le rôle de l'anglais puisque l'étudiant va clairement utiliser un mot anglais en le prononçant à la française commettant ainsi une erreur puisque les deux mots n'existent pas sous cette forme en langue cible.

En conclusion de cette partie sur les francisations mentionnons une nouvelle fois l'absence de francisation des termes chinois. Nous pourrions émettre l'hypothèse que cette absence est due à la distance linguistique entre les trois langues de notre étude s'agissant du lexique. En effet, si nous rejoignons les travaux de Cuet (2011 :95) introduits dans notre

partie théorique et notre future analyse du questionnaire présent dans l'Annexe 4 de notre étude, les apprenants ont tendance à considérer l'anglais et le français comme deux langues se ressemblant au niveau du lexique. Si nous prenons ce constat comme un fait établi il n'est donc pas surprenant de retrouver des mots issus de l'anglais dans l'interlangue de nos apprenants et notre étude corroborerait ainsi l'hypothèse que l'anglais influencerait sur l'apprentissage du français au niveau lexical.

1.2 Changements de codes

Précisons en préambule de notre analyse que par changement de code nous entendons l'insertion d'un ou plusieurs mots appartenant au chinois ou à l'anglais dans le discours d'un de nos apprenants. Nous rapprochons ainsi ce terme de la définition donnée par Lindqvist dans le chapitre 2.2 de notre étude, mais aussi du phénomène d'alternance codique que nous avons là aussi préalablement défini.

S'agissant donc des changements de code, notre étude fait apparaître de nombreuses occurrences qu'il nous semble particulièrement important d'analyser car nous allons voir qu'à notre sens leur fonction est différente selon que l'occurrence soit en chinois ou en anglais. Avant toute chose, procédons à la présentation des résultats issus de notre corpus, par souci de clarté nous séparerons la première partie sera consacrée à l'analyse des occurrences chinoises et la deuxième aux occurrences anglaises.

1.2.1 Changements de code en langue chinoise

Dans le cadre de notre corpus, nous avons pu relever 43 occurrences évidentes d'insertion de mots en langue chinoise. Notons toutefois que nous soupçonnons qu'il y pourrait y en avoir plus mais la qualité d'enregistrement n'étant pas optimale certains chuchotements ou tours de paroles issus de notre corpus n'ont tout simplement pas pu être compris et n'ont pas donc pu être utilisés pour notre étude. Nous nous baserons donc uniquement sur les occurrences qui ont pu être comprises avec certitude, ces dernières sont d'ailleurs reprises dans leur intégralité dans le tableau présent en annexe 2.

La première constatation que nous pouvons faire en découvrant ces occurrences est que ces dernières sont insérées dans le discours. En analysant ces occurrences nous avons pu dresser une typologie et ainsi isoler deux types d'occurrences ayant un rôle ou une fonction différente. Notons malgré tout que ces occurrences partagent la caractéristique commune de s'insérer au sein du discours en français de l'apprenant, nous laissant croire qu'il s'agit

d'une manifestation du phénomène d'alternance codique telle que nous l'avons défini dans notre partie théorique 2.3 de notre étude.

La première catégorie d'alternances que nous avons pu identifier rentre dans la catégorie des interjections. Dans notre étude, elles ont la caractéristique de s'insérer naturellement dans le discours de l'apprenant, comme une sorte de réflexe inconscient dans lequel l'étudiant n'utiliserait pas volontairement voire même qu'il ne se rendrait pas compte qu'il utilise la langue chinoise. Les deux exemples ci-dessous extraits de notre corpus illustrent ce phénomène :

- (3) (a) Parce que yoga, peut faire **呢个** donner figure, je pense c'est plus tranquille [...] (Eco 2 10/10 Quatuor 4 T2)
- (b) Parce qu'il est bon pour moi maigrir **然后** je suis relâché et gente quand je joue au tennis (Eco 2 10/10 Quatuor 3 T49)

Les deux expressions en gras « **呢个** » et « **然后** » que l'on pourrait traduire respectivement par « euh » et « ensuite » portent bien le statut d'interjection et semblent être insérées naturellement dans le discours de l'apprenant sans que celle-ci interfère de quelque façon dans sa production, ni même n'en modifie le sens, renforçant ainsi l'aspect involontaire et naturel de l'alternance.

Le deuxième type d'alternances que nous avons pu observer, constitue la très grande majorité des occurrences présentes dans notre annexe 2 puisque nous en avons pu en compter 35 clairement identifiables sur l'ensemble de notre étude. Elles tendent à rejoindre les fonctions de l'alternance codique telles que nous les avons introduites dans la partie 2.3 de notre étude, puisque nous avons pu constater que ces occurrences servaient principalement d'outil au secours de l'apprenant que ce soit dans le maintien de la communication, la régulation des échanges, ou dans l'appel aide au professeur ou un autre apprenant. Illustrons cette assertion par des exemples extraits de nos annexes 1 et 2

- (4) a 5 : + Vous êtes ++ **想一想** (*je réfléchis*), ah vous êtes faire ++ **开玩笑怎么说** (*comment dire plaisanter*) ++ plaisir ++ + **开玩笑怎么说** (*comment dire plaisanter*) ?
6 (Prof) : Plaisanterie
7 : Je suis sur vous êtes faire une plaisanterie (*Info 30/10 Duo 1 T5-7*)
- b 25 : **等一下怎么说** (*comment dire attendez un instant*)

26 : Attendez un instant +++ il y a un blague un client l'air + un client bizarre (Info 30/10 Duo 1 T5-7)

- c 6 : mais maintenant je pense qu'on a beaucoup de temps + pour +++ **请进怎么说?**
(comment dire entrer?)
7 (Prof) : Entrer.
8 : Oh entrer dans la nature

La première série d'exemples présentée ci-dessus fait apparaître une situation d'alternance codique où le chinois est inséré dans une phrase à plusieurs reprises, avec la caractéristique commune d'avoir l'expression « 怎么说 » se traduisant en français par comment dire. En constatant ce phénomène nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprenant en situation de manque de vocabulaire va utiliser le chinois instinctivement pour demander un éclaircissement soit au professeur soit à un de ses camarades. Le problème étant ainsi résolu, l'apprenant reprendra ainsi son discours en français utilisant le mot manquant. Dans ce cas précis, nous pourrions alors conclure que l'utilisation du chinois pourrait être considérée comme une sorte d'outil d'appel à l'aide face à un manque de vocabulaire et aurait donc une influence positive sur l'apprentissage du français.

Toujours dans le cadre de l'analyse des apparitions du chinois, nous pouvons retirer une dernière fonction de l'utilisation du chinois dans le discours des apprenants qui serait à rapprocher de la fonction de régulation des échanges telle que nous l'avons précédemment définie. Les trois exemples ci-dessous toujours extraits de nos annexes 1 et 3 servent à appuyer notre affirmation.

Dans le premier exemple introduit ci-dessous, l'apprenant du tour de parole 10 va se rendre compte de son erreur et va en informer directement son camarade en utilisant le chinois « 我说错了, 我再问一遍 » permettant ainsi de garder une cohérence et une continuité dans la production.

- (5) 10 : Après j'ai retourné dans ma chambre et ce moment-là, ma camarade de chambre n'a été la +++ (chuchotements) **我说错了, 我再问一遍** (je me suis trompé, je demande une nouvelle fois)
11 : Vous avez passé un magasin de Chinois ? (Info 28/09 Duo 4 – T11)

Le second exemple peut aussi être considéré comme étant un outil de régulation du discours car face à la non-réponse de son camarade l'apprenant va utiliser le chinois pour

poser la question « 你每天做运动吗 » permettant ainsi de poursuivre la discussion puisqu'une réponse « oui » suivra directement la question en chinois

- (6) 14 : Est-ce que vous faites le sport tous les jours ? +++ (chuchotements) **你每天做运动吗 ?** (*Est-ce que vous faites du sport tous les jours*)
15 : Oui (*Pub 10/10 Quatuor 3 – T14/15*)

Le dernier exemple quant à lui s'inscrit là encore dans l'optique de réguler l'échange puisqu'un apprenant se fera couper la parole par son camarade qui utilisera le chinois pour informer qu'il n'avait pas fini de parler « 等我说完了 » lui permettant là encore de continuer son discours de façon normale maintenant ainsi le rythme initial de l'échange.

- (7) 5 : Et cause + à cause de la pollution de l'environnement + l'environnement + notre environnement de vie s'aggrave ;
6 : qu'en...
7 : **等我说完了** (*attends que je finisse de parler*) les hommes jettent ses déchets dans la forêt parce que les hommes font des piques niques, xxx (*ECO 19/03 Duo 4 – T5-7*)

En conclusion de notre partie sur l'analyse des apparitions du chinois dans le discours de nos apprenants, précisons une nouvelle fois que les exemples introduits ci-dessus ainsi que ceux présents dans notre annexe 2 sont ceux qui ont pu clairement être compris et identifiés. Nous estimons que le chinois apparaît plus largement notamment dans les segments incompréhensibles notés « xxx » dans notre transcription, mais hélas la qualité sonore ne nous aidant pas, il nous a été impossible de les analyser et de les dénombrer clairement. Malgré tout, les occurrences relevées nous montrent que le chinois lorsque celui-ci est utilisé pourrait être considéré comme un outil permettant aux apprenants de construire, de maintenir le discours ou d'en clarifier le sens. Nous émettons d'ailleurs l'hypothèse que cette utilisation semble tout à fait volontaire et consciente (hors interjection) puisqu'à chaque utilisation du chinois, nous remarquons que l'apprenant semble hésiter ou faire une pause comme en témoignent les marques prosodiques +++ présentes avant ou dans chacun des tours de parole. Ce constat aura d'ailleurs de l'importance surtout en contraste avec l'utilisation de l'anglais qui sera l'objet de la partie suivante.

1.2.2 Changements de code en langue anglaise

A l'instar des occurrences en chinois notre étude fait aussi apparaître des occurrences en anglais, au sein de notre corpus nous en avons dénombré 21. Alors que lors de notre partie précédente, nous affirmions ne pas avoir perçu l'ensemble des occurrences en langues chinoises, nous sommes ici certains d'avoir pu toutes les transcrire car ces dernières sont facilement perceptibles et ont été notées par nos soins juste après les oraux. Notre premier constat sera donc d'affirmer que si les changements de code en langue anglaise sont présents, ils sont bien inférieurs à ce que nous avons pu observer dans notre partie précédente. Toutefois par souci d'analyse et tout comme pour la langue chinoise nous avons listé l'ensemble des occurrences dans l'annexe 3. A la lecture de ce tableau, la première remarque que nous pouvons faire est que l'ensemble des occurrences concerne un seul mot et non une phrase ou une expression comme cela a pu être le cas en chinois. Nous pouvons ainsi en déduire que son utilisation est faite pour pallier uniquement à un manque lexical, et ne semble pas avoir les mêmes fonctions que la langue chinoise qui nous l'avons vu à plutôt une fonction liée à la structure et la cohérence du discours.

Notre seconde remarque se situe au niveau de l'utilisation en elle-même, alors qu'en langue chinoise nous émettions l'hypothèse que l'apprenant avait conscience d'utiliser un code différent de la langue cible, nous pensons que dans le cadre de l'anglais l'apprenant, dans la majorité des cas, n'aurait pas conscience qu'il utilise un mot anglais. La lecture des exemples ci-dessous tendrait à appuyer nos dires, puisque nous pouvons remarquer l'absence de marques prosodiques, l'apprenant ne fait aucune pause et la réponse de l'apprenant suivant se fait instantanément nous faisant croire que l'insertion de l'anglais est naturelle et passe inaperçue.

Pour appuyer nos dires observons les exemples ci-dessous :

- (8) a 5 : Tu sais le vol hier ?
6 : Pas très **clear** /klɪə/ *(Eco 27/09 Duo 5 T5-7)*
7 : A huit heures hier soir, ou es-tu ?
- b 40 : Oser, comment osez-vous ?
41 : Je suis **policeman** /pə'li:smən/
42 : Je ne le crois *(Info 30/10 Duo 1 T40-42)*
- c 4 : Je préfère aller à la forêt xxx car l'air est **fresh** /freʃ/
5 : J'aime la sensation de nature, j'aime aller à la montagne *(Eco 12/03 Duo 4 T4-5)*

A la lecture de ces exemples, nous observons que les 3 mots anglais « **clear** », « **policeman** », « **fresh** » sont insérés directement dans le discours et comme nous l'avons avancé précédemment les apprenants ne sembleraient ne pas se rendre compte qu'il emploie une langue autre que le français. Rappelons aussi le fait que nos étudiants ayant droit au dictionnaire pendant la préparation pourrait rajouter au fait que l'anglais est ici utilisé de façon involontaire. Cela en résulterait donc une interférence involontaire et non réfléchie, due au fait que les apprenants considèrent l'anglais et le français comme proches.

En conclusion de cette partie, nous venons d'observer que les langues anglaise et chinoise ont toutes deux une réelle influence dans l'apprentissage du français. Toutefois il semblerait à travers notre recherche que leurs fonctions soient différentes, l'anglais aurait plutôt une influence au niveau de la construction du lexique, les apprenants se baseraient sur des mots anglais pour construire leurs productions en français. Le rôle du chinois serait quant à lui plus utilitaire et les interférences lexicales ou alternances codiques serviraient les étudiants à maintenir le fil du dialogue ou demander de l'aide au professeur ou à un autre apprenant.

2. Erreurs grammaticales et syntaxiques

La seconde partie de notre étude sera consacrée à l'analyse d'erreurs grammaticales et syntaxiques commises dans les productions orales. Cette approche s'éloignera ainsi des erreurs lexicales telles que nous les avons décrites précédemment. En effet, nous ne nous focaliserons plus sur les mots anglais ou chinois insérés au sein du discours mais sur des structures qui semblent correctes au niveau de la langue cible mais qui pourtant comportent des erreurs évidentes lorsque nous les entendons, notre partie sera ainsi divisée en 3 différents points, dans un premier temps nous reviendrons sur les erreurs de genre, dans un second temps nous analyserons les erreurs liées à la conjugaison et enfin dans une dernière partie nous mettrons en lumière les autres erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots ou encore l'utilisation des adjectifs. L'objectif de cette partie sera donc de mettre en lumière ce type d'erreurs pour en comprendre l'origine, sont-elles issues de la langue chinoise ? anglaise ? ou les deux ?

- (10) Bonjour Mademoiselle je suis policier, je veux poser quelques questions (*Info 28/09 Duo 9 T1 – une étudiante parle*)

A la lecture de l'exemple ci-dessus, nous serions tentés d'émettre l'hypothèse que l'utilisation du terme « policier » au lieu de « policière » proviendrait du chinois puisque le mot « **policewoman** » existe en anglais. Si l'apprenante était influencée par l'anglais, elle ne devrait pas commettre ce style d'erreur puisque pour ce mot particulier le mot féminin existe en anglais. Bien que cet exemple puisse être rapproché de l'anglais, nous pensons que l'origine des erreurs de ce type n'est pas fondamentalement liée à la langue chinoise ou anglaise mais plutôt à un facteur inhérent à la prédominance du genre masculin en français et à l'intervention indirecte de l'enseignant. En effet, nous soupçonnons que les erreurs de genre liées aux noms sont plutôt du fait de l'enseignant qui a tendance à généraliser l'utilisation du masculin plutôt que du féminin. L'exemple ci-dessous peut être une illustration de cet argument.

- (11) Je suis nageur ++ nageuse ++ nageur (*Pub 10/10 Quatuor 1 T11 – une étudiante parle*)

A la lecture de cet exemple, nous pouvons voir que l'apprenante connaît le féminin du mot « nageur » puisqu'elle s'auto-corrige une première fois puis revient ensuite sur sa correction pour utiliser à nouveau le mot nageur. Ainsi plutôt que de rapprocher cette erreur à la langue d'origine nous sommes amenés à croire que l'apprenante aurait tendance à calquer ses propos sur l'habitude de l'enseignant qui utilise plus souvent le masculin que le féminin dans ses propos.

A travers cette partie, nous ne pouvons que conclure que l'influence de l'anglais ou du chinois est difficile voire impossible à déterminer dans le cadre d'une analyse d'erreur de genre. En effet, l'anglais et le chinois étant deux langues proches sur ce point particulier, nous émettons l'hypothèse que si influence il y a, cette dernière provient des deux langues et non d'une seule.

2.2 Erreurs de flexion

Une nouvelle fois notre corpus se focalisant uniquement sur de la production orale, nous entendons par erreur de flexion, les erreurs que nous pouvons reconnaître de façon évidente à l'oral principalement par l'emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe fléchi. Ce type d'usage sera d'ailleurs particulièrement représenté dans notre corpus puisque nous en avons compté 32 dans lesquelles nous retrouvons un usage régulier de l'infinitif au lieu de la forme fléchie. Si nous rapprochons ce constat de notre étude, nous ne pouvons pas nous

précédemment. Nous ne négligerons toutefois pas leur importance en proposant une analyse un début d'hypothèse quant à leur origine.

La première erreur commune que nous souhaiterions aborder est l'erreur liée à l'ordre des mots, nous avons pu observer que quelle que soit la catégorie grammaticale visée les apprenants ont tendance à inverser les mots rendant la phrase erronée. Là encore, si nous cherchons à rapprocher ce type d'erreur à notre problématique, nous nous retrouvons une nouvelle fois confrontés au même dilemme animant notre partie sur les erreurs de syntaxe à savoir que l'anglais et le chinois étant là encore deux langues proches au niveau de l'ordre des mots, nous ne pouvons déterminer avec certitude l'origine de l'erreur et que seule une approche au cas par cas permet réellement de proposer une hypothèse quant à l'origine de l'erreur. Les deux exemples introduits ci-dessous démontrent la nécessité de traiter chaque erreur au cas par cas.

(14) Centre commercial de vendeuse peut témoigner pour moi (*Eco 27/09 Duo 2 - T6*)

(15) Qu'est-ce que as-tu fait ? (*Eco 27/09 Duo 5 - T9*)

Si l'analyse du premier exemple introduit ci-dessus pourrait nous faire croire que le chinois plus d'influence par rapport à l'anglais, dans la mesure où le déterminant "de" se rapproche de la particule 的 (*de*) chinoise utilisée pour introduire un complément du nom, le deuxième exemple quant à lui tendrait à se rapprocher de l'anglais. En effet, nous observons une inversion verbe + pronom dans une phrase avec un pronom interrogatif pouvant clairement se rapprocher de la forme anglaise « **what have you done** ». L'analyse de ces deux exemples nous permet donc une nouvelle fois de croire qu'il est difficile de distinguer clairement l'origine des erreurs de syntaxe et que selon une approche au cas par cas permettrait d'apporter une réponse à notre problématique.

Le dernier point lié aux erreurs de syntaxe que nous souhaiterions aborder pour confirmer nos hypothèses émises tout au long de notre partie, est lié à l'oubli d'articles ou de déterminants. Nous avons constaté dans notre recueil de production orale une certaine récurrence d'erreurs de ce style avec 13 occurrences clairement identifiées. L'analyse de ce type d'erreur ne fait pas exception à nos propos antérieurs et nous nous retrouvons confrontés au même dilemme quant à la détermination précise de leur origine. Là encore seule une interprétation d'ordre particulier nous permet de déterminer l'origine d'une erreur et nous ne pouvons pas émettre des hypothèses d'ordre général tant les interprétations peuvent être multiples selon les cas. Les deux exemples ci-dessous

soulignent les interprétations possibles pour ce type d'erreur et donc la difficulté que nous avons à répondre précisément à notre problématique pour ces erreurs.

Le premier exemple introduit démontre la possibilité d'une double interprétation. En effet, la forme erronée « Il y a problème » pourrait n'être qu'une traduction de l'anglais **is there a problem** mais pourrait tout aussi bien être la version chinoise 有问题吗 (*you wen ti ma*) qui se traduit exactement de la même façon que notre exemple « il y a problème ».

(16) Il y a problème ? (*Eco 27/09 Duo 3 - T3*)

Le second exemple quant à lui nous permet de dresser le même constat à savoir que l'expression erronée pourrait se traduire en anglais par I **like swimming** contre 我喜欢游泳 (*wo xi huan you yong*) soit j'aime natation (ou nager) en traduction mot à mot.

(17) 19 : Ok Sylvia, quel sport faites-vous ?

20 : J'aime faire natation (*Pub 10/10 Quatuor 5 T19-20*)

A la lumière de ces exemples, l'origine des erreurs de ce type semble donc nous orienter vers la même ambiguïté qui nous anime depuis le début de notre partie sur les erreurs de syntaxe et grammaticales, à savoir qu'il ne nous est pas possible de déterminer avec précision si l'erreur trouve son origine dans la langue chinoise ou dans la langue anglaise.

En conclusion de notre partie sur les erreurs syntaxiques et grammaticales, nous ne pouvons que constater la difficulté que nous avons eu à répondre précisément à notre problématique dans le cadre de ce type d'erreur. En effet, les langues chinoise et anglaise étant très proche au niveau de la construction syntaxique et grammaticale, une analyse telle que nous l'avons proposée ne nous a pas permis de définir avec précision l'origine de l'erreur. Nous concluons avec la plus grande prudence compte tenu des éléments observés, que dans le cadre des erreurs syntaxiques et grammaticales, les deux langues sembleraient donc avoir une influence égale chez les apprenants, et que ce n'est donc qu'en procédant à une analyse au cas par cas que l'influence d'une langue ou d'une autre pourrait être déterminée.

3. Erreurs de concept et erreurs socio-pragmatiques

La dernière partie de l'analyse de notre corpus se concentrera sur les analyses d'erreur de concept et socio-pragmatiques. Bien que ces dernières soient plus disparates dans les productions de nos apprenants, elles n'en sont pas moins intéressantes de par leur nature surtout si nous les rapprochons de notre problématique. Notre première partie reviendra donc sur les erreurs de concept telles que nous les avons définies dans notre cadrage théorique à savoir une erreur sémantique liée au choix d'un mot erroné bien souvent un synonyme mais qui est intimement lié à la culture, au concept linguistique et à l'essence même de la langue source. Notre deuxième partie quant à elle reviendra sur les erreurs socio-pragmatiques, là aussi bien moins nombreuses que les erreurs étudiées précédemment, ces erreurs ne sont pas forcément des erreurs en soi, mais plus des formes maladroitement ou des récurrences dans le corpus qu'un Français ou un autre utilisateur de la langue cible n'utiliserait pas forcément. Ces dernières ne sont pas moins intéressantes car elles nous permettent de toucher du doigt un aspect lié à la culture des apprenants.

3.1 Erreurs de concept

A travers l'étude de notre corpus nous avons pu dégager 24 erreurs pouvant s'apparenter à des erreurs de concept, afin de mener à bien notre analyse nous les diviserons en deux parties selon leur origine supposée à savoir les erreurs provenant du chinois et les erreurs provenant de l'anglais.

3.1.1 Erreurs de concept issues du chinois :

Comme le définissait Ying (2013 :94) l'erreur de concept apparaît lorsqu'un apprenant ne maîtrisant pas suffisamment le sens d'une unité lexicale utilise un synonyme, un antonyme ou un mot de sens proche rendant ainsi la phrase incorrecte au niveau sémantique. En appliquant cette définition à notre corpus de recherche, nous avons pu isoler 21 erreurs dont l'origine semble être liée à l'influence du chinois.

Le premier constat que nous avons pu faire en les observant est que l'ensemble de ces occurrences resteront compréhensibles aux yeux d'un locuteur natif mais ce dernier ne pourra pas s'empêcher de relever le caractère étrange des expressions utilisées. Le second est lié à leur origine au niveau de leur construction en elles-mêmes, ces dernières n'ont pas la particularité d'être cantonnées à une seule catégorie grammaticale mais bien sûr l'ensemble du système langagier et la provenance de l'erreur semblerait être liée à la culture de l'apprenant et au concept linguistique tel que nous l'avons défini dans la partie 2.3.2 de ce mémoire. En d'autres termes l'apprenant va utiliser un mot inadéquat car le

concept chinois pour le mot en question est totalement différent du français. Afin d'illustrer ce point particulier invoquons des exemples issus de notre corpus.

A la lecture du premier exemple introduit ci-dessous, nous observons que l'apprenant commet une erreur au niveau de l'utilisation du verbe « voler » au lieu du verbe « cambrioler » :

(18) Est-ce que tu sais qu'un immeuble a été volé ? (*Eco 27/09 Duo 6 T-3*)

Si nous regardons de plus près la différence entre ces deux verbes en chinois, nous nous rendons compte que le sens est presque le même, « voler » se traduisant par 偷 (*tou*) et cambrioler par 偷窃 (*tou qie*), le radical 偷 (*tou*) étant identique seule la particule « 窃 » (*qie*) ayant pour rôle de préciser l'action ou le concept diffère, ainsi faire la différence entre voler et cambrioler semble ici difficile pour l'apprenant.

Les deux exemples suivants présentent là encore la même caractéristique à savoir que les apprenants utilisent les verbes « écouter » et « interroger » maladroitement qui devraient être remplacés par « entendre » et « poser »

(19) a Est-ce que vous avez écouté quelque chose hier soir ? (*Eco 27/09 Duo 7 - T5*)

b Je suis policier, je vais vous interroger quelques questions, montrez la carte d'identité
(*Info 28/09 Duo 11 - T1*)

Si nous faisons une nouvelle fois un rapprochement avec la langue chinoise nous nous retrouvons encore avec une difficulté inhérente au concept de la langue, les verbes « écouter » et « entendre » se traduisent en chinois par 听 (*ting*) et 听到 (*ting dao*), l'explétif 到 (*dao*) servant à préciser ou mettre l'accent sur le résultat de l'action. Là encore l'apprenant aura du mal à faire la différence entre les deux verbes en français étant donné que sa langue source ne propose pas réellement cette nuance. Même constat avec le verbe « poser » et « interroger » qui comportent la même nuance en chinois.

Si jusqu'alors notre étude ne comportait que des verbes nous constatons le même phénomène avec des noms où nous retrouvons là encore des erreurs liées aux concepts différents entre les langues. Les exemples suivants présentent deux erreurs de concept liés à la mauvaise utilisation de noms:

(20) a Parce que j'aime libre, et je peux faire de l'exercice, j'aime une image animée sur le patinage (*Eco 2 10/10 Quatuor 1 - T13*)

b J'aime aussi, j'aime aussi j'aime regarde le cascade et écouter le voix d'eau

Une nouvelle fois si nous mettons en perspective ces erreurs avec le chinois et que nous traduisons mot à mot le terme “image animée” nous nous retrouvons avec l’expression chinoise 动画片 (*dong hua pian*) 动画 signifiant animé et 片 signifie dans le cas présent “image”. Le dernier exemple “voix” est du même acabit, les mots “voix” et “son” se traduisent tous les deux par “声音” (*sheng yin*) en chinois, il est donc ici indiscutable que l’erreur de l’apprenant est liée au concept différent dans sa langue source puisque ce dernier utilise le mauvais synonyme.

Cette partie nous a donc permis de mettre en lumière l’influence de la langue chinoise sur l’apprentissage du français notamment en terme de concept linguistique, face à deux mots quasi similaires en chinois, l’apprenant aura du mal à choisir la formulation correcte en français, témoignant ainsi de l’interférence du chinois vis-à-vis de la formation de l’énoncé en langue cible.

3.1.2 Erreurs de concept issues de l’anglais :

Cette partie sera l’occasion pour nous de mettre en avant des erreurs de concept issues de l’anglais, contrairement à la partie précédente nous avons observé moins d’occurrences pouvant être reliées à ce phénomène puisque seul 3 exemples peuvent appartenir à cette catégorie. Le premier type d’erreur observée fait intervenir une inversion au niveau des auxiliaires « avoir » et « être » entre le français et l’anglais.

En effet, alors que l’anglais utilisera le verbe **to be** « être » pour indiquer son âge et introduire certains sentiments, le français lui utilisera le verbe « avoir » créant ainsi une différence conceptuelle entre les langues. Il est donc naturel de retrouver certaines de ces traces dans notre corpus tel que les exemples suivants :

- (21) a Je m’appelle Lily je suis étudiant et je suis dix-neuf ans (*Eco 27/09 Duo 2 - T2*)
b 12 : Je suis chaude (*Pub 12/03 Duo 2 - T12*)

A la lecture de ces deux exemples, nous ne pouvons nier l’influence de l’anglais puisque nous pouvons clairement identifier les transferts négatifs des expressions **I am nineteen** et **I am hot**.

La dernière série d'occurrences que nous avons pu relever est là aussi une erreur de concept au niveau d'un verbe puisque l'apprenant utilisera de façon maladroite le verbe "faire" tel que le montre l'exemple ci-dessus:

(22) 4: La lumière du soleil me fait contente

5 : J'aime écouter le chant des oiseaux, il me fait sympa (*Pub 12/03 Duo 8 - T4-5*)

Là encore nous ne pouvons nier le rôle de l'anglais puisque la traduction dans cette langue utiliserait systématiquement le verbe **to make** qui lui-même se traduit en français par le verbe "faire" mais ne s'emploie pas de la même façon qu'en anglais faisant ainsi naître une erreur de concept chez les apprenants.

En conclusion de cette partie, nous avons pu mettre en avant la prédominance de l'influence du chinois dans les erreurs dites de concept. Si ce point avait pu être anticipé notamment grâce à notre éclairage théorique, il n'en reste pas moins important car la catégorisation et la compréhension de ce type d'erreur telle que nous l'avons proposée, pourrait permettre de proposer une démarche de remédiation ou d'explication en aval, ceci afin que les apprenants puissent comprendre la différence de concept ce avant même l'apparition de l'erreur dans les corpus.

3.2 Erreurs socio-pragmatiques

La dernière partie de l'analyse de notre corpus de production orale couvrira le domaine des erreurs socio pragmatiques, pour mener à bien cette analyse nous rechercherons les erreurs selon la définition inspirée par Ying (2013:94) initialement reprise dans notre partie théorique, c'est-à-dire des expressions et des phrases qui ne s'adaptent pas à la situation de parole et qui paraissent ainsi bizarres, ridicules ou anormales aux yeux des natifs français, ou encore des insertions d'éléments de langage n'appartenant pas à la culture française rendant ainsi la phrase difficilement compréhensible pour les locuteurs natifs. Notons en préambule que peu d'occurrences de ce type apparaissent dans notre corpus, mais nous sommes convaincus qu'un corpus plus conséquent ou une analyse plus fine d'un autre type de corpus écrit par exemple ferait apparaître plus d'erreurs de ce type.

La première erreur que nous avons relevée est une erreur liée à l'alternance du tutoiement/vouvoiement dans une situation de communication. Le premier dialogue de notre corpus transcrit ci-dessous fait intervenir un policier interrogeant un étudiant sur un vol. Dans le cas présent l'utilisation du tutoiement n'est pas compatible avec la situation de

communication puisqu'un policier devrait directement vouvoyer l'étudiant or il ne le fait pas rendant ainsi la situation étrange aux yeux d'un natif.

- (23) 1 : Qu'est-ce que tu as fait de six heures à ++ huit heures hier soir ?
2 : Je rester regarder la télévision à la maison, je n'ai ++ je ne suis pas sortir
3 : Ne me, ne me dupez pas, regarde ici tu as apparu sur le surveillance vidéo. Dis-moi la réalité.
(Eco 27/09 Duo 1 - T1-3)

Rapprochant cet exemple de notre problématique nous ne pouvons pas affirmer que cette erreur provient du chinois, puisqu'il existe aussi une forme de tutoiement et de vouvoiement 你 (*ni*) ou 您 (*nin*) (tu et vous), cette erreur serait donc à rapprocher de l'anglais qui n'a pas de distinction entre le tutoiement et le vouvoiement. Toutefois nous resterons prudents quant à cette conclusion, car à notre sens il pourrait plutôt s'agir d'une erreur liée à un facteur externe à une quelconque langue source. En effet l'enseignant ayant pour habitude de tutoyer et de dire à ses apprenants de le tutoyer, cette erreur pourrait donc provenir non pas d'une langue source mais de l'habitude transmise par le professeur.

Les autres éléments que nous pourrions associer à des erreurs socio pragmatiques ne sont pas des erreurs à proprement parler mais plutôt des incohérences ou encore l'utilisation d'un vocabulaire inexistant en langue française. Notre corpus aura ainsi fait apparaître différentes occurrences provenant d'expressions figées chinoises et de points inhérents à la culture chinoise en elle-même. Les deux premiers exemples introduits ci-dessous illustrent ce phénomène puisqu'en utilisant les formules "attention à la sécurité" et "bonne santé" le locuteur français comprendra mais trouvera la formulation étrange mais si l'on transpose ces expressions en chinois nous retrouvons des expressions faisant partie du langage courant à savoir 注意安全 (*zhu yi an quan*) et 保重 (*bao zhong*)

- (24) a Merci attention à la sécurité, au revoir. (Eco 27/09 Duo 7 - T7)
b Tu dois être en forme. Bonne santé au revoir. (Eco 16/10 Duo 1 - T5)

Si ces exemples font intervenir des expressions figées chinoises, les deux exemples font intervenir des fêtes traditionnelles propres à la culture chinoise, les exemples suivants feront donc intervenir la fête de "Qingming" et "le festival du printemps" qui sont les équivalents de la Toussaint et de la nouvelle année chinoise dans la culture française, or l'étudiant ne sachant pas la traduction française de cette fête insérera directement ce mot-là

sans que le locuteur natif français puisse comprendre de quoi il s'agit, témoignant ainsi du décalage socio pragmatique de l'insert.

- (25) a C'est bien puisque vous avez la passion en commun le printemps s'approche, le sakura de Shanghai sont belles, la fête de Qingming arrivait on peut au « jardin » 花园 (Pub 12/03 Duo 2 - T9)
- b en Chine il y a festival au printemps. Je pense que nous pouvons retrouver avec mon + ma famille. (Pub 26/03 Quatuor 2 -T7)

En conclusion de cette partie et dans le cadre des erreurs socio pragmatiques nous émettons l'hypothèse que la langue chinoise est la principale source d'influence dans les erreurs. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les apprenants partageant tous la même culture et évoluant dans le même environnement, ne ressentiraient donc pas le besoin d'expliquer ou de formuler certaines expressions inconnues par un locuteur natif, puisque cette dernière sera immédiatement comprise par le professeur où l'apprenant en question. Dans ce cadre précis nous pensons que bien que ce résultat soit intéressant il n'en est pas moins biaisé par le contexte de notre étude et il aurait été intéressant d'étudier le trio de nos langues pour des apprenants évoluant dans un milieu autre que celui d'une université chinoise.

4. Conclusions et discussions

A travers ce chapitre où nous avons analysé un corpus de productions orales chez des apprenants chinois, nous ne pouvons constater qu'il nous est difficile de répondre de façon catégorique à notre problématique tant l'influence d'une langue ou d'une autre varie selon le cas où l'aspect étudié. Si nous devons apporter une réponse à notre problématique nous serions tentés de répondre que les deux langues ont toutes de l'influence sur l'apprentissage du français et qu'il est difficile voire impossible de savoir quelle langue a le plus d'influence étant donné les résultats de notre étude. Plutôt que d'apporter une réponse générale, nous pensons qu'il serait plus judicieux d'apporter une réponse au cas par cas en fonction des trois catégories d'erreurs que nous avons abordées.

- Au niveau du lexique nos résultats ont montré que l'anglais jouerait un rôle prépondérant dans la formation des mots en langue cible, ceci a été vérifié par le nombre conséquent de francisations ou d'inserts directement en langue anglaise. Le chinois est quant à lui aussi présent mais ne semblerait remplir qu'une fonction utilitaire apparaissant uniquement lorsque l'étudiant en ressent le besoin pour

réguler le discours ou demander des précisions nécessaires pour la bonne poursuite de son énoncé. Notons aussi que nous émettons l'hypothèse que l'anglais serait utilisé de façon bien souvent inconsciente ou involontaire par l'étudiant alors que le chinois serait quant à lui utilisé de façon volontaire et consciente.

- Au niveau de la syntaxe et de la grammaire, notre analyse a montré qu'il nous semble impossible de déterminer la langue ayant le plus d'influence dans ce type d'erreurs. En effet les deux langues étant typologiquement très proches et ce à la vue de l'insuffisance des données fournies par notre étude, nous ne pouvons que nous résoudre à chercher une influence au cas par cas au lieu de dresser un constat général qui serait plus que hasardeux étant donné que certaines erreurs peuvent avoir une double interprétation. Nous pouvons donc conclure que seule une étude poussée du profil de l'apprenant et de son savoir antérieur pourrait nous permettre de déterminer réellement l'origine de l'erreur.
- Au niveau des erreurs de concept et socio pragmatiques qui fut la dernière partie de notre étude, nous avons pu émettre l'hypothèse que le chinois serait la langue ayant le plus d'influence dans la construction d'énoncés en langue cible. En effet, la majorité des erreurs de ce type a fait apparaître une influence certaine du chinois étant donné la différence qu'il existe au niveau du concept de construction de la langue et des référents culturels présents chez l'ensemble de nos apprenants.

Au regard de ces constatations, comme nous l'avons déjà suggéré précédemment nous pensons à ce stade de notre analyse qu'apporter une réponse unique à notre problématique serait maladroit. Il semblerait que chaque langue ait son rôle dans l'apprentissage du français à différents degrés d'importance selon l'aspect dans lequel nous nous situons. Ce point est d'autant plus intéressant, car une étude plus profonde de nos données pourrait éventuellement déboucher sur des exercices pratiques, permettant de présenter aux apprenants les différences et problèmes qu'ils seront amenés à rencontrer tout au long de notre apprentissage. Ce point sera d'ailleurs plus largement abordé dans notre conclusion générale. Avant cela, nous souhaiterions compléter notre étude par l'analyse du questionnaire réalisé auprès de nos apprenants. Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie cette démarche s'ancre dans l'objectif de prendre en compte le point de vue de nos apprenants quant à notre problématique et de voir comment ces derniers se positionnent par rapport à leur apprentissage du français.

Chapitre 8. Résultats du questionnaire

Si notre corpus nous a permis de dégager une certaine tendance quant à l'influence de l'anglais et du chinois, le questionnaire quant à lui nous permettra de prendre en compte la perception de nos apprenants vis-à-vis des langues qui composent notre étude. Nous tâcherons, à travers cette partie de proposer une analyse interprétative des réponses soumises par les apprenants à notre questionnaire. Notre analyse sera ainsi divisée en trois grandes parties, nous reviendrons dans un premier temps sur le profil de nos apprenants à savoir que nous chercherons à déterminer avec précision si ces derniers peuvent être considérés comme bilingues ou plurilingues, ce point nous permettra de confirmer nos affirmations liées au contexte de notre étude. La seconde partie sera l'occasion pour nous d'analyser la psychotypologie des apprenants, à savoir quelle est selon eux la langue qui ressemble le plus au français et dans quelle mesure. Enfin notre dernière partie nous permettra d'apporter une réponse partielle à notre problématique puisque nous avons, par l'intermédiaire de nos questions, tenté de déterminer quelle langue a le plus d'influence dans l'apprentissage du français mais aussi lors des constructions de productions orales. Cette analyse débouchera sur une conclusion qui nous permettra de porter un regard critique sur nos résultats car malgré l'intérêt de la démarche, nous pourrions émettre certaines réserves quant aux résultats apportés.

1. Apprenants bilingues ou plurilingues ?

Dans la définition de notre contexte nous avançons déjà le fait que la plupart des apprenants peuvent être considérés comme étant plurilingues. En effet comme le démontre notre questionnaire à la question 1 : « Parlez-vous d'autres langues ou dialectes que le chinois mandarin » 37 étudiants ont répondu « oui » et 4 étudiants ont répondu « non ». En allant plus loin dans notre analyse nous observons aussi que les compétences langagières des étudiants ne se limitent pas aux seules langues apprises dans le cadre de leur cursus universitaire, à la question 2 où nous demandions quelles langues ou dialectes parlaient-ils, 23 ont déclaré parler un dialecte¹⁷ lié à leur région d'origine. Autre fait intéressant nous observons aussi qu'en plus des langues composant notre étude à savoir l'anglais et le français certains étudiants déclarent parler d'autres langues étrangères, six étudiants

¹⁷ Notons à toutes fins utiles que nous avons été obligés de mentionner dans la question la notion de dialecte. En effet, nous avons pu observer dans le cadre de notre activité, notamment lors de la rédaction de CV ou d'activité de présentation du capital langagier, que les apprenants ont tendance à ne pas considérer leur dialecte local comme étant une langue nécessaire d'être mentionnée.

déclarent ainsi parler une autre langue étrangère 4 japonais, 1 coréen, 1 italien. Précisons toutefois qu'aucune mention n'étant faite quant à leur niveau dans ces différentes langues, nous ne pouvons affirmer que ces dernières auront une influence quelconque dans leur apprentissage du français.

A travers cette partie nous pouvons donc d'ores et déjà corroborer un des faits établis dans la présentation de notre contexte et notre cadrage théorique, à savoir que nos apprenants sont tous plurilingues. Nous utilisons volontairement l'adjectif « tous » puisque les 4 étudiants ayant répondu « non » à notre question 1, déclarent à la question 3 concernant leur niveau d'anglais qu'ils ont obtenu un niveau CET-4 ou CET-6 signifiant ainsi qu'ils maîtrisent bien une autre langue que le chinois mandarin. Ce fait lié au plurilinguisme étant ainsi établi nous allons désormais analyser un concept directement lié à notre problématique à savoir la psychotypologie de nos apprenants.

2. Psychotypologie des apprenants de notre étude

En préambule de notre analyse, précisons que nous utilisons le terme de psychotypologie selon la définition donnée dans notre rappel théorique à savoir : « la distance entre les langues perçue par l'apprenant [...] » Kellerman (1983). Pour répondre à cette question nous avons demandé à nos apprenants quelle était selon eux la langue qui ressemblait le plus au français, en formulant nos questions de la façon suivante :

- Selon vous les langues chinoise et française se ressemblent-elles ?
- Selon vous les langues anglaise et française se ressemblent-elles ?

Dans un souci de compréhension des réponses nous avons aussi permis aux apprenants d'expliquer leur réponse en ajoutant la simple question « Pourquoi » à l'issue de celles-ci.

2.1 Distance chinois/français selon les apprenants :

Les résultats à cette question nous ont permis de dégager une tendance plus ou moins claire quant à la perception de nos apprenants. En effet pour l'ensemble de ces derniers le chinois ne ressemblerait pas au français, 40 apprenants ont répondu « non » à la question et un seul a répondu « oui », la justification donnée est ici intéressante à souligner puisque l'étudiant se base un réel point commun entre le français et le chinois à savoir qu'il souligne l'existence du “您” (nin) en chinois qui est tout comme en français le pronom servant au vouvoiement. Cette différence bien qu'intéressante à constater reste malgré tout

anecdotique et ne pouvons que conclure que nos apprenants considèrent le français comme étant une langue éloignée du chinois.

2.2 Distance entre français et anglais selon les apprenants

Contrairement à la question précédente les résultats nous ont permis de dégager une forte tendance en faveur d'une ressemblance entre le français et l'anglais selon nos apprenants. En effet à cette question 32 apprenants ont répondu « oui » et 9 ont répondu du « non ». Au-delà de la simple réponse oui ou non, il est intéressant d'analyser les différentes justifications à leurs affirmations.

Dans le cadre du « oui » une très large majorité des apprenants parmi ceux ayant donné une justification soit 22 d'entre eux avancent l'argument du lexique pour justifier de cette ressemblance, nous avons ainsi observé des réponses telles que :

Apprenant 3	Beaucoup de mots sont similaires dans les deux langues
Apprenant 8	Il y a beaucoup de mots semblables
Apprenant 18	Les mots sont presque les mêmes

Tableau 4: Arguments des apprenants en faveur de la ressemblance Français / Anglais

D'autres raisons sont aussi mises en avant, nous avons ainsi observé des réponses liées à la grammaire chez 6 apprenants et deux étudiants auront parlé d'une relative similitude au niveau de la prononciation.

Afin de compléter notre analyse, observons les étudiants ayant répondu "non" à cette question car c'est sur ce point que nous trouvons des réponses assez intéressantes et plus ou moins proches de la réalité observée dans notre partie théorique sur l'analyse contrastive des deux langues. Parmi les 9 étudiants ayant répondu "non", nous retrouvons les justifications suivantes:

Apprenant 2	Pas la même phonétique
Apprenant 5	Le système de grammaire n'est pas similaire
Apprenant 11	Les règles de prononciation ne sont pas similaires
Apprenant 17	Même si ils appartiennent à la même famille indo-européenne ils ne sont pas de la même famille de langues
Apprenant 19	Le français est plus difficile et la prononciation plus complexe
Apprenant 27	Leur utilisation est différente
Apprenant 28	La conjugaison est plus complexe
Apprenant 33	Grammaire très différente
Apprenant 41	Je pense que le français et l'italien sont similaires. L'anglais a du vocabulaire semblable. Il y a certaines références grammaticales mais elles ne se ressemblent pas trait pour trait

Tableau 5 : Arguments des apprenants contre la ressemblance Français / Anglais

A la lecture de ces arguments nous pouvons regretter que ces dernières ne soient pas plus développées, toutefois nous observons que certains apprenants ont conscience de la différence entre l'anglais et le français notamment au niveau de la grammaire. Malgré la pertinence de ces réponses, nous n'avons aucun élément en notre disposition nous permettant de comprendre l'origine de cette justification. En effet, les étudiants ont le même niveau d'anglais que les autres ayant répondu "oui", ils ne parlent pas de langues supplémentaires par rapport aux autres apprenants, donc nous avancerons prudemment le fait que ces justifications se basent sur un ressenti global plutôt qu'une réflexion consciente. Face à ce constat, seule l'apprenante 41¹⁸ constitue un cas intéressant, dans la mesure où cette dernière parlant italien¹⁹ a déjà une certaine expérience de l'apprentissage d'une autre langue européenne et grâce à celle-ci apporte une réponse plus proche de la réalité telle que nous l'avons observée dans notre cadrage théorique.

Dans cette partie liée à la psychotypologie de nos apprenants, nous avons pu déterminer que pour nos apprenants l'anglais serait, dans le cadre d'une réponse générale, une langue plus proche du français que le chinois. Nous observerons toutefois que cette affirmation se base majoritairement sur la ressemblance au niveau du lexique et que la perception de la ressemblance au niveau de la grammaire reste encore à prouver et à démontrer car peu d'étudiants ont mentionné ce point particulier. Donc malgré l'insuffisance de nos résultats et de données, nous pouvons toutefois tenter d'affirmer que les étudiants auraient une tendance à considérer l'anglais et le français comme deux langues proches alors que le français et le chinois serait quant à eux très éloignés.

3. Influence de l'anglais et du chinois sur l'apprentissage du français

La dernière partie du questionnaire s'avère être en lien direct avec notre problématique dans la mesure où nous avons cherché par le biais de nos questions à essayer de déterminer quelle langue a le plus d'influence dans l'apprentissage du français chez nos apprenants. Les questions 5) 6) 7) de l'annexe 4 nous ont permis de dégager une tendance par rapport à notre problématique alors que les questions 8), 9), ont porté sur des

¹⁸ Nous utilisons volontairement le féminin car malgré l'anonymat des réponses nous savons que l'apprenante en question est une étudiante étant donné son profil particulier.

¹⁹ A la question sur son capital langagier l'apprenant a indiqué parler "l'anglais, l'italien, le sichuanhua, le guizhouhua etc.. » réponse non traduite par nos soins directement écrite en français.

points plus spécifiques qu'il conviendra d'expliquer mais qui ont là aussi pour but d'aide à la résolution de notre problématique.

3.1. Chinois ou anglais en tant qu'outil d'aide à l'apprentissage du français

Si notre problématique attrait avant tout de l'influence de l'apprentissage du chinois et de l'anglais lors des productions orales, il nous a semblé important de comprendre quelle était la perception des apprenants, dans une échelle plus globale, quant à l'influence de ces deux langues lors de leur apprentissage du français. C'est pourquoi nous leur avons posé les questions suivantes extraites de l'annexe 4.

- La connaissance de l'anglais vous aide-t-elle dans votre apprentissage du français ?
- La connaissance du chinois vous aide-t-elle dans votre apprentissage du français ?
- Quelle langue vous avez le plus recours pour apprendre le français ?

3.1.1 Anglais en tant qu'aide à l'apprentissage du français

Si notre partie précédente nous a permis de conclure que le français et l'anglais sont deux langues ayant une certaine proximité selon nos apprenants. Les résultats des deux premières questions ont montré que selon nos apprenants l'anglais serait la langue qui les aiderait le plus dans leur apprentissage du français, en effet, 38 étudiants ont répondu « oui » à notre première question. En examinant les différentes raisons avancées pour leurs affirmations nous retrouvons en très grande majorité des arguments quasiment identiques à ceux avancés lors des questions liées à la ressemblance :

Apprenant 3	Les deux langues ont un vocabulaire similaire
Apprenant 17	Les mots sont semblables
Apprenant 21	Vocabulaire identique

Tableau 6 : Justifications des apprenants sur l'aide de l'anglais sur l'apprentissage du français

Ajouté à ces réponses que nous croyons n'être qu'une transposition de nos questions précédentes, nous voyons apparaître certains arguments qui pourraient nous conduire à différentes pistes de réflexion.

Apprenant 6	Un grand nombre de mots peuvent être reconnus d'un seul coup d'œil sans réflexion
Apprenant 38	De nombreux mots ont une image similaire et il est plus facile de se rappeler des mots

Tableau 7 : Justifications des apprenants sur l'aide de l'anglais sur l'apprentissage du français (2)

A la lecture de ces deux citations nous pourrions être amenés à penser que la graphie similaire entre l’anglais et le français serait aussi un facteur d’aide à l’apprentissage du français. En effet, l’anglais et le français partageant le même alphabet un apprenant aurait tendance à se familiariser plus rapidement avec la langue en question, d’où les deux réflexions proposées ci-dessus. Les deux derniers arguments qui ont retenu notre attention sont les suivants :

Apprenant 5	En accord avec notre perception des langues étrangères
Apprenant 27	Notre façon de pensée en anglais se transpose au français

Tableau 8: Justifications des apprenants sur l'aide de l'anglais sur l'apprentissage du français (3)

Une nouvelle fois bien qu’insuffisamment développé et très sommaire, nous pourrions être amenés à croire que certains étudiants ont tendance à catégoriser l’anglais et le français comme étant une langue étrangère. Ce point ne serait pas sans rappeler la notion théorique que nous avons abordée dans notre Chapitre 1.4.4 le “level of foreignness”, qui rappelle le, voudrait qu’un apprenant aurait tendance à établir des liens de façon inconsciente entre l’ensemble de ses langues étrangères sans se soucier de leur ressemblance ou de leur éloignement typologique. Dans ce cas précis, nous pourrions prendre le raccourci qui voudrait qu’un apprenant s’aide de l’anglais dans son apprentissage car cette langue étant étrangère aurait plus de ressemblance avec la langue qu’il est en train d’apprendre.

3.1.2 Chinois en tant qu’aide à l’apprentissage du français

Si la réponse à notre première question a largement plébiscité l’anglais en tant qu’aide à l’apprentissage du français nous obtenons une réponse plus partagée à notre deuxième à savoir que 25 étudiants ont répondu positivement à notre question et 16 étudiants ont répondu négativement à la question sur le chinois en tant qu’aide à l’apprentissage du français. Au niveau des justifications nous ne pouvons que déplorer le manque de données puisque de nombreux étudiants se sont abstenus de donner une justification à leur choix. Parmi les réponses qui ont été données nous pouvons toutefois en isoler certaines.

Apprenant 2	C'est la façon la plus directe de traduire
Apprenant 18	C'est une façon directe de comprendre
Apprenant 27	Ca peut aider à comprendre le français

Tableau 9: Justifications des apprenants sur l'aide du chinois sur l'apprentissage du français

Bien qu'insuffisamment développées les justifications avancées par les étudiants nous laisse croire que le chinois aurait quand même un rôle utilitaire pour certains. Nous pouvons imaginer que ces derniers ont tendance à traduire du français vers le chinois lorsqu'ils ne comprennent pas certains phénomènes langagiers. Ce point pourrait d'ailleurs corroborer avec l'affirmation d'un étudiant qui cite le professeur dans sa réponse à savoir: "Parce qu'Alain peut parler le chinois alors nous pouvons comprendre" (*Apprenant 36*)

Bien qu'il puisse être considéré comme étant anecdotique et a certainement pour but de complimenter le professeur (qui est le destinataire de ce questionnaire), nous pouvons aussi y voir le côté utilitaire du chinois dans l'apprentissage du français pour cet étudiant. Si Alain ne parlait pas le chinois alors cet apprenant suggère qu'il aurait des difficultés pour comprendre, nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse à travers les différentes réponses obtenues en faveur du "oui" que le chinois aurait un rôle utilitaire.

Les partisans du "non" quant à eux auront mis en avant des arguments liés à la différence entre les deux langues nous pourrions notamment citer les apprenants suivants pour appuyer nos dires.

Apprenant 14	Je ne peux pas vraiment dire mais je sens que la langue est différente et la culture aussi
Apprenant 41	Des habitudes de langage sont très différentes

Tableau 10 : Justifications contre l'aide du chinois sur l'apprentissage du français

3.1.3 : Utilité des deux langues :

Au vu des réponses précédemment fournies, nous pouvons avancer l'hypothèse que les apprenants auraient tendance à considérer les deux langues comme étant un facteur d'aide à l'apprentissage du français. Notre troisième question corrobore cette affirmation puisqu'à cette dernière nous retrouvons une distribution des résultats comme suit :

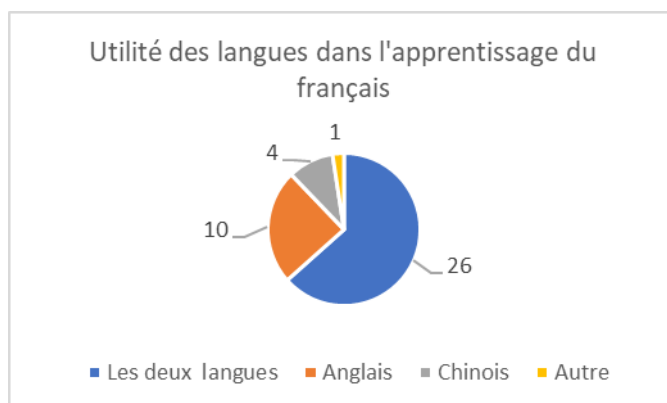


Figure 3 : Utilité des langues dans l'apprentissage du français selon les apprenants

A la lecture de ce graphique il ne fait donc aucun doute que les étudiants perçoivent les deux langues comme étant utiles à leur apprentissage. Cette réponse nous permet ainsi de rejoindre nos précédentes observations selon lesquelles, nous avançons le fait que les deux avaient de l'influence mais à différents degrés. Ces résultats nous permettent aussi de rejeter les modèles théoriques d'acquisitions des langues tels que le facteur L2, car force est de constater que les apprenants semblent eux-mêmes avoir conscience que les deux langues ont chacune leur utilité dans leur apprentissage. Plutôt que d'en occulter l'une ou l'autre ces derniers semblent avoir tendance à s'en servir comme outil d'aide à l'apprentissage.

3.2. Questions complémentaires : Erreur lié à l'anglais & production orale

La dernière partie de notre questionnaire fait intervenir des questions plus ciblées puisque nous avons tenté dans un premier temps comprendre l'origine d'une erreur de concept en nous basant sur le dictionnaire électronique très largement utilisé par les étudiants. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à connaître la perception des apprenants lorsque ces derniers se retrouvent face à une embûche lors d'un exercice de production orale, pour ce faire nous leur avons posé la question suivante issue de notre annexe 4

9) Lors d'un dialogue oral, lorsque vous ne savez pas comment dire un mot en Français, vous avez tendance à le remplacer par quelle langue ?

L'objectif de cette question étant de comprendre quelle langue les étudiants pensent utiliser le plus lorsque ces derniers se retrouvent confrontés à une situation de manque de lexique ou de blocage.

3.2.1 Erreur ayant pour origine l'anglais ?

Comme nous venons de l'exposer la première question de cette partie (Question 9 Annexe 4) avait pour but d'identifier ou de tenter d'expliquer l'origine d'une erreur issue de notre corpus qui est la suivante :

« 3 : *Ne me, ne me dupez pas, regarde ici tu as apparu sur le surveillance vidéo. Dis-moi la réalité.* »

Dans cas précis la formulation correcte aurait dû être « dis-moi la vérité » plutôt que « dis-moi la réalité ». A la lecture de cette erreur, nous sommes partis du postulat que

l'apprenant en question ne connaissait pas la bonne formule et il aurait donc choisi le mot réalité parmi une liste de mots issus de son dictionnaire, car ce dernier ressemblait plus à l'anglais. Pour vérifier cette intuition nous avons donc fourni l'extrait du dictionnaire couvrant le mot « 真相 » qui peut se traduire de différentes façons comme nous pouvons l'observer sur l'image jointe à la question 8 de notre Annexe 4, et nous pensions que les étudiants auraient opté pour le mot « réalité » car ce dernier est presque transparent avec le mot anglais « reality ». Or les résultats se sont révélés différents puisqu'ils ont été comme suit :

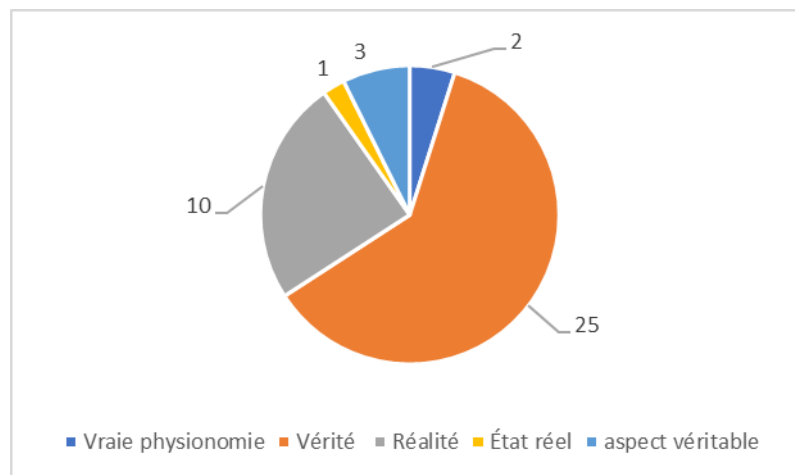


Figure 4 : Choix de traduction du mot 真相

Le mot réalité a donc été choisi par seulement 10 apprenants alors que le mot vérité qui est d'ailleurs la traduction la plus adéquate hors contexte, a été quant à lui plus largement plébiscité puisque 25 apprenants l'ont choisi.

Avec du recul nous ne pouvons que constater l'échec de notre démarche, l'erreur ne proviendrait ainsi pas d'une ressemblance avec l'anglais, et il semble difficile d'en affirmer son origine sans en avoir précisé le contexte voire même sans demander à l'apprenant en question. Cependant si nous devons formuler une hypothèse sur son origine nous pourrions la chercher dans les erreurs de concept puisque dans certains cas le caractère « 真 » peut revêtir le sens de réalité et de vérité selon le contexte dans lequel il est utilisé.

3.2.2 Production orale et langue utilisée

Si notre question précédente s'est révélée être un échec tant au niveau des résultats que de la démarche, la dernière question de notre enquête nous a permis de comprendre que les apprenants, lorsqu'ils se retrouvent en situation de blocage lors d'une production orale

auraient tendance à utiliser l'anglais pour compléter leur discussion. Le graphique ci-dessous nous montre que 25 apprenants affirment utiliser l'anglais pour se sortir d'une situation de blocage en production orale, 11 d'entre eux indiquent que cela dépend alors que 5 d'entre eux affirment utiliser uniquement le chinois.

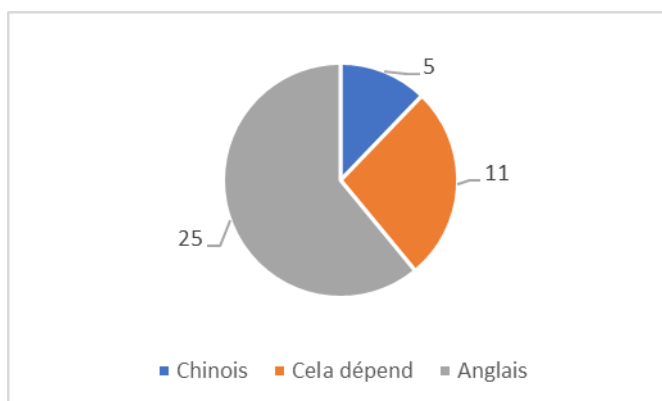


Figure 5 : Langue utilisée lors d'une situation de blocage en production orale

Si là encore nous nous retrouvons face à un manque de justification, notamment au niveau de ceux ayant choisi le chinois, nous pouvons quand même en exploiter certaines pour effectuer un début d'interprétation, avec notamment les justifications suivantes pour les apprenants ayant choisi l'anglais.

Apprenant 5	Pour se moquer, plaisanter et insulter j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
Apprenant 7	Si je parle avec un étranger c'est surement l'anglais, si c'est avec mon camarade ce sera le chinois
Apprenant 14	Ca dépend la personne avec qui je parle
Apprenant 26	Les salutations se font en anglais mais le dialogue général en chinois
Apprenant 37	Dans des cas particuliers utiliser le chinois n'est pas pratique je préfère utiliser l'anglais

Tableau 11 : Justifications des apprenants sur l'utilisation de l'anglais en cas de blocage

A la lecture de ces justifications nous pouvons constater deux points, le premier fait état de la prise en compte de l'interlocuteur. Dans une communication avec un étranger l'apprenant 7 utilisera surement l'anglais, l'apprenant 14 bien qu'il ne le dise pas clairement sous-entend la même chose, ainsi l'utilisation de l'anglais ou du chinois selon eux se fera en fonction du contexte. Donc dans le cadre de notre étude, il semblerait logique que l'anglais devrait être moins utilisé par ces deux apprenants étant donné que les dialogues sont réalisés avec des apprenants de la même culture. Les trois autres réponses quant à elles soulèvent des cas particuliers, l'apprenant 5 utilisera des mots anglais dans un cadre plutôt informel voire impoli, l'apprenant 26 quant à lui utilisera l'anglais que pour

saluer et le 37 parle de cas particuliers sans donner plus de détails. Nous pouvons ainsi croire que l'anglais est effectivement utilisé par les étudiants mais que ce dernier ne semble pas l'être de façon systématique et que même pour ces derniers le chinois n'est pas complètement occulté.

L'autre grande catégorie de justifications est à observer dans les personnes ayant choisi la réponse "cela dépend". Le point intéressant de ces justifications est que les personnes ayant donné une raison à leur choix ont toutes tendances à se rejoindre, voyons de plus près les justifications.

Apprenant 2	Si je ne connais pas le français, j'utilise l'anglais, si je ne connais pas l'anglais j'utilise le chinois
Apprenant 4	Si je peux utiliser l'anglais j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
Apprenant 6	J'essaie en anglais mais sinon j'utilise le chinois
Apprenant 16	Si je connais l'anglais j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
Apprenant 37	Dans des cas particuliers utiliser le chinois n'est pas pratique je préfère utiliser l'anglais
Apprenant 38	Je ne sais pas comment expliquer mais si je ne connais pas l'anglais alors je vais utiliser le chinois , si je connais l'anglais je vais utiliser l'anglais

Tableau 12: Arguments des apprenants ayant choisi "cela dépend"

A travers les citations ci-dessus, nous constatons que les apprenants ont tendance à hiérarchiser l'utilisation d'une langue par rapport à une autre. L'anglais serait selon eux la première langue à laquelle ils auront recours en cas de blocage, et le chinois viendrait en dernier recours si les autres langues ne sont pas activées. Cette hiérarchisation est particulièrement intéressante dans le cadre de notre étude et tendrait à prouver que l'anglais aurait une place plus importante dans l'apprentissage du français chez nos apprenants. Toutefois l'insuffisance des données ne nous permet pas de l'affirmer et nous resterons simplement dans le cadre d'une hypothèse plutôt que d'une affirmation.

4. Conclusions et discussions

A travers ce chapitre, nous avons tenté de prendre en compte la perception de nos apprenants par rapport à notre problématique. La première conclusion que nous pouvons apporter rejoint l'étude de notre corpus à savoir qu'il nous est difficile de déterminer avec précision la langue ayant le plus d'influence chez nos apprenants. En effet, même si certaines réponses tendent à nous faire croire que l'anglais a une place importante dans l'esprit de nos apprenants notamment en termes de typologie de langues, ces derniers ne

semblent pas pour autant négliger le chinois puisque nous avons pu observer que la majorité des étudiants considèrent les deux langues comme leur étant utile dans leur apprentissage. Ayant tenté de préciser notre réponse, nous avons pu observer qu'il pourrait exister chez nos apprenants une certaine hiérarchisation de l'utilisation des deux langues selon deux facteurs que sont la situation de communication et la compétence de l'étudiant dans ses langues déjà acquises. Pour ce dernier l'anglais aurait donc tendance à être utilisé en priorité pour remplacer le français en cas de blocage, nous permettant ainsi de rejoindre les théories de l'acquisition telles que le TPM étudié dans le chapitre 1 de notre étude. Toutefois nous resterons très prudents dans l'interprétation de nos résultats car nous ne pouvons nous empêcher de croire que le manque de données et le manque de justification est très certainement un biais majeur à notre étude. Nous croyons ainsi, que notre questionnaire reste d'une utilité tout à fait relative, et nous permet de dégager une tendance et des pistes de réflexion mais ne permet hélas pas d'apporter des certitudes quant à la résolution de notre problématique.

Conclusion générale

Notre étude a été pour nous l'occasion de nous pencher sur l'influence qu'ont les langues anglaise et chinoise dans l'apprentissage du français chez nos apprenants. Rappelons que la réalisation de notre présent mémoire est avant tout née d'un besoin personnel et professionnel qui était de mieux cerner le fonctionnement de nos apprenants, de mieux comprendre d'où proviennent les erreurs récurrentes que commettent ces derniers, mais aussi de mettre en évidence leur positionnement quant à l'apprentissage des deux langues. L'objectif étant d'améliorer notre travail au quotidien en exploitant nos résultats pour apporter aux apprenants de nouvelles explications ou applications dans leur apprentissage du français. Ayant ainsi réalisé une étude d'un corpus de production orale et un questionnaire, notre recherche nous a donc permis de montrer que chacune des deux langues avait une certaine influence sur le français nous permettant ainsi de dégager un certain nombre de pistes pouvant être exploitées dans le cadre de notre activité d'enseignant. Notre conclusion s'axera ainsi sur trois points particuliers que nous croyons pouvoir être exploitables dans notre activité d'enseignant.

La première conclusion et point intéressant que nous avons pu relever est le fait que les apprenants semblent hiérarchiser l'importance des langues à savoir que pour eux, l'anglais serait plus important que le chinois dans leur apprentissage faisant ainsi naître un paradoxe entre typologie et psychotypologie. En effet, si notre analyse contrastive nous a permis de voir que l'anglais et le chinois partagent plus de caractéristiques communes que le français et l'anglais, les apprenants semblent ne pas percevoir cette différence et considèrent l'anglais et le français comme deux langues se ressemblant fortement, faisant ainsi naître un réel décalage entre réalité linguistique et perception. Ce point particulier est donc intéressant à souligner car il tend à rejoindre et corroborer les travaux de Cuet (2011) confirmant ainsi notre impression générale selon laquelle, les étudiants à un niveau tel que celui que nous avons observé pensent que l'anglais ressemble au français. Ce paradoxe pourrait avoir son utilité dans notre activité d'enseignant, sachant cela, nous pourrions utiliser l'anglais au début de l'apprentissage, pour mettre en relief les ressemblances notamment au niveau du lexique puis s'en détacher et mettre l'accent sur les différences au fur et à mesure que le niveau des apprenants augmente. Ce point particulier lié à l'utilisation de l'anglais pourrait faire d'ailleurs l'objet d'une autre recherche ou article, car comme nous l'avons dit, le constat que nous avons fait s'applique à un stade d'apprentissage précis à savoir un niveau B1/B2. Il serait donc intéressant de savoir à quel

moment de l'apprentissage les apprenants prennent réellement conscience que l'anglais diffère du français.

La seconde conclusion, quant à elle, est directement issue de l'étude des productions orales recueillies. A travers ces dernières nous avons pu confirmer que chacune des deux langues a de l'influence sur l'apprentissage du français. S'il nous a été difficile de déterminer avec précision l'origine des erreurs syntaxiques et grammaticales tant les deux langues sont proches, nous avons pu constater que l'anglais semblerait jouer un rôle au niveau de la construction du lexique en français. Le chinois, quant à lui, apparaît comme étant un outil de communication mais servirait aussi de fournisseur au niveau des référents culturels. Ce constat nous a ainsi permis de répondre en partie à notre problématique et de mieux comprendre l'interlangue des apprenants de notre contexte. Ajouté à l'aspect théorique, nous pensons aussi que nos conclusions liées à l'interlangue des apprenants peuvent avoir un impact sur notre activité d'enseignant. En effet, en transposant les résultats de notre étude à notre quotidien, nous pourrions proposer certaines activités nous permettant d'anticiper et de mieux expliquer certaines erreurs récurrentes commises de chacune des catégories de notre étude. A titre d'exemple, l'erreur de francisation « polluer » revenant de façon régulière, nous pourrions inviter nos apprenants à réfléchir sur celle-ci en amont, afin qu'ils évitent de la commettre lors de leurs productions orales. Précisons finalement que nous sommes conscients que ce type d'activité ne pourrait être applicable que dans notre contexte. Mais nous pensons qu'une étude plus précise d'erreurs chez un panel plus large d'apprenants chinois avec différentes modalités d'exercice, pourrait nous permettre de découvrir certaines régularités plus importantes que celles que nous n'avons pu observer dans le cadre de ce mémoire.

Le troisième et dernier point de discussion que nous souhaiterions soulever est lié à l'observation et la définition des erreurs de concept. Nous avons volontairement choisi d'isoler ce point là de nos autres conclusions, car si en préambule de notre étude, nous nous attendions à observer des erreurs lexicales, syntaxiques et grammaticales, nous n'avions pas anticipé la présence de telles erreurs provenant du chinois. La mise en lumière d'un tel phénomène nous a donc permis de comprendre qu'en tant qu'enseignant, nous ne passons pas assez de temps dans l'explication des expressions synonymiques ayant une faible différence en français. Car comme nous l'avons vu dans notre étude, si pour nous la différence entre « écouter » et « entendre » semble évidente en tant que locuteur natif, elle ne l'est pas forcément chez nos apprenants, d'autant plus que comme nous l'avons évoqué

le chinois n'inclut pas forcément ce type de nuance. Là encore la compréhension d'un tel phénomène pourra nous permettre de mettre en place certaines activités didactiques faisant prendre conscience aux apprenants de l'existence de telles différences entre les deux langues. Précisions en dernier lieu, que tout comme notre point soulevé précédemment il serait intéressant de mener une étude plus approfondie de ces erreurs afin de comprendre si ces dernières apparaissent à tous les niveaux ou bien seulement à un stade donné de l'apprentissage.

En conclusion de notre mémoire, précisons que nous sommes conscients que certains points de notre étude pourraient ne pas trouver validation dans un contexte plus large que celui qui a animé notre étude, mais nous pensons toutefois avoir pu dégager certaines hypothèses qui mériteraient d'être vérifiées et analysées dans un travail de recherche plus conséquent.

Bibliographie

- Astolfi, J.P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007) The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991) *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Causa, M. (2002) *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bruxelles: Peter Lang SA.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000) *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2003) Why Investigate the Multilingual Lexicon. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U (éd.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers, 9-15.
- Cenoz, J. (2013) The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46 p.71-86.
- Corder, S. P. (1980) Que signifient les erreurs des apprenants ? In Clive, P. & Porquier R. (éd.). *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Paris : Larousse, 9-15.
- Cuet, C. (2011) Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergie Chine*, 6, 95-103.
- Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- De Angelis, G. (2007) *Third or additional language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters LTD.
- De Bot, K. (2004) The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*. 1, 17-32.
- Dewaele, J-M. (1998) Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-490.
- Falk, Y. & Lindqvist, C. (2018) L1 and L2 role assignment in L3 learning. Is there a pattern ?, *International Journal of Multilingualism*, Disponible en ligne: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1444044> [consulté le 18/05/2019].
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004) The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First,

Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16.

Galligani, S. (2003) Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, 49, 141-152.

Greggio, S. & Gil, G. (2007) Teachers' and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 2, 371-393.

Grosjean, F. (1993) Le bilinguisme et le biculturalisme, Essai et définition. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, 13-41.

Hall, C. & Ecke, P. (2003) Parasitism as a Default Mechanism in L3 Vocabulary Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U (éd.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers, 71-85.

Hammarberg, B. (2001) Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U (éd.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 21-41.

Jaensch, C. (2009) L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher proficiency in the L2. In Leung-Y.K.I. (éd.) *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 115-144.

Jessner, U. (2008) A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.

Kellerman, E. (1979) Transfer and non-transfer: Where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2, p.37-57.

Leung, Y-K. (2007) Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23, 95-114.

Lindqvist, C. (2003) *Le rôle des langues sources dans l'interlangue française. Etude des lexèmes d'origine translinguistique chez des apprenants suédophones*. Mémoire de licence. Stockholm : Université de Stockholm, Département de Français et d'Italien.

Lindqvist, C. (2006) *L'influence translinguistique dans l'interlangue française, étude de la production orale d'apprenants plurilingues*, Thèse de doctorat. Stockholm : Université de Stockholm, Département de Français et d'Italien.

Ludi, G. & Py, B. (2003) *Être bilingue*. Berne: PETER LANG.

Marx, N. & Hufeisen, B. (2004) A Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *The International Journal of Multilingualism*, 2, 141-154.

Moore, D. (1996) Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 95-121.

Poupart J., Deslauriers J-P., Groulx L-H., Laperriere A., Mayer R. & Pires A. (1997) La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville, Canada : Editeur Gaëtan Morin.

Rosen, E. & Porquier, R. (2003) L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *Linx*, 49, 7-17.

Rothman, J. (2011) L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 107-127.

Rothman, J., Alemán Bañón, J., & González Alonso, J. (2015) Neurolinguistic measures of typological effects in multilingual transfer: introducing an ERP methodology. *Frontiers in psychology*, 6, Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01087> [consulté le 18/05/2019].

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10, 209-231.

Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975) The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25-1, 139-152.

Singh, R. & Carroll, S. (1979) L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63.

Slabakova, R. (2016). The Scalpel Model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21-6, 651-665.

Soussouvi, L-F. (2014) Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE : l'anglais comme possible langue de référence ? *Encuentro* 23, 152-166.

Tagliante, C. (2001) *La classe de langue*, Paris : CLE International.

Tremblay, M. (2006) Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *CLO/OPL*. 34, 109-119.

Trévisiol-Okamura, P. & Marquilló Larruy, M. (2017) Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ? In Laurens, V. & Daniel, V. (dir.) *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives*, 61. Disponible en ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568> [Consulté le 18/05/2019].

Vogel, K. (1995) *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Wang, P. (1993) L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise. Les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. *Québec français*, 89, 52-55.

Wantz-Bauer, F. (2001) Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : points de vue d'apprenants. In Castellotti, V. (éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 39-59.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998) Languages switches in L3 production : Implications for a Polyglot speaking model. *Applied linguistics* 19, 295-333.

Zhou, Z. & You, R. (2017) *Chinese Dialects and culture*. Cambridge, Massachusetts: American academic press.

Ying, X. (2013) *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Thèse de doctorat linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

Yu, H-J. & Bian, Z. (1998) *Difficultés d'apprentissage du français*. Zhengzhou, China : Elephant Press.

Zhang, X. (2017) *Les tons lexicaux du chinois mandarin en voix modale et en voix chuchotée*. Thèse de doctorat. Ecole doctorale des Humanités : Université de Strasbourg.

Table des illustrations

Figure 1 : Modèle d'acquisition plurilingue Cenoz (2000 : 40)	13
Figure 2 : Lien entre tons et sens dans la langue chinoise Wang (1993)	39
Figure 3 : Utilité des langues dans l'apprentissage du français selon les apprenants	88
Figure 4 : Choix de traduction du mot 真相	90
Figure 5 : Langue utilisée lors d'une situation de blocage en production orale	91

Table des annexes

Annexe 1 Transcription du corpus audio	103
Annexe 2 Liste des changements de code chinois/français.....	139
Annexe 3 Liste des changements de code anglais / français.....	141
Annexe 4 Questionnaire distribué aux apprenants.....	142

Annexe 1

Transcription du corpus audio

Eco 27/09

Duo 1 :

- 1 : Qu'est-ce que tu as fait de six heures à ++ huit heures hier soir ?
- 2 : Je rester regarder la télévision à la maison, je n'ai ++ je ne suis pas sortir
- 3 : Ne me, ne me dupez pas, regarde ici tu as apparu sur le surveillance vidéo. Dis-moi la réalité.
- 4 : J'avoue que j'ai volé de croissants dans la boulangerie, je suis... je regrette beaucoup
- 5 : Pourquoi tu les as vélos ?
- 6 : j'ai perdu mon travail, je n'ai plus d'argent je les ai volé pour ma famille.
- 7 : (Rires) Comment c'est amusant mais tu dois revoir le charmant maintenant, suis-moi s'il te plait.
- 8 : D'accord

Duo 2 :

- 1 : Dis-moi ton nom professionnel
- 2 : Je m'appelle Lily je suis étudiant et je suis dix neuf ans
- 3 : Est-ce que tu as fait quoi hier matin à huit heures ?
- 4 : Je fais les courses avec mon ami
- 5 : Qui peut donner de témoigner ?
- 6 : Centre commercial de vendeuse peut témoigner pour moi.
- 7 : A quelle heure tu es rentrée à la maison ?
- 8 : A 10h
- 9 : Est-ce que tu es de retour à la maison après avoir fait quelque chose ?
- 10 : J'ai regardé un peu la télévision et ensuite j'ai endormi.
- 11 : Alors tu peux rentrer à la maison, si vous avez une suggestion contactez xxx

Duo 3 :

- 1 : xxx
- 2 : xxx
- 3 : Quelle est votre profession ?
- 4 : Maintenant je suis au chômage
- 5 : Chômage je vois, pourquoi es-tu ici et qu'est ce que tu fais aujourd'hui ?
- 6 : Je cherche du travail xxx matin, j'ai déjeuné aussi à 13h, il y a problème ?
- 7 : Ou étais-tu quand Mme Durand a été tué ?
- 8 : J'ai un rendez vous avec mon ami à la maison, il peut le prouver.
- 9 : Merci de (xxx)

Duo 4 :

- 1 : Quel est votre nom ?
- 2 : Je suis Olivia
- 3 : Nous sommes en train d'enquête sur une affaire, j'ai besoin de vous poser quelques questions
- 4 : Oui d'accord
- 5 : Qu'est ce que vous avez faire à 9h hier matin ?
- 6 : Je suis allé au supermarché, j'ai acheté les fruits
- 7 : Qui est avec vous ?
- 8 : J'ai acheté une ...
- 9 : On a volé magasin de bijoux, je doute que c'est vous, j'ai besoin du témoin
- 10 : Vendeur du supermarché prouve xxx
- 11 : Je le vois, si quelque chose d'autre je vais te trouver.

Duo 5 :

- 1 : Attention madame !
- 2 : oui qu'est-ce que vous ferez ?
- 3 : Je te viens interroger, tu ferais mieux d'être honnête
- 4 : Oui qu'est-ce que vous viens interroger
- 5 : Tu sais le vol hier ?
- 6 : Pas très clear /klɛʁ/
- 7 : A huit heures hier soir, ou es-tu ?
- 8 : xxx
- 9 : Tu es sorti du travail après 10 heures, qu'est-ce que as-tu fait ?
- 10 : J'ai mangé avec mon ami ...
- 11 : C'est vrai
- 12 : Surement
- 13 : Je vais xxx
- 14 : Oui merci

Duo 6 :

- 1 : Alors j'ai quelques questions à te poser
- 2 : Oui je vais dire tout ce que je sais
- 3 : Est-ce que tu sais qu'un immeuble a été volé
- 4 : Non je ne sais pas je n'ai pas été à Paris hier
- 5 : Où étais tu de 16h hier soir
- 6 : J'ai été à la campagne, je suis arrivé à Paris à huit heures ce matin
- 7 : A quelle heure tu arrives à la campagne
- 8 : A 11H
- 9 : Mais il y a quelqu'un qui t'as vu à Paris à 7h30
- 10 : Ce n'est pas moi c'est impossible
- 11 : Oui xxx

Duo 7 :

- 1 : Bonjour monsieur que faites-vous de 18h à 20h hier soir ?
- 2 : J'ai mangé à ma maison de 18h à 19h puis j'ai regardé la télé de 19h à 20h
- 3 : Il y a personne avec vous de 18h à 20h hier soir ?
- 4 : Oui mes parents et ma sœur avec moi hier soir
- 5 : Est-ce que vous avez écouté quelque chose hier soir ?
- 6 : Non je ne sais pas...
- 7 : Merci attention à la sécurité, au revoir.

Duo 8 :

- 1 : Bonsoir monsieur,
- 2 : Je suis policier de l'université de poste police, il s'est passé un vol hier soir, j'ai besoin de votre coordination
- 3 : Bien sûr pas de problème
- 4 : Qu'est-ce que vous avez fait hier ?
- 5 : je me suis lève à 10h30 et je me suis lavé mes dents et mon visage je suis allé manger le déjeuner, j'ai reposé un xxx et je suis allé xxx jouer au basketball.
- 6 : Peut-être quelle heure à la fin il y a témoin
- 7 : Quatre heures, j'ai joué au basketball avec mes amis.
- 8 : Plus tard qu'est-ce que vous avez fait
- 9 : Nous sommes rentrés à la maison et manger le diner
- 10 : Qu'est-ce que vous avez fait ensuite
- 11 : J'ai resté chez moi
- 12 : Ok remercie pour votre coordination,
- 13 : Oui je suis honoré au revoir.
- 14 : Merci beaucoup au revoir

Info 28/09

Duo 1 :

- 1 : Excusez-moi, j'ai quelques questions à vous poser
- 2 : Euh oui
- 3 : Quel est votre nom et quel est votre profession
- 4 : Je suis Axel, je suis étudiant
- 5 : Qu'est-ce que vous avez fait hier après-midi ?
- 6 : J'ai été en classe de un heure à trois heures
- 7 : Qu'est-ce que vous avez fait à 5h ?
- 8 : Je suis allé à le + au cinéma
- 9 : Vous êtes allé seul ?
- 10 : xxx
- 11 : Merci de votre coopération avec moi

12 : Je vous en prie

13 : Au revoir...

Duo 2 :

1 : Excusez-moi monsieur je vais poser des questions pour faire une enquête xxx

2 : Oui commencez vous

3 : Quel est votre prénom

4 : Je xxx (*rites*) j'ai fait la classe

5 : Quel est votre prénom ?

6 : Oh prénom, je m'appelle Jacques

7 : Monsieur Jacques, qu'est-ce que tu as fait à 15h hier après-midi ?

8 : Je faire le classe à bâtiment 5

9 : Quelle classe vous avez fait ?

10 : Le Français de prof Gu

11 : Qu'est-ce que vous avez fait après le classe

12 : Je suis allé au xxx à la salle de cuisine

13 : Est-ce que vous êtes resté à la salle de classe

14 : Non je xxx j'ai eu très faim, donc je + je suis parti bientôt

15 : Merci de votre réponse, au revoir

16 : Au revoir

Duo 3 :

1 : Bonjour Madame, je suis policière est ce que je peux vous poser quelques questions sur vous

2 : Oui

3 : Quel est votre nom ?

4 : Je m'appelle Claudia

5 : Qu'est-ce que vous a fait de 9h à 13h hier ?

6 : A 9h j'ai pris le petit déjeuner et puis je faisais les courses au bâtiment 4 jusqu'à 11h45.. +++ Et puis j'ai mangé avec mon ami

7 : Alors à quelle heure repartez-vous ?

8 : J'ai fait mon travail à la bibliothèque

9 : Est-ce que vous y avez toujours resté ?

10 : Oui bien sur

11 : Merci mademoiselle, vous pouvez être parti...

Duo 4 :

1 : Vous êtes Français ?

2 : Non je suis Chinois../ze/

3 : Présentez votre passport /pa:spɔ:t/

4 : Oui c'est ça

5 : Ou vous êtes hier soir et fait quoi ?

- 6 : J'ai vu un film avec mes amis hier soir à sept heures demie
7 : xxx
8 : Sept heures demie
9 : Vous êtes passe dans magasin de bijoux ?
10 : Après j'ai retourné dans ma chambre et ce moment-là, ma camarade de chambre n'a été la
11 : +++ (*chuchotements*) 我说错了, 我再问一遍
11 : Vous avez passe un magasin de Chinois
12 : Non je ne connais pas
13 : C'est vrai ?
14 : C'est vrai je suis sûre Madame.
15 : Merci beaucoup...

Duo 5 :

- 1 : Bonjour Monsieur, j'ai quelques questions pour vous, vous avez cinq minutes
2 : Euh + Bien
3 : D'abord Monsieur, Quel est son nom ?
4 : Je m'appelle Rain
5 : Monsieur Rain, donnez-moi votre carte ++ votre carte
6 : Oui
7 : Monsieur Rain qu'est-ce que vous avez faire à sept heures hier soir, avez-vous sorti ?
8 : Oui d'abord j'ai regardé la télévision à la maison, ensuite je suis sorti pour souper à 11h
9 : Avec qui ?
10 : Avec mes amis
11 : Alors ok, vous avez été avec quelqu'un autre merci pour votre coopération
12 : C'est ce que je dois faire
13 : Au revoir

Duo 6 :

- 1 : Excusez-moi Mademoiselle
2 : L'agent qu'est ce qu'il se passe
3 : Nous vous posons des questions s'il vous plait
4 : D'accord
5 : Comment vous vous appelez ?
6 : Océane O-{C}-E-N-A + O-C-E-A-N-E
7 : Posez-nous votre carte d'identité ?
8 : Tenez
9 : Qu'est-ce que vous avez fait hier soir ?
10 : J'ai travaillé dans le supermarché
11 : De quelle heure à quelle heure ?
12 : De six heures à neuf heures et puis je suis rentré à la maison

13 : Est-ce que vous avez vu quelques suspects /sAs.pɛkts/ ?

14 : Je suis désolé je n'ai pas fait attention

15 : Bien Mademoiselle merci

Duo 7 : xxx

Duo 8 :

1 : Bonjour Monsieur, qu'est-ce que tu as fait hier ?

2 : J'ai fait du commerce hier matin

3 : D'accord, ça va bien ?

4 : Oui bien sur j'ai gagné beaucoup de + beaucoup + beaucoup d'argent

5 : Alors de qui + de qui es-tu gardé ton argent

6 : Avec mon ...

7 : De quelle heure à quelle heure tu as fait ton commerce

8 : De neuf heures trente à midi

9 : Est-ce + Est-ce que vous êtes allé au restaurant hier matin

10 : Non ce n'est pas moi

11 : Mais je viens de te voir par la surveillance + surveillance

12 : Fais voir, ah + peut-être c'est moi oui !

Duo 9 :

1 : Bonjour Mademoiselle je suis policier, je veux poser quelques questions

2 : Oui

3 : Quel est votre nom ?

4 : Je suis Ana

5 : Quelle est + euh + euh + Est-ce que vous étiez + hier + chez toi hier

6 : Oui j'ai à la maison hier matin, j'ai pris petit déjeuner et regardé la film

7 : Après hier qu'est-ce que vous faites ++ vous faites quoi ?

8 : Je suis allé au centre social + commercial

9 : Vous y /i/ êtes allé seul /sel/

10 : Non mon ami et moi

11 : A quelle heure vous revenez

12 : Je rentré à la maison à huit heures + qu'est ce que vous voulez + autre + qu'est ce que voulez poser autre question

13 : C'est tout merci

Duo 10 :

1 : Quels sont votre nom ?

2 : Je m'appelle Suzanne

3 : Je m'appelle Pascaline

4 : Une femme a perdu un téléphone au magasin hier après midi, ou avez-vous été hier après midi

5 : J'ai vu un film dans le cinéma

6 : Je suis des courses au magasin

- 7 : Est-ce que vous avez le ticket ou avez-vous les amis pour vous prouver
- 8 : J'ai été seule au cinéma et malheureusement j'ai jeté mon ticket, mais je n'ai perdu pas le téléphone c'est vrai
- 9 : Ah mon ami est allé aussi, il peut être prouver + me prouver
- 10 : Est-ce que vous pouvez appeler votre l'ami
- 11 : Oui instant, je vous donner son téléphone numéro
- 12 : Oui avez-vous les autres choses pour vous prouver
- 13 : Il semble il n'y a pas d'autres preuves
- 14 : Alors suivez-moi nous allons au commissariat
- 15 : D'accord

Duo 11 :

- 1 : Je suis policier, je vais vous interroger quelques questions, montrez la carte d'identité.
- 2 : Voilà
- 3 : Katia, qu'est-ce que vous avez fait hier matin ?
- 4 : JE me suis levé à 10h et ensuite j'ai regardé la télévision de 11H à 14h
- 5 : Quand êtes-vous sorti hier ?
- 6 : Oui je suis allé au cinéma à 13h30
- 7 : Personne avec vous
- 8 : Non j'ai été seule
- 9 : Il y a une femme qui a perdu son sac et vous avez assis à côté d'elle
- 10 : Une femme je ne me souviens pas
- 11 : Et puis qu'est-ce que vous avez faire hier soir ?
- 12 : De 15h à 16h je suis allé au supermarché, j'ai gardé le reçu et enfin je suis rentré chez moi vers 20 heures
- 13 : Bon je vais
- 14 : 20 heures
- 15 : Bon je vais vous demander plus tard après interroger d'autres

Eco 09/10

Quatuor 1 :

- 1 : xxx Quel sport vous aimez bien ?
- 2 : Je fais du tennis de table
- 3 : xxx
- 4 : Parce que le tennis de table est l'avantage de Chine
- 5 : Parfois dans une semaine
- 6 : Je le fais 3 fois par semaine
- 7 : Quel est ton sport préféré
- 8 : Je suis passionnée par le badminton
- 9 : Combien de fois dans une semaine
- 10 : Tous les lundis

- 11 : Quelle en sont les raisons ?
- 12 : Parce qu'elle est amusant
- 13 : Quel est ton sport préféré ?
- 14 : Je préfère la + de la natation
- 15 : Pourquoi est-ce vous aimez ce sport ?
- 16 : Parce que la compétition de natation est très spectaculaire
- 17 : Parfois
- 18 : Et les nageurs est belle par exemple Michael Phelps
- 19 : Parfois dans une semaine ?
- 20 : Je faire de la natation le week-end
- 21 : Quel sport vous aimez ?
- 22 : J'aimé xxx
- 23 : Quelles sont tes raisons
- 24 : Parce qu'il est simple et il est xxx pour le corps xxx
- 25 : Parfois par semaine
- 26 : Quelques fois par semaine

Quatuor 2 :

- 1 : Je crois que vous êtes sportif, quel sport vous faites ? Donnez des raisons à la fois
- 2 : J'aime jouer au basketball, parce que on peut amxxx la amitié avec mon ami, aussi je jouer au basketball me donne plus la sante + la santé + Je jouer au basketball deux fois par semaine
- 3 : Euh oui + et vous ?
- 4 : J'aimer assez jour au basketball parce que jour parce que jouer au basketball peut exer-exercer le corps et jour au basketball peut me faire plein de vitalité je peux xx
- 5 : Très bien combien de fois par semaine
- 6 : Je joue au basket de 3 à 4 fois par semaine
- 7 : Et vous quel est votre sport préféré ?
- 8 : J'aime faire du volley
- 9 : Ah oui
- 10 : Parce qu'il est bon pour la sante
- 11 : Très bien et vous
- 12 : J'aime la natation
- xxx
- 13 : J'aime la natation parce que je peux me détendre pendant la nage,
- 14 : Combien de fois ?
- 15 : Une fois par semaine

Duo 3 :

- 1 : Comment vous appelez vous ?
- 2 : Ca va
- 3 : Ca va ? Non pas ça va
- 4 : Je m'appelle Céline
- 5 : Ok Céline, quel sport vous aimez faire ?

- 6 : J'aime patinage à roulette
- 7 : Patinage à roulette très bien, pourquoi vous aimez le patinage à roulette ?
- 8 : Parce que je peux m'entraîner à la capital de cordination
- 9 : Capital de coordination très bien et combien de fois par semaine vous faites du patinage à roulette
- 10 : deux fois par une semaine
- 11 : Deux fois par une semaine très bien merci
- 12 : Bonjour Mademoiselle, comment t' ++ vous appelez vous ?
- 13 : Je m'appelle Olivia
- 14 : Très bien Olivia, quel sport vous aimez faire ?
- 15 : J'aime patiner
- 16 : Toi aussi tu aimes patiner pourquoi ?
- 17 : Parce que la patinoire est très fashion
- 18 : La patinoire est très fashion, oh d'accord ! Et combien de fois par semaine ?
- 19 : Seulement été je patine deux fois par mois
- 20 : Deux fois par mois en été, très bien merci ! + Bonjour Mademoiselle + Comment vous appelez vous ?
- 21 : Je m'appelle Hélène
- 22 : Oh très bien, quel sport vous aimez faire Hélène ?
- 23 : J'aime la course à pied
- 24 : De la course à pied très bien pourquoi ?
- 25 : Parce que c'est bon pour la santé, et je pour maigrir
- 26 : Pour maigrir vous n'en avez pas besoin et combien de fois par semaine vous courez ?
- 27 : Parfois deux fois par semaine
- 28 : Parfois deux fois par semaine et combien de temps ?
- 29 : Demi-heure
- 30 : Et vous Mademoiselle comment vous vous appelez ?
- 31 : Je m'appelle Charlotte
- 32 : Très bien Charlotte quel sport vous préférez ?
- 33 : j'aime jouer au basketball
- 34 : D'accord pourquoi
- 35 : Parce que j'ai choisi le cours de basketball ce semestre c'est très intéressant
- 36 : D'accord et quel jour vous faites du basketball
- 37 : Le jeudi
- 38 : Le jeudi d'accord ! Très bien et bien je vous remercie Mesdemoiselles, l'émission est terminée à la prochaine

Pub 10/10 :

Quatuor 1 :

- 1 : Bonjour tout le monde aujourd'hui on invite 3 mademoiselles pour parler de ses sentiments du sport. Bonjour quel est votre nom
- 2 : Je m'appelle Katel
- 3 : Ketal + Katel quel sport est-ce qu'aimez-vous ?

- 4 : Je jouer au badminton + badminton
- 5 : Badminton oh oui, quelle explication est-ce que l'aimez-vous ?
- 6 : Parce que j'aime bien jouer au badminton avec mon ami et xxx
- 7 : Oui alors merci
- 8 : Et vous quel est vos noms
- 9 : Mon nom est Pauline
- 10 : Ok bon Kaline, quel sport est ce que vous aimez ?
- 11 : Je suis nageur ++ nageuse ++ nageur
- 12 : Nageur et quelle explication est ce que l'aime vous
- 13 : Parce que je suis fort en natation mes parents est aussi nageur, j'aime la natation de mon enfance, je suis joyeux quand je nage et l'important il peut calmer de la xxx
- 14 : Et vous mademoiselle quel est votre nom
- 15 : Je suis Ruru
- 16 : Oui Ruru quel sport est-ce qu'aimes vous ?
- 17 : Je t'aime patinage
- 18 : Et quelle explication est-ce que l'aime vous ?
- 19 : Il est stimule mais aussi je pense c'est un sport grâce quand je patinage je pense que je suis que je suis devenue +++ légère
- 20 : Et moi j'aime beaucoup pratiquer un rugby parce qu'il demande le corps robuste et j'aime regarder l'association NFL surtout parce qu'il est entraînant

Quatuor 2

- 1 : Bonjour tout le monde, comment tu t'appelles
- 2 : Je m'appelle Kina,
- 3 : Que fais vous de votre sport
- 4 : J'aime plonger sous l'eau
- 5 : Pourquoi vous aimez ce sport
- 6 : D'abord il est le sport complet j'aime + et puis j'aime la mer et le monde sous-marin est très beau, je veux trouver les mystères du monde sous-marin et puis il peut exercer mon corps et il peut être léger
- 7 : Merci, donc ...
- 8 : Alina
- 9 : Quel sport faites-vous maintenant ?
- 10 : J'aime natation
- 11 : Pourquoi avez-vous choisi la natation
- 12 : Le premier point /pɔ̃nt/ + point + j'aime nager dans l'eau le deuxième point j'aime cool dernier point parce que la mer est très belle
- 13 : Merci, Et vous quel sport vous faites ? faites-vous maintenant ?
- 14 : J'aime beaucoup boxe
- 15 : Pourquoi ?
- 16 : Parce que j'aime sport permette-moi de garder le + la forme il est également très inter inter interesting + intéressant je peux pratiquer un sport seulement.
- 17 : C'est bon merci c'est tout !

Quatuor 3 :

- 1 : Bonjour à toutes, et tous Bienvenue sur notre émission, comment allez-vous ?
- 2 : Je m'appelle Lydie
- 3 : Est-ce que vous aimez le sport ?
- 4 : Oui j'aime courir, je cours souvent quand j'ai du stress du travail ++ parce que je crois c'est une + un raison efficace pour gérer le stress, d'autre je n'ai pas besoin d'équipe + équipement sportif je crois ce n'est pas un sport très facile il faut beaucoup de volonté, je m'aguerris beaucoup
- 5 : Quel est votre nom ?
- 6 : Je m'appelle Chloé
- 7 : Quel sport / sport/ préférez-vous ?
- 8 : J'aime natation / J'aime la natation
- 9 : Ok pourquoi
- 10 : Parce que garder la ligne et faire de la musc- musculation enfin c'est une abilité fondamentale
- 11 : Et vous ?
- 12 : Je suis Caroline
- 13 : J'aime tennis, j'ai sportive ++ j'ai sportive j'aimer jouer au tennis bien ; j'aime regarder le match de tennis et le tennis est bon pour la santé.
- 14 : Est-ce que vous faites le sport tous les jours ? +++ (*chuchotements*) 你每天做运动吗?
- 15 : Oui
- 16 : C'est bien ++ au revoir

Quatuor 5 :

- 1 : Bonjour et bienvenue dans notre émission sur le sport aujourd'hui je suis en compagnie de trois jolies jeunes filles et nous allons parler sur les sports et sur les loisirs qu'elles aiment faire. Je vais commencer par cette jolie demoiselle, Bonjour Mademoiselle comment vous appelez vous ?
- 2 : Je m'appelle Noelle
- 3 : Ok Noelle quel sport aimez-vous faire ?
- 4 : J'aime faire le + l'équitation
- 5 : De l'équitation pourquoi vous aimez l'équitation ?
- 6 : D'abord il permet d'avoir une courage ensuite quand je fais l'équitation je peux regarder des paysages variés, le plus important' je suis en bonne bonne humeur / chaque fois je fais du sport
- 7 : Et vous faites de l'équitation tous les jours
- 8 : Non 3 ou 4 fois chaque mois
- 9 : Très bien merci et à cette jolie demoiselle, comment vous appelez vous ?
- 10 : Je m'appelle Elodie
- 11 : Bon Elodie, quel sport aimez vous faire Elodie
- 12 : J'aime faire du badminton
- 13 : Badminton et pourquoi aimez-vous le badminton
- 14 : Je pense que il est + je pense que ça + ça m'intéresse et je peux garde mes lignes + et je faire badminton pour mon colonne cervicale
- 15 : Ah colonne vertébrale d'accord ok très bien et combien de fois par semaine faites vous du badminton
- 16 : Deux fois par semaine
- 17 : Et vous Mademoiselle comment vous appelez vous ?
- 18 : Je m'appelle Sylvia

- 19 : Ok Sylvia, quel sport faites-vous ?
20 : J'aime faire natation
21 : Pourquoi ?
22 : Parce que c'est cool la natation et je n'aime pas transpirer
23 : D'accord et combien de fois par semaine
24 : Deux fois en une semaine
25 : Je vous remercie et c'est la fin de notre émission et à très bientôt

Eco 2 10/10

Quatuor 1 :

- 1 : Quel sport est-ce que tu fais ?
2 : J'aime le badminton
3 : Parce qu'il est facile et il est détendu et à part ça il est bon pour la santé (*rires*)
4 : Quel sport est-ce que tu aimes ?
5 : Je n'aime pas faire du sport, parce que faire du sport est trop fatigué et je n'ai pas le temps de faire du sport.
6 : Tu n'as pas l'air sportive (*rires*)
7 : xxx
8 : Quel sport est ce que tu aimes ?
9 : J'aime le patinage,
10 : Hum ?
11 : Patinage
12 : Donnez-moi 3 raisons
13 : Parce que j'aime libre, et je peux faire de l'exercice, j'aime une image animée sur le patinage
14 : Ça te plaît ?
15 : Oui

Quatuor 2 :

- 1 : Quel sport préférez-vous ?
2 : J'aime bien yoga
3 : Pourquoi ?
4 : Parce que yoga, peut faire 呢个 donner figure, je pense c'est plus tranquille, je crois le ++ il ++ peut me faire du corps souple.
5 : Quel sport aimez-vous
6 : J'aime le natation,
7 : Pourquoi ?
8 : La natation peut perdre du poids, je peux apprendre à nager je suis heureux de voir beaucoup d'enfants, parce qu'ils sont très nerf et animé.
9 : Quel sport aimez-vous ?
10 : J'aime beaucoup le badminton et j'aime bien le +
11 : S'il vous plaît posez moi 3 raisons pour moi

12 : Parce qu'il contribue à être muscled, il garde la ligne, je peux jouer seulement

13 : Et toi ?

14 : Je fais du tennis la semaine dernière

15 : Pourquoi ?

16 : Mais je l'aime pas maintenant parce que je veux chercher le sport nouveau et l'essayer mais je fais la mauvaise note dans l'examen /ig'zæm/ mi-semestriel. Je me sens que ça ne me va pas bien.

Quatuor 3 :

(Prof) Bonjour à tous et bienvenue dans l'émission du sport aujourd'hui j'ai 6 jeunes gens auxquels je vais poser des questions par rapport au sport. Bonjour mon ami comment vous appelez-vous ?

1 : xxx

(Prof) 2 : Comment vous appelez-vous mon cher ami, Comment vous appelez-vous ?

3 : Charles

(Prof) 4 : Bon Charles, quel sport aimez-vous ?

5 : Tennis

(Prof) 6 : Pourquoi aimez-vous le tennis mon cher Charles

7 : Amusant

(Prof) 8 : C'est amusant d'accord ok merci

9 : Cool, il est cool

(Prof) 10 : Hein ?

11 : Cool

(Prof) 12 : Et cool ah c'est amusant et cool. Donc Charles il joue au tennis ++ Bonjour mon bon monsieur comment vous appelez-vous ?

13 : Je m'appelle Anthony

(Prof) 14 : Très bien Anthony quel sport aimez-vous faire ?

15 : J'aime jouer au basket

(Prof) 16 : Au basket pourquoi ?

17 : Parce qu'il est peut-être plus maigre plus élevé peut-être xxx peut-être xxx améliorer la constitution.

(Prof) 18 : Et combien de fois par semaine ?

19 : 3 ou 3 ou 3 ou 4

(Prof) 20 : 3 ou 4 d'accord, et voici une mademoiselle, bonjour mademoiselle comment vous appelez-vous ?

21 : Je m'appelle Amber

(Prof) 22 : Très bien Amber, quel sport aimez-vous faire ?

23 : J'aime faire la course

(Prof) 24 : De la course oh c'est super pourquoi ?

25 : Parce que faire la course xxx me rend la santé et la course n'a pas ++ d'équipement

(Prof) 26 : Et combien de fois par semaine faites-vous du sport

27 : +++ 2 fois

(Prof) 28 : 2 fois par semaine, c'est très bien c'est très bien continuez comme ça. Une autre demoiselle, bonjour Mademoiselle comment vous appelez-vous ?

29 : Je m'appelle Mélodie

- (Prof) 30 : Très bien c'est un joli prénom Mélodie, qu'est ce que vous aimez faire comme sport ?
- 31 : J'aime jouer au badminton
- (Prof) 32 : d'accord + pourquoi ?
- 33 : Parce que c'est facile et il peut ajouter l'amitié
- (Prof) 34 : Avec qui vous jouez au badminton ?
- 35 : Avec mon amie
- (Prof) 36 : D'accord c'est très bien merci + Bonjour mademoiselle comment vous appelez vous ?
- 37 : JE m'appelle June
- (Prof) 38 : Quel sport aimez-vous faire ?
- 39 : J'aime natation en été
- (Prof) 40 : LA natation en été pourquoi
- 41 : Parce qu'il est cool dans l'eau et il est intéressant de jouer avec mes amis et il est bon la santé aussi.
- (Prof) 42 : Vous aimez faire dans la piscine ou dans la mer ? ++ Dans la piscine ou dans la mer ?
- 43 : Dans la mer
- (Prof) 44 : Très bien merci et enfin bonjour mademoiselle, comment vous appelez vous ?
- 45 : Je m'appelle Betty
- (Prof) 46 : D'accord Betty quel sport aimez-vous faire ?
- 47 : J'aime jouer au tennis
- (Prof) 48 : Vous aimez jouer au tennis d'accord, pourquoi ?
- 49 : Parce qu'il est bon pour moi maigrir 然后 je suis relâché et gènte quand je joue au tennis
- (Prof) 50 : D'accord et combien de fois par semaine jouez-vous au tennis ?
- 51 : 3 fois le semaine...
- (Prof) 52 : 3 fois par semaine

12/10 : *Info*

Quatuor 1

- 1 : Bonsoir tout le monde, je suis le présentateur et merci de participer à cette émission, monsieur et ++ quel sport + vous pratiquez ?
- 2 : J'aime natation
- 3 : Et pourquoi
- 4 : Parce que la natation est bon pour la santé + c'est + minimum + de damages /damaʒ/ sur le corpse en mouvement + je suis allé nager chaque week-end, je fais la brasse et petit nage libre
- 5 : Merci et ensuite quel sport vous pratiquez ?
- 6 : J'aime faire de la cycl+cyclisme elle peut améliorer mon endurance et rester en bonne santé. Quand je vais au vélo, je me sens très cool j'aime la sens + sensation de transpiration.
- 7 : Merci et monsieur quel sport vous aimez ?
- 8 : J'aime courir, je cours tous les matins parce que je peux mettre xxx
- 9 : Oui merci, quel sport vous adorez
- 10 : J'adore le basketball et je jouer au basketball une fois par semaine
- 11 : Merci de votre explication, au revoir.

Quatuor 2 :

- 1 : xxx Bienvenue à la xxx ce matin nous allons présenter le sport que vous aimez ++ Bonjour monsieur qu'est ce que vous fait aujourd'hui.
- 2 : Je ne + je n'aime pas le sport parce que le sport est très fatigué et problematic
- 3 : Et vous monsieur quel loisir + quel loisir avez-vous ?
- 4 : J'aime beaucoup le tennis de table + parce que +++ il est un sport peut te xxx
- 5 : D'accord il semble intéressant + Quel sport tu aimes ?
- 6 : J'aime le basket, le basket est un sport xxx ca peut me faire respirer et bouger le corps. Ensuite le basket peut aussi xxx mon esprit d'équipe. C'est tout.

Quatuor 3 :

- 1 : Bonjour tout le monde xxx je suis l'animateur xx je vais vous poser des questions sur le sport. Qu'est ce que vous aimez comme sport et pourquoi ?
- 2 : Moi j'aime la natation car c'est vraiment confortable pour moi
- 3 : Moi je n'aime pas la natation mais j'adore le tennis comme il peut ++ perdre du poids et amélior+ation de la santé
- 4: Et toi ?
- 5 : Moi aussi mais J'aime beaucoup le badminton car il est bon pour la santé enfin vous pouvez co + co+ connaître des amis
- 6 : J'aime faire la course à pied parce qu'elle m'aide à garder la tête xxx
- 7 : Je ne suis pas très sportive je n'aime pas se mouvoir.

Quatuor 4 :

- 1 : Bonsoir mesdemoiselles ; bienvenue de notre participer à mon émission puis-je vous poser des questions s'agit du sport. Quel sport aimes-tu pratiquer et pourquoi ?
- 2 : Merci j'aime bien corde à sauter parce que je peux faire le sport avec une corde xxx il a beaucoup de façon de sauter et il peut perdre du poids aussi il est facile à apprendre c'est tout
- 3 : J'aime faire de la natation parce qu'elle est + elle donne moi un sentiment de liberté comme un poisson, de plus elle est bonne pour ma santé. C'est tout merci
- 4 : Moi j'aime bien faire le courir 4 fois par semaines en même temps il est agréable.
- 5 : J'adore faire du tennis de table 然后 j'ai gagné les d'argent par ce sport
- 6 : xxx

Quatuor 5 :

- (Prof) 1 : Bonjour à tous et bienvenue dans l'émission sur le sport aujourd'hui je suis en compagnie de 4 jolies demoiselles qui vont nous parler de leur sport et de la fréquence dont elles font le sport. Bonjour Mademoiselle, comment vous appelez vous ?
- 2 : Je m'appelle Suzanne
- (Prof) 3 : Très bien Suzanne quel sport aimez vous faire ?
- 4 : J'aime la cours à pied + course à pied
- (Prof) 5 : Pourquoi
- 6 : La course à pied est en vogue et je vais courir dès que j'ai le temps parce qu'il est commode et profitable
- (Prof) 7 : Très bien merci et vous mademoiselle comment vous appelez vous ?

8 : Je m'appelle Winnie.

(Prof) 9 : D'accord Winnie, quel sport aimez vous faire ?

10 : Le tennis

(Prof) 11 : Pourquoi

12 : Parce que le tennis est un sport de raquette et j'ai gagné mon match de tennis et je fais deux fois par semaine

(Prof) 13 : Très bien 2 fois par semaine, c'est très bien. Bonjour Mademoiselle comment vous appelez vous ?

14 : Je m'appelle Jasmine

(Prof) 15 : Très bien Jasmine quel sport aimez-vous faire ?

16 : j'aime la natation

(Prof) 17 : pourquoi ?

18 : D'abord il fait chaud en été je fais de la natation souvent ensuite je peux maigrir faire de la natation

(Prof) 19 : Et enfin notre dernière participante, comment vous appelez vous +++ 你叫什么名字

20 : Je m'appelle Zoé

(Prof) 21 : Ok Zoé quel sport aimez-vous faire ?

22 : J'aime le + football

(Prof) 23 : pourquoi faire, euh pourquoi ?

24 : ++ il est garder la ligne

(Prof) 25 : D'accord très bien et combien de fois par semaine,

26 : Trois par semaine

(Prof) 27 : D'accord et bien l'émission se termine aujourd'hui je vous remercie et à très bientôt.

Eco 16/10 :

Duo 1 :

1 : Bonjour tu as l'air pâle, qu'est-ce que tu as ?

2 : Il fait si mauvais aujourd'hui je suis sous la pluie et j'ai mal à la tête

3 : Tu dois boire beaucoup + beaucoup de lait chaud et tu as besoin de bien dormir.

4 : Je le sais je vais aussi faire du sport et + faire une régime au même et je crois que je sens mieux tout de suite.

5 : Tu dois être en forme. Bonne santé au revoir.

Duo 2 :

1 : Bonjour Nico ça va bien

2 : Oui mais un petit problème j'ai été sous la pluie, si j'ai un mal la tête tu as des solutions ?

3 : Est-ce que vous vous couchez très tard ?

4 : Oui

5 : Est-ce que vous mangez votre repas régulièrement

6 : Non

7 : Vous faites du sport ?

8 : Non

9 : Vous devez dormir plus tôt et faites du sport et devez prendre votre repas régulièrement.

10 : Au revoir

Duo 3 :

1 : Bonjour Rêve

2 : Bonjour Rita comment ça va

3 : Ca ne va bien + ca ne va pas très bien, je suis fatiguée je mal à la tête toujours

4 : A quel temps dormir tu ?

5 : Après 24h je lis et il y a beaucoup de travail

6 : Oh là là il est trop tard, tu peux aller au coucher de 21h à 22h

7 : Tu as raison

8 : Et puis Tu dois faire beaucoup de sport par exemple faire de la natation faire le course

9 : Oui d'accord et je manger, je mange d'a + je mange d'appétit + 啊不是 mange + je manque d'appétit et je mange peu

10 : Ne t'inquieté pas tu dois manger les fruits et légumes

11 : Qu'est-ce que je peux boire

12 : Tu peux boire beaucoup d'eau

13 : Merci

14 : De rien bonne santé

Duo 4 :

1 : Salut comment ça va ?

2 : Ça va bien et toi ?

3 : Récemment je me sens pas bien ;

4 : Tu es malade, est ce que tu es le rhume ?

5 : Je pense que oui, j'ai mal à la tête et au gorge, vous avez un bon conseil

6 : Conseil

7 : Conseil

8 : Tu ++ évites les aliments épicés, le lait ; bananes et ... Tu évites les aliments épicés le lait et le banane, les produits pouvant empirer vos problèmes

9 : je ne peux pas travailler nuit et jour

10 : Oui en plus tu dois faire beaucoup de sport tu es recommandé de manger des légumes et des fruits qui sont bénéfites pour la santé.

11 : Je vous re+mercie

Info 30/10 – Duo 1

1 : Bonjour Monsieur qu'est-ce que je peux vous aider

2 : Bonjour je peux + je voudrais billet à lune

3 : Pardon

4 : Je dis je voudrais un billet à lune

5 : + Vous êtes ++ 想一想 , ah vous êtes faire ++ 开玩笑怎么说 ++ plaisir ++ 开玩笑怎么说 ?

(Prof) 6 : Plaisanterie

- 7 : Je suis sûr vous êtes faire une plaisanterie
- 8 : Pourquoi je suis très sûr ++ *se tourne vers le prof*
- (Prof) 9 : Sûr oui ok, sérieux
- 10 : Je suis très sérieux je veux billet un billet à lune, je veux voir mes amis sur lune
- (Prof) 11 : C'est impossible
- 12 : C'est possible, je sais il y a quelques ++ spaceship
- (Prof) 13 : fusées
- 14 : Quelques fusées qui permet traverser à lune
- 15 : Je vous recommander vous appelez la NASA
- 16 : Non non je seulement veux acheter un billet pourquoi je dois appeler à NASA
- 17 : Non non ++ nous ++ notre agence de voyage ne vendre pas le ticket + le billet à lune
- 18 : C'est bête
- 19 : Désolé
- 20 : C'est bête je veux mon billet, pourquoi + pourquoi vous ne + le + vous le ne me donnez pas
- 21 : Nous sommes seulement une petite agence
- 22 : Non + vous ++ je suis sûr que vous avez le billet
- 23 : Non non désolé on ne le vendre pas
- 24 : Ne me + Ne me ++ décevez ++ ne me trompez pas
- 25 : 等一下怎么说
- 26 : Attendez un instant +++ (*l'étudiante fait semblant de téléphoner*) il y a un blague un client l'air + un client bizarre
- 27 : Bonjour qu'est ce qu'il se passe ici ?
- 28 : Je seulement voudrais un billet à lune
- 29 : C'est impossible pour notre agence de voyages
- 30 : Mais elle ne me donne pas
- 31 : Excusez-moi laissez-nous seul s'il vous plaît
- 32 : Ton nom ?
- 33 : Quoi ?
- 34 : Ton nom ?
- 35 : Pourquoi + Je me +++ Je ne vais pas donner mon nom (*rires*)
- 36 : Mais non si vous ne me donnez ton + votre nom je vais vous ++ je vais vous +++ arrêtez en prison
- 37 : xxx
- 38 : (*rires*) 不敢告诉你的名字 + oser 还是敢
- (Prof) 39 : comment oses-tu
- 40 : Oser, comment osez vous ?
- 41 : Je suis policeman
- 42 : Je ne le crois
- 43 : 怎么办, regardez bien , regardez bien (*l'étudiant montre une carte de police*)
- 44 : C'est faux
- 45 : C'est moi , c'est moi

46 : C'est un ++ un ++ 怎么说 ++ c'est faux + police vrai fait ne me + 那么 + tourner en prison pas ;

47 : Mais écoutez bien, je sais tu es un jeune oui et il y a un fusée à la lune, mais c'est pour les personnes qui est choisi par le gouvernement seul, tu ne peux pas 告诉 ++ parle de ces choses en public comme elle

48 : Mais je suis sérieux

49 : oui mais c'est un secret +++ 怎么想

50 : C'est bon maintenant je crois que ce vous dire est vrai

51 : 诺亚方舟 怎么说

52 : Arc de Noah ?

(Prof) 53 : Arche de Noé

54 : Oui c'est exactement arche de noé pour moi parce que effectivement en ++ ce terre est ++ 还不行 +

55 : En danger

56 : Oui et en danger et + notre + notre 怎么说 technologie peut seule + 好像是英文 + porter comme 1000 personnes à lune pour +++ l'homme mais elles + elles + ne sont pas choisi ++ vous êtes comprenez bien

57 : Alors

58 : Maintenant si vous continuez xx 不会说, si vous continuez parler de cette chose à public je vais vous arrêter et tu veux mort ici

59 : Je sais + alors je j'ai décidé à ++

60 : je me décider

61 : je me décider à te suivre

62 : A quelle sagesse, le problème est 解决了 ++ le problème est réso+

63 : Réso+

64 : Résolé

65 : Résolu

66 : Résoudre 是不定时

67 : Résolu

(Prof) 68 : Résolu

69 : Résolu et il est 神经病 ? + (rires)

70 : Lunatique

71 xxx + 呢个 psychopatic 怎么说

(Prof) 71 : psychopathe

72 : C'est un psychopathe et je vais + raccompagne + et je vais il +

73 : Je vais l'accompagner

74 : Je vais l'accompagner à l'hospital et +++ 还有啥

75 : Et au revoir

76 : Merci monsieur

77 : 最后应该说, 不好意思那你麻烦

78 : Je suis désolé pour vous déranger

79 : Je suis désolé pour vous déranger

80 : Je suis psychopathe

81 : Je suis désolé pour déranger et au revoir

82 : au revoir monsieur merci beaucoup

83 : xxx

84 : Ou est l'arche de Noé ?

85 : 北极走了

Pub 12/03

Duo 1 :

1 : Lydie j'ai un question, qu'est ce que tu aimes nature ?

2 : Oui + bien sûr j'aime la nature

3 : Oh moi aussi pourquoi tu aimes la nature ?

4 : La nature est toujours liée avec des mots comme le soleil, les plantes, les animaux, l'air frais, le ciel bleu mais aussi la souris, la famille, les souvenirs agréables. Quand j'étais une enfant il y avait une petite montagne près de ++ maison et j'allais souvent à la montagne avec mes parents ou mon frère et parfois moi seul. Je cachais dans les bois et lisais les livres, j'aime prendre des photos de les fleurs et les visages dans la montagne est très beau. Et +++ dans mes souvenirs il y avait beaucoup de légumes sauvages chaque on y allait récolte + récolter beaucoup mais les plus précieux c'est la joie dans mon cœur. Et vous / Et toi tu aimes la nature ?

5 : J'aime la nature parce que j'aime sentir le parfum de la fleur j'aime écouter le chanter chan chanter de oiseaux, j'aime courir dans la montagne, j'aime aller à la côté de la mer, la montagne, la prairies, quand je allais à la montagne, j'aime le voyage à pied et faire de la randonnée pour moi c'est agré-agréable et jouer.

6 : mais maintenant je pense qu'on a beaucoup de temps + pour +++ 请进怎么说 ?

(Prof) 7 : Entrer.

8 : Oh entrer dans la nature

9 : C'est bien puisque vous avez la passion en commun le printemps s'approche, le sakura de Shanghai sont belles, la fête de Qingming arrivait on peut au « jardin » 花园

10 : jardin

11 : Jardin

Duo 2 :

1 : Noelle il fait beau

2 : Oui on faisait une ballade dans le jardin

3 : Oui

4 : Est-ce que tu aimes la nature

5 : Oui j'aime la nature

6 : Ou aimes tu aller souvent dans la nature

7 : J'aime la place qui a du soleil

8 : Qu'est ce que tu fais ?

9 : J'aime la lumière du soleil , j'aime sentir le vent de la nature, parce que quand je m'intéresse de la nature, je vais devenir contente, heureuse et fraîche + Et toi est ce que tu aimes de la nature ?

10 : J'aime la nature parce que dans la nature l'air est frais, j'aime faire de l'escalade ou faire du ski dans les montagnes, ces sports peuvent m'aider à garder la ligne

11 : Oui

12 : Je suis chaude

13 : Rentrons-nous, 沒了

Quatuor 3 :

- 1 : Caroline qu'est ce que tu vas faire ?
- 2 : Je vas faire du picnic /pɪknɪk/
- 3 : Euh ou vas-tu ?
- 4 : la campagne, j'aime la campagne
- 5 : Tu aimes la nature
- 6 : Oui j'aime bien, elle est relaxante et toi ?
- 7 : Moi aussi j'aime les prairies et j'aime regarder la lumière dans le soleil dans le prairie, ça me calme
- 8 : Tu aimes faire du cheval ?
- 9 : Non je n'aime pas, c'est dangereux j'aime du sport sécuritaire
- 10 : Tu aimes faire du vélo dans le parc ?
- 11 : Oui j'y aller ++ J'y aller
- 12 : Oui mais je dois aller à +++ la boulangerie, je veux acheter du pain + au revoir
- 13 : Au revoir

Quatuor 4 :

- 1 : Je veux faire le picnic /pɪknɪk/ dans un parc ce mardi, est ce que tu veux aller avec moi
- 2 : Oui je l'aime, j'aime la nature /neɪtʃə/par exemple faire du vélo et du xxx dans le parc
- 3 : Ca tombe bien j'aime aussi faire du vélo, est ce que tu aimes les prairies j'aime camper la bas
- 4 : je suis désolé mais je n'aime pas camper je l'aime pêcher à la ligne
- 5 : Oui j'aime aussi faire du bateau dans les lacs
- 6 : Est-ce que tu aimes des animaux
- 7 : Oui j'aime des papillons et des écureuils, je pense qu'ils sont très mignon + minion mais je déteste des cafards
- 8 : Ou qu'est-ce que tu toujours pars ?
- 9 : Je vais toujours à la montagne pour faire une randonnée et vous ?
- 10 : J'aime aller au bord de lac ou aller à la parc avec mes familles
- 11 : Je vais téléphoner à toi ce samedi. AU revoir
- 12 : Au revoir

Duo 5 :

- 1 : Scarlett est que tu aimes la nature ?
- 2 : J'aime la nature parce que...
- 3 : Et pourquoi
- 4 : parce qu'il est beaucoup + inter + inter + entièrement animaux et plantes + et vous,
- 5 : J'aime la nature aussi je peux faire beaucoup de choses et le paysage est beau + je crois ça me fera + je crois ça me fera plaisir ++ Où + où tu aimes aller dans la nature
- 6 : J'aime aller sur la montagne
- 7 : Pour faire quoi sur la montagne ?

8 : Parce que j'aime + regarder les soleils et faire + faire de la ++ randonnée sur la montagne. +++ Où tu aimes aller dans la nature ?

9 : J'aime aller le pré + dans le pré + je peux faire du campain et sentir le parfume des fleurs + vive la nature !

Duo 6 :

1 : xxx

2 : Quelle nature tu préfères ?

3 : Je préfère la montagne

4 : Pourquoi la montagne ?

5 : Parce qu'il y a bon paysage et l'air dans la montagne est frais.

6 : Qu'est-ce que tu aimes faire dans la montagne ?

7 : J'aime faire une randonnée + Quelle nature tu aimes ?

8 : J'aime les étoiles parce que les étoiles sont très jolies

9 : Où est ce que tu aimes regarder les étoiles ?

10 : J'aime regarder les étoiles dans la prairie.

11 : C'est super ! ++ pourquoi ?

(rires)

12 : Parce que les étoiles est plus clair la-bas

13 : C'est super

14 : Tu veux aller à prairie la semaine prochaine ?

15 : D'accord à semaine prochaine.

Duo 7 :

1 : Qu'est ce que tu as fait dans les vacances d'hiver ?

2 : J'ai fait de la randonnée

3 : Dans la nature qu'est ce que tu quoi. Qu'est ce que tu veux quoi ?

4 : J'aime beaucoup parce qu'il y a beaucoup de petits animaux sauvages / sauvages et de plantes

5 : Moi aussi, pour moi je vais faire du cheval dans les piraires parce que j'aime sentir le parfum de fleur. QU'est ce que tu fais dans la montagne

6 : J'aime éconter + écouter + éconter le chant des oyseaux / oiseaux ++ et ou tu aimes aller dans la nature aussi ?

7 : J'aime aussi, j'aime aussi j'aime regarde le cascade et écouter le voix d'eau en montant la montagne

8 : Oh j'aime regarder la lumière du soleil dans la montagne

9 : Il semble que nous aime la montagne ensemble

10 : Oui oui très bien vous allez faire de l'escalade à la montagne ensemble la semaine prochaine

11 : C'est une bonne idée au revoir.

Eco 12/3

Duo 1 :

1 : Est-ce que tu aimes la nature ?

2 : Oui j'aime bien

3 : Et toi est ce que tu aimes nature

- 4 : Oui oui j'ai allé à la campagne. Ou tu aimes aller dans la nature
- 5 : J'aime aller dans la prairie et la forêt parce que je préfère les plantes. + Où tu aimes dans la campagne pourquoi
- 6 : J'aime écouter le chant des oiseaux et regarder le ciel
- 7 : J'aime coucher dans la prairie et se promener dans la forêt.

Duo 2 :

- 1 : Est-ce que tu aimes la nature ?
- 2 : Bien sur j'aime + j'aime + j'aime les petits animaux et plantes
- 3 : Où vous aime aller dans la nature ? Et pourquoi ?
- 4 : Je préfère aller à la campagne
- 5 : J'aime respirer l'air pur et regarder le soleil dans les ruisseaux
- 6 : Qu'est-ce que vous aimez faire dans la nature.
- 7 : J'aime faire du cheval et manger brochet de moutons ++ j'aime la nature parce qu'il n'y a pas beaucoup de voitures et il est calme
- 8 : D'accord je suis sûr que nous pouvons entendre bien avec la nature. Au revoir.

Duo 3 :

- 1 : Bonjour Paul, est ce que vous aimez la nature et pourquoi ?
- 2 : Euh oui parce qu'il est beau il me plaisir
- 3 : Vous voulez vous aller à la nature ?
- 4 : Je préférer aller à la forêt
- 5 : Pourquoi voulez vous aller à la foret
- 6 : Parce que l'air est frais l'oiseau chanter et il y a beaucoup de fruit
- 7 : Qu'est ce tu faire à la foret
- 8 : Souvent coucher dans l'arbre ou jouer avec animal
- 9 : J'aime aussi la foret allons ensemble la prochaine fois.
- 10 : Très bien
- 11 : Au revoir

Duo 4 :

- 1 : J'aime beaucoup la nature parce que la nature xxx et il y a beaucoup de arbres et toi ?
- 2 : Moi j'aime de petit animal par exemple des xxx des xxx
- 3 : Ou vous aimez aller dans la nature ?
- 4 : Je préfère aller à la forêt xxx car l'air est fresh / freʃ/
- 5 : J'aime la sensation de nature, j'aime aller à la montagne
- 6 : Qu'est-ce que tu faire dans la nature
- 7 : J'aime faire des excursions et voyage + et voyage dans la nature j'aime la sensation naturelle
- 8 : xxx écouter le chant des oiseaux et regarder la couleur des fleurs
- 9 : Si nous avons + avons le temps nous allons à la nature ensemble

Duo 5 :

- 1 : On va aller extérieur ce week-end, ou tu aimes aller dans la nature ;
- 2 : J'aime aller au bord de la mer et à la plage
- +++
- 3: Qu'est ce que tu aimes faire à la mer
- 4 : J'adore sentir la lumière du soleil et écouter le bruit de la mer
- 5 : Pourquoi
- 6 : La specture de la mer est très beau ca me fait tendu et calme et j'y trouve une vie tranquille. Et toi ? +++
Où est ce que tu veux aller ?
- 7 : Je préfère aller à la montagne ou la campagne
- 8 : Que fais-tu ?
- 9 : Je gravis dans la montagne
- 10 : Pourquoi ?
- 11 : Parce que je peux respirer l'air pur ++ et pour la campagne j'aime randonner là. Et toi ? +++ parce que je peux admirer la scène nocturne magnifique là. Et ou est ce que tu aimes aller encore ?
- 12 : Je veux aller au station de ski
- 13 : Que fais tu
- 14 : J'aime faire du ski c'est intéressant
- 15 à 20 : xxx
- 21 : D'accord je vais réfléchir.

Duo 6 :

- 1 : Est-ce que tu aimes rester à la ville ou aller à la nature + aller à la nature + aller dans la nature ?
- 2 : J'aime aller à la nature et toi ?
- 3 : Moi aussi, où est ce que tu préfères aller dans la nature +++ moi aussi
- 4 : Où est ce que tu préfères dans la nature
- 5 : Je préfère aller dans la forêt
- 6 : Pourquoi ?
- 7 : Parce que je peux sentir le parfum des fleurs et prendre les photos des arbres. D'ailleurs il y a beaucoup de petits animaux par exemple les lapins et les renards
- 8 : Oui c'est très bien
- 9 : Oui et toi, ou est ce que tu voudrais aller dans la nature
- 10 : Je voudrais aller à la montagne, parce que j'aime respirer l'air pur, et dans la montagne il y a beaucoup de arbres xxx et je me sens agréable
- 11 : C'est vraiment intéresse, on ira ensemble le week-end prochain
- 12 : Oui bonne idée.

Duo 7 :

- 1 : Salut Lucien
- 2 : xxx
- 3 : Est ce que vous aimez aller
- 4 : Oui j'aime et vous ?
- 5 : Bien sur et pourquoi vous aimez y aller

6 : Parce que je pense la nature est origine du monde et tous les animaux + animal et plantes habiller en lui.
Et pourquoi tu aimes la nature ?

7 : Parce qu'il y a beaucoup d'animaux

8 : Et vous aimez aller à la nature ?

9 : +++ Ou est-ce que tu aimes dans la nature et qu'est-ce que tu fais dans la nature ?

10 : J'aime aller dans la forêt parce que j'aime sentir l'air frais et sentir le parfum des fleurs et toi ?

11 : J'aime ++ aller dans l'hiver parce que j'adore gravir dans l'hiver et je peux faire des xxx en hiver.

12 : Au revoir

Duo 8 :

1 : xxx

2 : D'accord j'aime printemps j'aime la lumière du soleil, je vais faire un promenade et vous ?

3 : Oui allons-nous

4 : La lumière du soleil me fait contente

5 : J'aime écouter le chant des oiseaux, il me fait sympa

6 : J'aime gravir la montagne l'air du montagne est frais

7 : Il est bon pour le la santé, mais je préféré la forêt

8 : 然后 我说 que fais-tu dans la forêt

9 : Je sentir le parfum des fleurs et je toucher les plantes

10 : Ah 呢个什么来这 la nature est belle

Duo 9 :

1 : Est-ce que vous aimez la nature ?

2 : Oui bien sur

3 : Il y a une raison à cela ?

4 : Parce qu'il y a beaucoup d'animaux sauvages et de bons spectacles

5 : Ou vous aimez aller dans la nature

6 : En général j'aime aller au désert

7 : Il est spécial pourquoi vous aimez le désert

8 : Car il y a souvent trop de mirages qui ne sont pas vu dans la ville

9 : Je préfère faire du chameau et regarder les étoiles

10 : Je n'ai jamais essayé mais il semble bon ;

Eco 19/03

Duo 1 :

1 : Euh euh Bonjour

2 : Bonjour

3 : Comment ça va ?

4 : 你不问我我叫什么？你不问我是谁

5 : Ok

6 : Je suis lapin, je m'appelle Olivia j'ai faim tous les jours, j'habite à parc on souvent + on foul souvent le riz, je n'ai pas d'air + d'herbe à manger ++ 我说完了 ++ Comment allez vous ?

7: Je m'appelle Ambre + je suis moineau + j'habite à la forêt. Qu'est ce que tu fais maintenant ?

8: 我刚都说完了

9: xxx

11: Je suis entrain de chercher une maison les hommes ont détruits la forêt où j'ai habité, et j'ai oublié d'échapper à une pression humaine. Je souhaité une bonne maison.

12: 结束了

Duo 2 :

1: Bonjour

2: Bonjour

3: Je m'appelle Hélène

4: Quel est vos problèmes

5: Euh euh je rencontre des problèmes pour suivre dans la nature, les arbres sont abattus par des hommes ma famille a perdu la maison on chasse mes frères pour satisfaire les bénéfices. Et vous qu'est ce que votre problème

6: Les humains construisent trop beaucoup d'immeubles que j'ai de moins en moins d'espace à vivre, et il y a n'y a pas provisions suffisants parce que les antilopes sont morts de maladie à cause de la nouvelle épidémie. (*Rires*)

7: Et les humains m'enferment dans une cage, j'ai perdu ma liberté c'est triste.

8: Mais les hommes sont rendus compte des fautes on plante plus d'arbres maintenant.

9: Au revoir.

Duo 3 :

1: Bonjour Paul , je suis un + cro + crocodile mon nom est xxx ++ les hommes souvent utilisent les peaux de mon xxx pour produire des beaux ceintures même veste ou pantalon. Où est ce que tu survive

2: Bonjour je vivre dans la mer je suis un poisson. Quel problème avez-vous rencontrer dans la nature à cause de homme.

3: En raison du peuple pollussé les ressources en l'eau, il y a non place pour survive

4: Parce que les humains polluent parce que notre environnement de vie devient de plus en plus petits, les humains attrapent un grand nombre de poisson, beaucoup de mes amis sont morts

E1: Oui très bien (*rites*) + oui très triste

Duo 4 :

1: xxx parce que les arbres diminuent chaque jour et la place que nous vivons est plus petit.

2: Je suis un éléphant, parce que les humains aiment nos dents le humains nous tuent pour obtenir nos dents. Ma famille et mes amis ont été massacres

3: Très mauvais parce que les hommes aiment détruire l'environnement , ils xxx jettent les déchets, gaspiller les papiers.

4: D'ailleurs l'air est tellement mauvaise que nous sommes obligés de changer le place chaque année

5: Et cause + à cause de la pollution de l'environnement + l'environnement + notre environnement de vie s'aggrave ;

6: qu'en...

7: 等我说完了, les hommes jettent ses déchets dans la forêt parce que les hommes font des piques niques, xxx

8: Qu'en pensez-vous protéger l'environnement ?

9 : Ne pas jeter ses déchets +++ déplacez toi à pieds

Duo 5 :

1 : Bonjour pan + pangolin

2 : Alors comment ça va ?

3 : Pas bien j'ai trop de soif ?

4 : Pourquoi ?

5 : Car l'eau pure est de moins en moins je n'ai pas déjà bu depuis 3 jours. Mon dieu je suis poison , j'ai besoin d'eau.

6 : Qu'est ce qu'il s'a passé

7 : Les hommes émettent beaucoup de matières polluants ma famille est morte à cause de l'eau comme ça je ne bois jamais

xxx

8 : Il faut vivre dans le grotte pour échapper à l'homme je peux seulement chercher la nourriture le soir sinon je deviendra le diner + le diner + et ils jettent déchets partout, la puanteur est trop in+supportable xxx ils apportent xxx à beaucoup des compatriotes sans domicile fixes.

9 : Soyez en bonne santé, bon voyage.

Duo 6 :

1 : Bonjour écureuil c'est longtemps pas voir.

2 : Bonjour xxx

3 : Comment allez vous ? Avez-vous des problèmes dans votre vie ?

4 : Il y a beaucoup de problèmes, les hommes jettent des déchets partout et les voitures xxx, il y a pas de l'air frais et de l'eau propre ici. La transmission de la voiture est très rapide, les hommes abattent ses grands arbres et les hommes réducé donc notre nourriture ? Mes amis ont déménagés à l'aurte forêt. Je vais déménager aussi récement, et donc qu'est ce qui t'arrives

5 : Pas très bien, les hommes coupent beaucoup d'arbres on a pas d'endroit pour nicher ? les usines à la xxx toujours répandent un bruit épouvantable c'est très + c'est très horrible xxx Beaucoup de mes amis sont morts aujourd'hui c'est dur de survivre.

6 : C'est dommage que on doit quitter notre ville natale, j'espère qu'on pourra revoir un jour au revoir

7 : Ou oui vous avez raison, vous pouvez aller vers le nord puisqu'il y a pas beaucoup de monde et vous êtes très près.

Duo 7 :

1 : Bonjour tortue vous avez l'air en xxx mais que se passe-t-il ici ?

2 : Bonjour j'habitais dans la mer depuis longtemps des hommes de grandes quantités de déchets vers la mer. Ma amie autre tortue mangeait des sacs en plastiques et sont morts.

3 : C'est horrible, et puis qu'est ce qu'il s'est passé ?

4 : Et puis

5 : Ma famille souffre de la contamination de l'eau, il y a beaucoup des usines au bord de la rivière ; nous nous voyons dans l'obligation de enfuir

6 : Il est très terrible, j'espère que les hommes protéger la nature parce que il est aussi la maison ;

7 : Oui les évacuations des eaux d'égouts polluent l'environnement un peu des copinages ont été empoisonnés à mort ++ je m'en vais et bien bonne chance au revoir

8 : Au revoir

Duo 8 :

- 1 : Bonjour hibou
- 2 : Bonjour +++ baleine
- 3 : Pourquoi tu n'as pas l'air heureux
- 4 : Parce que je mené une vie mauvais
- 5 : Qu'est ce que tu as rencontré
- 6 : Je menais une vie heureuse avec mes parents depuis longtemps mais les hommes abattaient les arbres, la forêt disparassait, nous avons perdu notre maison et ils ont tué mes parents et il les ont fait comme des speciman de plus en plus d'animaux sont en mourant et vous ?
- 7 : Pas bien, premier l'homme jette les déchets dans ma mer, mon environnement de vie n'est plus propre. D'ailleurs mes amis + obteni + obtiennent de moins en moins car l'homme pêche beaucoup et d'autres baleines s'écouchent sur la plage
- 8 : Si les hommes partager la nature, nous puisse mener une vie mieux
- 9 : Je suis d'accord

Info 22/03

Duo 1 :

- 1 : Avec le développement d'homme je rencontre beaucoup de problèmes pour vivre.
 - 2 : Il y a beaucoup de pollution dans la mer.
 - 3 : Comment ta vie dans la mer
 - 4 : Les gens rejettent des eaux usées dans la mer tous les jours ++ Comment vivez
 - 5 : Je suis un oiseau xxx je deviens de moins en moins
 - 6 : Pouvez-vous vivre heureux
 - 7 : J'ai perdu ma maison car les hommes coupés beaucoup d'arbres.
 - 8 : Est-ce que le ciel est beau
 - 9 : Le ciel est très sombre, avant que je peux voler très loin, mais maintenant les hommes ont occupés ma place. Et vous comment allez-vous sur terre
 - 10 : Nos forêts sont détruits par les hommes
 - 11 : Et tu manges quoi tous les jours
 - 12 : les hommes tuaient des animaux sauvages et j'ai pxxx beaucoup de poids pour ça, j'ai entendu qu'il y a moins en moins ressour dans le ciel, c'est vrai ?
 - 13 : Oui l'air dans le ciel n'est pas bon , il y a trop de avion tous les jours. C'est dommage
- xxx

Duo 2 :

- 1 : xxxx
- 2 : Bonjour je suis tigre
- 3 Bonjour je suis lion
- 4 : Comment avez-vous été récemment ?
- 5 : Très mal, récemment mon vie est mauvais parce que j'ai faim tous les jours, il y a moins en moins d'alition ++ d'aliments
- 6 : Ma vie est très mauvaise aussi
- 7 : Mais que se passe-t-il ici ?

- 8 : Parce que la nature est détruite.
- 9 : Je n'ai pas de endroit ou vivre
- 10 : Pourquoi cela se passe t-il ?
- 11 : Parce que xxx des arbres et ma xxx
- 12 : Qu'allez vous faire maintenant ?
- 13 : Je ne sais pas mais mes amis sont aussi sans sans abri, peut etre je vais chercher un autre forêt
- 14 : xxx
- 15 : Je pense que je dois trouver un nouvel territoire
- 16 : Tu n'as pas pensé à combat ?
- 17 : Non c'est impossible, ils ont armes terribles
- 18 : Non parce que la force d'humain est très forte
- 19 : Espérons que les humains peuvent réaliser les erreurs dès que possible
- 20 : Moi aussi j'espère qu'ils pourront reconstruire notre partie le plus tôt possible
- 21 : Oui j'espère vraiment respecte la nature c'est tout

Duo 3 :

- 1: Bonjour écureuil, je + je suis content pour rencontre toi
- 2 : Moi aussi xxx
- 3 : Les hommes détruisent +++ détruit ++ détruit ++ détruit la forêt
- 4 : Comme ils abattent des arbres je ne cherche pas les nourritures
- 5 : Et je perds ami d'enfant
- 6 : Oh c'est dommage j'ai perdu ma maison aussi et il y a de l'eau xxx j'ai très soif
- 7 : Soif ?
- 8 : 口渴
- 9 : Je sais une place de l'eau à l'autre forêt
- 10 : Mais il y a les hommes
- 11 : C'est ++ c'est ++ c'est regret ++++ nous allons ++ allons sort ensemble pour chercher + pour chercher l'eau
- 12 : Oui regardez c'est une rivière devant
- 13 : Oh là là, ce rivière, elle a couleur noire
- 14 : Ce ne peut pas pour boire
- 15 : Humains polluent + pollute + pollute la rivière.
- 16 : Oui ils évacuent les eaux résiduaires dans la rivière
- 17 : Oui qu'est ce que nous allons faire
- 18 : Cherchons nous alors

Duo 4 :

- 1 : Bonjour oiseau
- 2 : Bonjour
- 3 : Pourquoi vous etes triste

- 4 : La rivière est sale parce que les hommes ne xxx
 5 : Je déteste ce comportement
 6 : D'accord l'homme xxx
 7 : Quel dommage, je me souviens que vous étiez très content et la vie n'est pas bonne maintenant
 8 : Pourquoi qu'est ce que recontez
 9 : Les hommes ont coupé beaucoup d'arbres xxx
 10 : Je sens que vous devez maigrir récemment
 11 : Oui j'ai toujours faim car il n'y a pas assez de feuilles
 12 : C'est mauvais mais les hommes endommagés notre nature comment allez-vous nous faire
 13 : J'espère que les hommes peuvent protéger la nature et notre vie récupère au passé.
 14 : Moi aussi ensuite je peux vivre dans la rivière xxx
 15 : D'accord nous pourrons

Duo 5 :

- 1 : Monsieur le poisson,
 2 : Comment allez vous ?
 3 : Pas très bien
 4 : Qu'est ce qui s'est passé
 5 : J'ai mal au ventre
 6 : Comment ça
 7 : Parce que les enfants jettent des aliments que je ne peux pas digérer et je mange trop
 8 : Les hommes sont méchants et moi aussi ils ont coupés trop des arbres
 9 : Et la rivière est polluée grièvement pour vivre je ne peux pas respirer sous l'eau
 10 : C'est vrai nous devons changer de forêt qui n'a pas trop de pollution
 11 : Les hommes chassent beaucoup d'ami de moi je suis triste et j'ai peur
 12 : C'est xxx qui veut chasser
 13 : xxx j'espère les hommes peuvent retrouver la nature
 14 : xxx
 15 : Bonne chance
 16 : Bonne chance

Eco 26/03 :

Quatuor 1 :

- 1 : Quant à moi je préfère aller à la mer pour vacances, j'aime faire la natation dans l'eau.
 2 : Je crois que non il y a un risque de noyade, je préfère la montagne on peut faire des randonnées
 3 : Je ne partage pas ton avis, il est facile de perdre le chemin +++ Je crois courir au bord de la mer c'est confortable
 4 : L'été il est trop chaud au bord de la mer ta peau noirci facilement au soleil +++
 5 : (*chuchotements*) 然后你再说 你喜欢去哪儿。。。
 6 : Je préférée aller à la montagne, l'air pur, beau paysage riche en ressource animal.

7 : Je suis d'accord mais il a peu de plantes dans la montagne et il y a beaucoup des insectes dans le rue.

8 : Il est trop +++ Pour moi nous pouvons aussi faire du parapente c'est aussi le sport extrême

9 : xxx

10 : Je ne suis pas d'accord il y a des re + re + req + + 怎么说 requins dans la mer, mais on peut chaser des animaux et faire **des BBQ** dans la montagne.

11 : Pour moi je ne d'accord, les derniers années les hommes toujours déclenché les feux

(phrases en Chinois pour réguler le dialogue) et nous pouvons récupérer des fruits de mer

12 : Tu as tort la pollution maritime est de plus en plus grave et 在没有

(discussions en Chinois pour clôturer le dialogue)

13 : 就没了

Quatuor 2 :

1 : Aujourd'hui nous débattons des avantages de l'hiver et l'été

2 : A-t-on avis est ce que c'est intéressant ?

3 : Nous préférons l'été il y a beaucoup de fleurs belles + nous nous détendre et nageons au bord de la mer l'été

4 : xxx l'été est trop chaud

(discussions en Chinois)

5 : Nous nous habillons léger au bord de la mer l'été

6 : Mais c'est rien, nous pouvons aussi nager ce qui est plus important c'est nous pouvons faire boule de neige

7 : Les étudiants ont des grandes vacances de été, nous avons beaucoup de temps disponible de faire quelque chose que nous aimer

8 : Je suis pas d'accord, fêté du printemps en hiver, on peut aussi avoir de longues vacances

9 : Nous pouvons manger beaucoup de fruits (xxx) +++ délicieux en été.

10 : A toi de voir, en raison du développement de la science et de la technologie les hivers peut manger aussi beaucoup de fruit

11 : D'après il n'y pas de soleil en hiver et il n'est pas facile d'être bronze

12 : Absolument pas le soleil est bon pour la santé et l'hiver est froid

13 : A moi avis, la neige peut être vue un paysage de hiver

14 : +++ Il est satisfait de pique-nique en l'été et la couleur de l'hiver est unique

15 : L'hiver et l'été ont des avantages mais qui ne peut pas être réduits.

Quatuor 3 :

1 : Selon moi je préfère l'été

2 : Je suis d'accord avec toi

3 : Pourquoi à notre avis nous préférons l'hiver

4 : Exactement qu'en pensez vous

5 : On peut nager

6 : Et on aussi peut manger les melons d'eau

7 : Pas du tout d'après moi il est possible de nager en hiver

8 : C'est plus confortable de nager en été

- 9 : Bien sur il y a aussi beaucoup de sports en hiver
- 10 : Je crois que non il y a beaucoup de fruits en été
- 11 : +++ Nous pouvons prendre le crème glacée en été mais en hiver il est froid et sec. Il est inconvenient de prendre taxi
- 12 : Non tu t'es trompé il est trop chaud en été
- +++
- 13 : Quant à moi on peut porter de plus en plus pour garder au chaud et il y a un ancien et mystérieux dessert appelé « fruit confit » très délicieux
- 14 : A mon avis nous pouvons grill avec nos amis en été
- 15 : Ah griller j'ai changé d'avis maintenant je crois que l'été est meilleur
- 16 : Quoi quelle situation seulement pour manger nous ne sommes plus amis.

Quatuor 4 :

- 1 : Pour hiver et été, je crois que je préfère l'été qu'est ce que tu en penses Léa
- 2 : Je suis de ton avis
- 3 : Quant à moi je préfère le froid de l'hiver + hiver à cette grande canicule xxx
- 4 : Tu as raison j'aime l'hiver parce que la neige est très belle.
- 5 : Je crois que non quand il neige il est très froid
- 6 : Je suis contre ton opinion il est aussi trop chaude et vous êtes blé + blessé par le soleil
- 7 : Je ne pense pas, tu peux mettre de la crème solaire pour empêcher bronzage
- 8 : Oui tu pouvais également utiliser le paraplu il y a vacances d'été on peut en voyager par exemple à plage ca me plait
- 9 : Non je ne pense pas, je préfère ski à natation et il est très froid en hiver et vous pouvez hiberner dans la neige
- 10 : Tu as tort xxx
- 11 : Selon moi il y a moins d'insectes en hiver, je dest + dest + déteste le moustique
- 12 : Quelle drôle d'idée est ce que tu ne penses que insecte est mignon
- 13 : Tu peux porter vêtements légers en été, vêtement d'hiver long est long.
- 14 : Je ton avis, mais des légumes verts sont plus délicieux en hiver
- 15 : Les fruits en été est bon même
- 16 : Il y a beaucoup de fleurs xxx
- 17 : Mais il y a plus de fleurs
- 18 : Parfaitement nous sommes du même avis et le dessert de glace est bon
- 19 : Maintenant je change d'avis l'été est pas mal
- 20 : Oui vous avez gagné.

Eco : 26/03

Quatuor 1 :

- 1 : Il y a beaucoup / beaucoup de déchets nucléaires dans la vie, c'est une bonne idée de déposer déchets sur la lune
- 2 : Je suis de ton avis, les déchets nucléaires peut être cause de la contamination radioactive
- 3 : Je ne partage pas ton avis ses déchets nucléaires pollute aussi la lune

- 4 : Bien sur la lune est près de la Terre
- 5 : Tu as tort mais les humes n'habitent pas sur la lune mais sur la terre
- 6 : Tu as tort ils ont radioactivité
- 7 : Absolument pas il n'y a pas d'organiser dans la lune
- 8 : Tu as raison ce n'est pas un bonne idée et il n'est pas le seul moyen
- 9 : J'ai ton avis vous pouvez traiter procédé spécial à la terre
- 10 : Je pense comme toi nous devons continuer de xxxx
- 11 : Oui je me laisse convaincre.
- 12 : Oui nous devons protéger notre monde

Quatuor 2 :

- 1 : Je trouve que la pollution d'eau est de plus en plus grave
- 2 : Je partager ton opinion, parce que ++ les ressources en eau est très limitée
- 3 : Je ne trouver pas on est en train d'améliorer la technologie pour ++ extrême l'eau douce
- 4 : Bien entendu la sensibilisation des gens à la protection de l'eau a été amélioré
- 5 : Je crois que non le gouvernement ne prend pas des forts mesures
- 6 : Encore il est difficile de purifier de l'eau de mer
- 7 : Je suis d'accord mais la pollution de l'eau n'est pas la plus grave, il n'est pas tard de commencer ++ à protéger les ressources en eau
- 8 : C'est ça tout à fait il y a un problème plus sérieux que l'eau, c'est "smog" tout le monde sait c'est grave
- 9 : Je crois que non le gouvernement peut interdire les émissions des usines
- 10 : On se rend compte de l'importance de réduire la pollution
- 11 : Tu as tort la visibilité à nuit est encore très faible
- 12 : et de plus en plus de gens sont malades pulmonaires
- 13 : Alors tu dois faire exactement il y a des problèmes sur l'écologie
- 14 : Maintenant la pollution affecte la vie
- 15 : Nous devons faire face à deux sortes de pollutions maintenant
- 16 : Absolument, c'est en effet une urgence on doit commencer par là.

Quatuor 3 :

- 1 : Aujourd'hui nous partons déposer des déchets nucléaires sur la lune
- 2 : A ton avis est ce que c'est intéressant
- 3 : A mon avis c'est une bonne idée parce que le déchet nucléaire ne pouvant pas être traité
- 4 : Ce n'est pas une bonne idée parce que la xxx peut être détruire l'environnement de la lune aussi
- 5 : Mais il n'y a pas de humains et animal vivants sur la lune
- 6 : Je ne trouve pas la lune est la station de base de développement de l'environnement
- 7 : Peut être le humain ont de nouveaux technologies
- 8 : C'est le moment nous développons à la technique /teknikale/ nouvelle
- 9 : Je pense que c'est que vos idées est justé, nous le déposons pas de déchets nucléaires sur la lune
- 10 : Donc nous devons protéger la lune.

Quatuor 4 :

- 1 : Je trouve que c'est une bonne idée de déposer des déchets nucléaires sur la lune
- 2 : Non c'est une mauvaise idée, c'est déshonnête à mon avis on doit assumer toute la responsabilité de la pollution
- 3 : Tu as raison mais ++ des déchets nucléaires ont dépassé la plage xxx
- 4 : Je ne suis pas de votre avis, déposer des déchets nucléaires sur la lune aurait couté beaucoup plus cher
- 5 : Tu as raison, il a besoin de beaucoup de dépense, mais on doit de disposer des déchets nucléaires à l'heure pour tout le monde
- 6 : Je crois que non on peut transformer des déchets nucléaires en une nouvelle énergie
- 7 : Bien sur que non notre niveau être est loin d'atteindre le but
- 8 : Mais moins xxx la menace de la pollution est toujours là, l'accent devrait être une mesure mise en valeur des capacités scientifiques et technologiques
- 9 : Mais non il est nécessaire de protéger l'environnement.

Pub 26/03 :

Quatuor 1 :

- 1 : Le vacance d'été s'approchent vous avez ou partions nous ensemble
- 2 : J'aime aller à la montagne
- 3 : J'esepre aller à la page pour jouer
- 4 : A mon avis la plage est très cool
- 5 : Mais le soleil est trop brulant
- 6 : Mais je vais porter un écran solaire et j'aime les plus de la mer
- 7 : A mon avis dans les montagnes, il y a des bois, des fleurs , des animaux charmants, par exemple le lapin, le papillon, les curiers
- 8 : je ne suis pas d'accord ily a des insectes dans les montagnes
- 9 : La population aquatique est trop sérieux, quant à moi l'air est clair dans la montagne
- 10 : Il me semble que je peux nager dans la mer, je crois que la montagne est désert.
- 11 : Bord de mer peut bronzer
- 12 : En ce qui me concerne, nous pouvons écouter le chant des oseaux et sentir le parfume de fleur
- 13 : Et aussi on peut regarde la cascade et prendre le pique nique
- 14 : Mais nous pouvons également faire un pique nique sur la plage
- 15 : Je crois que non dans les montagnes après le pique nique nous pouvons jouer a chache chache
- 16 : Il y a beaucoup d'activités récréatives dans la mer par exemple plonger et xxx
- 17 : Et attends avez-vous vérifié votre note
- 18 : Non je n'ai pas encore et toi
- 19 : AH olala je n'ai pas réussi l'exam
- 20 : Moi aussi
- 21 : Quel dommage

Quatuor 2 :

1 : Bonjour (*rires*)

2 : D'après moi le été est meilleure parce que il y a beaucoup de petits animaux sauvages à la montagne de été

3 : Je crois que en hiver, il n'y a pas de serpents, souris et beaucoup de insectes, il est sauf.

4 : nous sommes 不对+什么 je suis + je pense que non parce que +++ parce que les + il y a beaucoup d'insectes en hiver par exemple ++什么++ A mon avis l'été est une saison que nous pouvons voyager partout la mer est très belle et fraîche

5 : +++ Tu as tort nous pouvons faire ++ nous pouvons regarder le neige et le paysage du neige et nous pouvons faire du ski et faire des ++ luges

6 : Je crois que non, parce que + parce que nous pouvons + parce que je trouve que l'hiver est froid et il n'est pas pratique de sortir, ça nous pouvons regarder de la lumière du soleil dans les ruisseaux ca me plaire + ca me plaise.

7 : Tu as raison mais à mon avis en été il y a plus de + il y a beaucoup de pluie quand il a plu nous ne pouvons pas sortir et en hiver il y a beaucoup de festival comme noel et ++ en Chine il y a festival du printemps. Je pense que nous pouvons retrouver avec mon + ma famille.

8 : Tu as raison mais quant à moi l'été a beaucoup de soleil mais nous pouvons regarder le soleil dans la + dans la + sur la plage.

(*chuchotements en Chinois*)

9 : En été nous voulons dormir à midi parce que nous allons avoir beaucoup de sommeil.

10 : Eh bien

11 Et je pense que l'été est une saison de floraison donc nous pouvons sentir le parfume de fleur et toi ?

12 : Nous pouvons faire du bonhomme de neige en hiver et en été le soleil se lève plus tôt et il influence du sommeil

13 : Oui je suis de ton avis (*rires*)

14 : 你就同意她

15 : 老师我们赢了

(*discussions en chinois*)

16 : Pour le glace en été

17 : Mais je crois que prednre beaucoup de glace il n'est pas bon pour la santé mais en hiver nous pouvons manger le pot au feu je pense que il est meilleur pour la santé.

18 : 我们赢了

Quatuor 3 :

1 : A mon avis, je préfère de faire un pique-nique, parce que faire un pique-nique est intéressant et on peut attraper le soleil, le vent, le spectacle de la nature

2 : Je préfère manger au restaurant je pense que le pique nique est trop proche de la nature il y a aussi des dangers dans la nature

+++

3 : Ils sont incroyables

4 : C'est une partie de la nature

5 : Je crois que non c'est une nuisance après et quelques insectes est très effroyable

6 : Oui par exemple les xxx et les insectes qui empoisonnent et puis vous peut être rencontrer la pluie

7 : Mais il y a prévision de temps on peut prépare

8 : Je ne suis pas d'accord, la pique nique peut prendre de temps à préparer et manger au restaurant au restaurant est généralement plus court

9 : Mais nous réserverons pour faire le pique nique

10 : On n'est pas pour voir les fleurs, les oiseaux, les papillons au restaurant

11 : Mais je crois que nous pouvons dégoter

12 : déguster

13 : déguster une cuisine nationale

14 : Bien sûr que non je préfère le sentiment d'être dehors au lieu de la type de nourriture

15 : Nous avons besoin de xxx la présence de la vie moderne

(rires)

+++

16 : Et puis la nourriture sera froide vous aurez mal au ventre

17 : C'est le procédé de la nature

Annexe 2
Liste des changements de code chinois/français

Date	Emplacement	Chinois	Traductions
28/9	Duo 4 - T11	我说错了, 我再问一遍	Je me suis trompé, je te redemande
09/10	Quatuor 3 - T15	你每天做运动吗?	Tu fais du sport tous les jours ?
10/10	Quatuor 2 - T4	呢个	Onomatopée "Euh"
10/10	Quatuor 3 - T49	然后	ensuite
12/10	Quatuor 4- T5	然后	ensuite
16/10	Duo 3 - T9	啊不是	Ah non
30/10	T5	Vous êtes ++ 想一想, ah vous êtes faire ++ 开玩笑怎么说 ++ plaisir ++ 开玩笑怎么说?	Vous êtes <i>je réfléchis</i> , ah vous êtes faire, <i>comment dire plaisanter ? Plaisir comment dire plaisanter ?</i>
30/10	T25	等一下怎么说	comment dire "attends un instant"
30/10	T38	不敢告诉你的名字 oser 还是敢	tu me dis pas ton nom "oser" c'est bien oser
30/10	T43	怎么办	comment faire ?
30/10	T46	怎么说	comment dire ?
30/10	T46	那么	Onomatopée "Euh"
30/10	T47	告诉	dire
30/10	T49	怎么说	comment dire ?
30/10	T51	诺亚方舟 怎么说	Arche de Noé comment dire
30/10	T54	还不行	En danger
30/10	T56	Oui et en danger et + notre + notre 怎么说 technologie peut seule + 好像是英文	怎么说 = Comment dire + 好像是英文 = je crois que c'est de l'anglais
30/10	T58	不会说,	je ne sais pas le dire

30/10	T62	解决了	résolu
30/10	T66	是不定时	c'est l'infinitif
30/10	T69	神经病	malade mental
30/10	T71	xxx + 呢个 psychopatic 怎么说	euh ... psychopathe comment dire
30/10	T74	还有啥	quoi d'autre
30/10	T77	最后应该说, 不好意思, 麻烦你了	Je suis désolé de vous déranger
30/10	T85	北极走了	Au pole nord, on y va
12/3	Duo 1 - T6	请进怎么说 ?	Comment dire entrer
12/3	Duo 1 - T9	花园	jardin
12/3	Duo 2 - T13	没了	c'est fini
12/3	Duo 8 - T8	然后 我说 que fais-tu dans la forêt	Et puis je dis que fais tu dans la forêt
12/3	Duo 8 - T10	Ah 呢个什么来这 la nature est belleAh et quoi la nature est belle	Ah
19/3	Duo 1 - T4	你不问我我叫什么 ? 你不问我是谁	Tu ne me demandes comment je m'appelle et qui je suis ?
19/3	Duo 1 - T8	我说完了	J'ai fini
19/3	Duo 1 - T12	结束了	C'est terminé
19/3	Duo 4 - T6	等我说完了	Attends que je finisses de parler
22/3	Duo 3 - T8	口渴	soif
26/3	Quatuor 1 - T5	然后你再说 你喜欢去哪儿。。。。	Et puis tu dis tu aimes aller où
26/3	Quatuor 1 - T10	怎么说	comment dire
26/3	Quatuor 1 - T12	在没有	et c'est tout
26/3	Quatuor 1 - T13	就没了	c'est fini
26/3	Quatuor 2 - T4	不对+什么	non c'est pas ça + c'est
26/3	Quatuor 2 - T14&15	你就同意她	soit d'accord avec elle
26/3	Quatuor 2 - T14&15	老师我们赢了	prof on a gagné
26/3	Quatuor 2 - T18	我们赢了	on a gagné

Annexe 3
Liste des changements de code anglais / français

Date	Emplacement	Insertion de mots anglais
27/9	Duo 5 - T6	Clear
28/9	Duo 4 - T3	Passport
29/9	Duo 6 - T13	Suspects
09/10	Duo 3 - T17	Fashion
09/10	Quatuor 2 - T12	Point
09/10	Quatuor 3 - T7	Sport
10/10	Quatuor 2 - T16	Exam
10/10	Quatuor 3 - T17	Constitution
12/10	Quatuor 2 - T2	Problematic
30/10	Duo 1 - T12	Spaceship
30/10	Duo 1 - T24	Deceive
30/10	Duo 1 - T41	Policeman
30/10	Duo 1 - T71	Psychopathic
12/03	Duo 3 - T2	Picnic
12/03	Duo 4 - T1	Picnic
12/03	Duo 4 - T2	Nature
12/03	Duo 4 - T4	Fresh
19/03	Duo 1 - T11	Pressure
26/03	Quatuor 3 - T14	Grill
26/03	Quatuor 2 - T8	Smog
26/03	Quatuor 4 - T8	Measure

Annexe 4

Questionnaire distribué aux apprenants

1) Parlez vous d'autres langues ou dialectes que le Chinois Mandarin ?

Oui

Non

Si oui lesquelles ?

Résultat:



Justifications :

Apprenant	Si oui lesquelles ?
1	Dialecte du Henan / Anglais
2	Anglais, Français, Dialecte du Henan
3	Dialecte du centre de la chine, Anglais, Français
4	N/A
5	Anglais un peu français
6	Shanghaien, Japonais, Anglais, Français
7	Français, Anglais, Dialecte du Shandong
8	Le français, l'anglais, un peu japonais et le dialecte de Shandong
9	Cantonais
10	Anglais, Français, Dialecte du Dongbei
11	Dialecte local, Dialecte du Sichuan
12	N/A
13	N/A
14	Dialecte de Langzhou, Anglais
15	Dialecte local, Anglais
16	Anglais, Français

17	N/A
18	Anglais, Français, Coréen
19	N/A
20	Dialecte local, anglais, français
21	Shanghaien
22	français, dialecte local
23	Shanghaien
24	N/A
25	Anglais
26	anglais, français
27	anglais, japonais, français
28	Shanghaien
29	N/A
30	Shanghaien
31	Shanghaien
32	Dialecte de Guiyang, Dialecte de Zunyi
33	Français, Japonais, Anglais
34	Anglais, dialecte du jiangxi
35	shanghaien, anglais, français
36	Cantonais
37	dialecte du henan
38	Dialecte de l'Anhui, Dialecte du Sichuan, Anglais, Français
39	Français, Anglais, Cantonais
40	N/A
41	l anglais, l italien, Guizhouhua, Sichuanhua, etc.

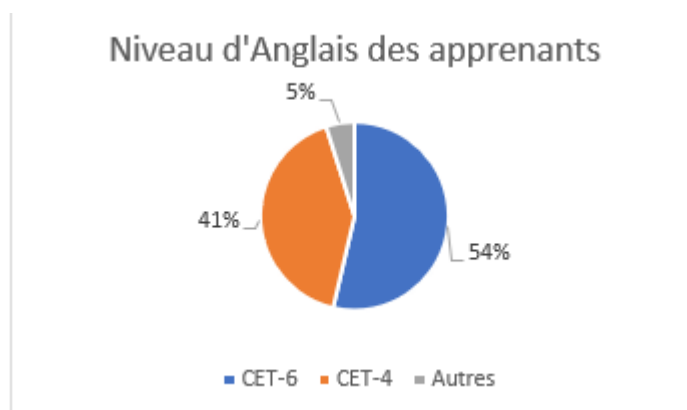
2) Quel est votre niveau d'Anglais ?

CET-4

CET-6

Autres :

Résultat:



3) Selon vous les langues chinoises et françaises se ressemblent-elles ?

Résultat:



Si Non pourquoi

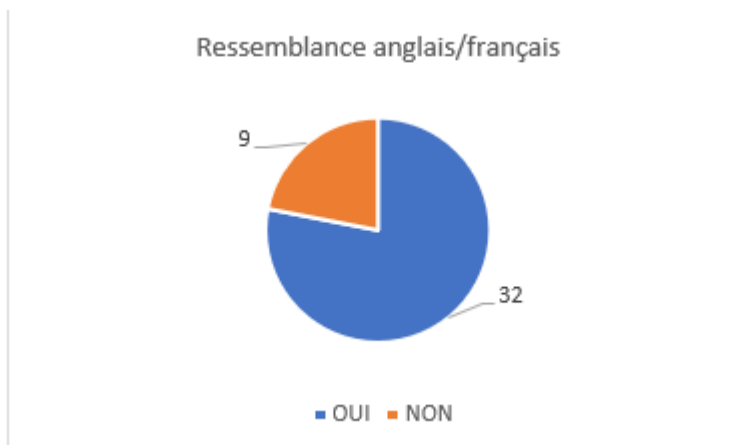
12	OUI	Il y a le pronom personnel 你 et 您 qui se ressemblent
----	-----	--

4) Selon vous les langues Anglaises et Françaises se ressemblent-elles ?

Oui

Non

Résultat :



Pourquoi?

Justifications :

1	(N/A)
2	Pas la même phonétique
3	Beaucoup de mots similaires dans les deux langues
4	Des mots et des points de grammaire sont similaires
5	Le système de grammaire n'est pas similaire
6	Les terminaisons verbales reflètent le temps, la personne et le mode. Les mots ont beaucoup de similitudes
7	Les deux langues appartiennent à l'indo-européen et quelques mots sont les mêmes
8	Il y a beaucoup de mots semblables.
9	Le mode de pensée de la langue sont similaires

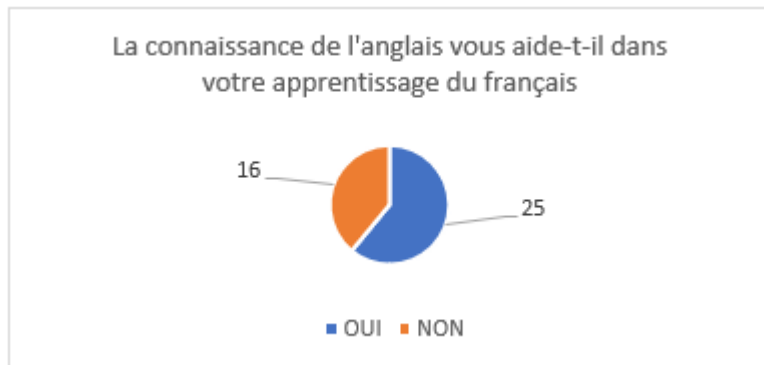
10	(N/A)
11	Les règles de prononciation sont similaires
12	Quelques mots sont semblables
13	Beaucoup de mots sont similaires
14	Beaucoup de mots sont similaires
15	Homologues
16	La formation des mots, la pronociation
17	Même si ils appariert à la même famille indo-européenne ils ne sont pas de la même famille de langues
18	Les mots sont presque les mêmes
19	Le français est plus difficile et la pronociation plus complexe
20	Beaucoup de mots se ressemblent
21	Les mots sont les mêmes
22	(N/A)
23	Elles se ressemblent
24	Les mots et la grammaire sont similaires
25	Ils ont une structure de grammaire similaire. Ils partagent aussi beaucoup de mots.
26	Beaucoup de mots se ressemblent
27	Leur utilisation est différente
28	La conjugaison est plus complexe
29	(N/A)
30	Le vocabulaire est le même
31	Même structure de grammaire
32	Les mots sont similaires
33	Grammaire très différente
34	Les mots sont similaires
35	L'anglais et le français ont des ressemblances au niveau des mots et des phénomènes grammaticaux et cela aide à réciter le français
36	(N/A)
37	Beaucoup de mots et de règles sont similaires
38	La forme des mots est la même ou presque la même
39	Les mots sont les mêmes et l'anglais est issu du français
40	(N/A)
41	Je pense que le français et l'italien sont similaires. L'anglais a du vocabulaire semblable. Il y a des références grammaticales mais ne se ressemblent pas trait pour trait

5) La connaissance de l'Anglais vous aide-t-elle dans votre apprentissage du Français ?

Oui

Non

Résultat :



Pourquoi ?

Justifications des apprenants :

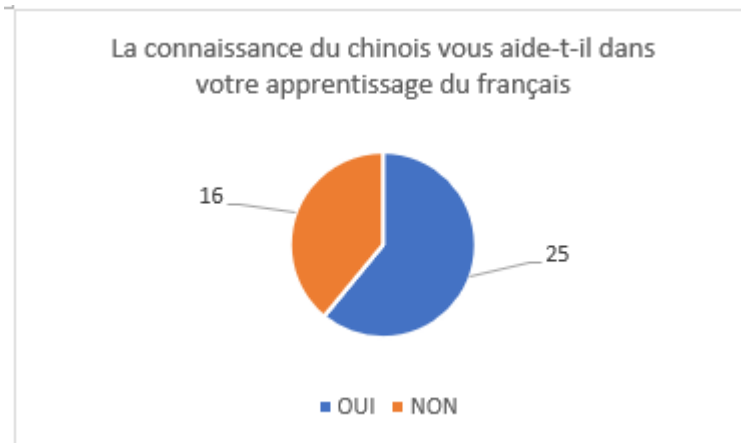
1	N/A
2	L'orthographe des mots est similaire
3	Les deux ont un vocabulaire similaire
4	Les langues sont presque semblables
5	En accord avec notre perception des langues étrangères
6	Un grand nombre de mots peut être reconnu d'un seul coup d'œil sans réflexion
7	N/A
8	Idem question précédente
9	Utile dans le vocabulaire
10	N/A
11	Certaines racines peuvent nous aider à nous rappeler de certaines mots
12	N/A
13	N/A
14	La grammaire a quelques points similaires
15	Beaucoup de mots sont similaires
16	Le vocabulaire
17	Les mots sont semblables
18	N/A
19	Les mots ont des similitudes
20	Le vocabulaire anglais peut nous aider à apprendre
21	Vocabulaire identique
22	N/A
23	Aide à la compréhension
24	Aide à se souvenir des mots
25	Parce que je peux comprendre rapidement la structure d'une phrase en la traduisant en anglais.
26	Certains points grammaticaux se ressemblent
27	Notre façon de pensée en anglais se transpose au français
28	N/A
29	N/A
30	N/A
31	Orthographe des mots similaire
32	Trop de temps en français
33	Les mots sont similaires
34	Même réponse que 5
35	Même réponse que 5

36	N/A
37	Apprendre l'anglais est utile pour comprendre le français
38	De nombreux mots ont une image similaire et il est plus facile de se rappeler des mots
39	N/A
40	N/A
41	Le vocabulaire anglais peut nous aider

6) La connaissance du Chinois vous aide-t-elle dans votre apprentissage du Français

Oui

Non



Pourquoi ?

序号	Pourquoi
1	N/A
2	C'est la façon la plus directe de traduire
3	N/A
4	N/A
5	N/A
6	N/A
7	N/A
8	N/A
9	N/A
10	N/A
11	Les phonèmes français sont assez similaires aux phonèmes chinois pinyin
12	N/A
13	N/A
14	Je ne peux pas vraiment dire mais je sens que la langue est différente et la culture aussi
15	N/A
16	N/A
17	Le chinois et le français sont très différents.
18	C'est une façon plus directe de comprendre
19	N/A
20	Facile à comprendre
21	Ne m'aide pas beaucoup
22	N/A
23	N/A
24	N/A

25	N/A
26	parce que je veux mieux comprendre les phrases
27	Cela peut m'aider à apprendre le français
28	N/A
29	N/A
30	N/A
31	N/A
32	je ne sais pas
33	N/A
34	N/A
35	N/A
36	Parce qu'Alain peut parler le chinois alors nous pouvons comprendre
37	N/A
38	N/A
39	N/A
40	N/A
41	Les habitudes de langage sont très différentes

7) Quelle langue vous avez le plus recours pour apprendre le Français ?

L'Anglais

Le Chinois

Les deux langues

Une autre langue



8) Voici un extrait de dictionnaire électronique pour la traduction du mot « 真相 » quel mot allez-vous choisir ?

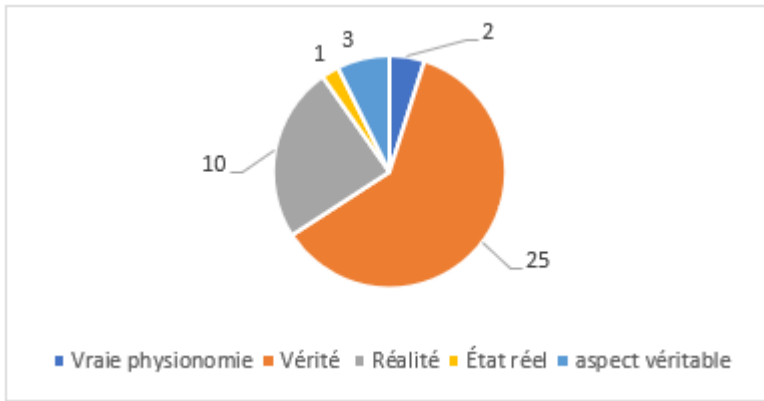
12:40 ↗

< 真相

法汉 - 汉法词典

名

- aspect véritable
- vérité
- réalité
- état réel
- vraie physionomie

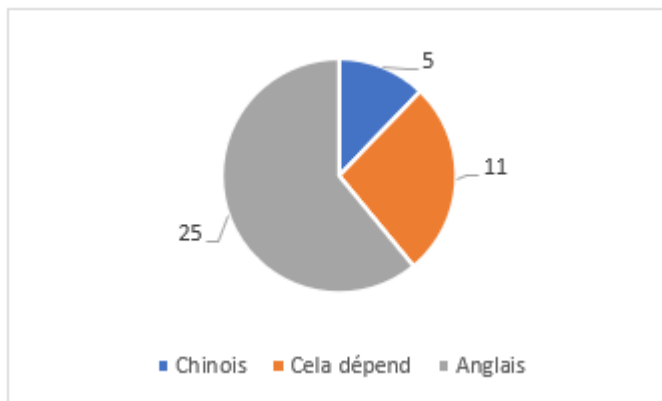


9) Lors d'un dialogue oral, lorsque vous ne savez pas comment dire un mot en Français, vous avez tendance à le remplacer par :

L'Anglais

Le Chinois

Cela dépend



Si cela dépend dans quelle situation utilisez-vous l'Anglais dans quelle situation utilisez-vous le Chinois ?

1	(N/A)
2	Si je ne connais pas le français, j'utilise l'anglais, si je ne connais pas l'anglais j'utilise le chinois
3	(N/A)
4	Si je peux utiliser l'anglais j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
5	Pour se moquer, plaisanter et insulter j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
6	J'essaie en anglais mais sinon j'utilise le chinois
7	Si je parle avec un étranger c'est sûrement l'anglais, si c'est avec mon camarade ce sera le chinois
8	(N/A)
9	En fait je n'utilise jamais le chinois
10	(N/A)
11	(N/A)
12	(N/A)
13	(N/A)

14	Ca dépend la personne avec qui je parle
15	(N/A)
16	Si je connais l'anglais j'utilise l'anglais sinon j'utilise le chinois
17	En fonction de la situation
18	(N/A)
19	J'utilise très peu l'anglais
20	(N/A)
21	(N/A)
22	(N/A)
23	(N/A)
24	(N/A)
25	(N/A)
26	Les salutations se font en anglais mais le dialogue général en chinois
27	(N/A)
28	(N/A)
29	Ca dépend si je connais le mot anglais
30	(N/A)
31	(N/A)
32	(N/A)
33	(N/A)
34	(N/A)
35	(N/A)
36	(N/A)
37	Dans des cas particuliers utiliser le chinois n'est pas pratique je préfère utiliser l'anglais
38	Je ne sais pas comment expliquer mais si je ne connais pas l'anglais alors je vais utiliser le chinois , si je connais l'anglais je vais utiliser l'anglais
39	(N/A)
40	(N/A)
41	Ca dépend quelle langue parle la personne avec qui j'interagis

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Notes de présentation	7
Introduction	8
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	10
CHAPITRE 1. THEORIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	11
1. Retour sur le bilinguisme et plurilinguisme : Précisions terminologiques	11
2. Différences d'acquisition entre L2 / L3	14
2.1. Acquisition L2 vs L3 : un processus longtemps considéré comme similaire	15
2.2. Acquisition de L2 vs L3 : Quelles différences	16
3. Influence translinguistique et modèles d'acquisition d'une L3	18
3.1. Le facteur L1	18
3.2. Le facteur L2	19
3.3. Le Cumulative Enhancement Model (CEM)	19
3.4. Le Typological Primacy Model (TPM)	19
3.5. Le Scapel Model	20
4. Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3	20
4.1 La distance entre les langues	21
4.2 La compétence	22
4.3 La récence	23
4.4 « The level of foreignness »	23
CHAPITRE 2. INTERLANGUE ET ERREURS	24
1. L'interlangue	25
1.1 Définition de l'interlangue	25
1.2 Caractéristiques de l'interlangue	26
1.3 Manifestation de l'interlangue dans le langage de l'apprenant : Retour sur le concept d'erreur	27
2. Vers une typologie des erreurs	28
2.1 Erreurs issues de l'interlangue :	28
2.2 Classification des erreurs	30
3. Retour sur la notion d'alternance codique	33
3.1 Définitions	33
3.2 L'alternance codique chez l'apprenant	34
CHAPITRE 3. ETUDE DES SYSTEMES LANGAGIERS CHINOIS/ANGLAIS/FRANÇAIS	36
1. Distance entre les langues de notre étude	37
1.1 Le chinois	37
1.2 Le français et l'anglais	38
2. Analyse contrastive des langues de notre étude :	39
2.1 Différences phonétiques	39
2.2 Différences morphologiques	40
2.3 Autres différences	43
PARTIE 2 - METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES	46
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU TERRAIN D'OBSERVATION	47
1. Lieu	47
2. Présentation des acteurs de la recherche	49
3. Contrat didactique	51
4. Durée de la recherche	52
CHAPITRE 5. ROLE DE L'ENSEIGNANT CHERCHEUR ET NOTION D'OBSERVATION	52
1. Rôle de l'enseignant chercheur	52
1.1. Vecteur de transmission du savoir	52
1.2. Meneur de jeu	53
1.3. Evalueateur	53

2.	Retour sur la notion d'observation.....	53
2.1.	Observation participante : Précisions conceptuelles et implications pour notre étude	54
1.	Production des apprenants	55
1.1.	Modalités de l'exercice	55
1.2.	Conditions de réalisation des enregistrements.....	55
1.3.	Objectif principal de la démarche	56
1.4.	Limites de l'exercice	56
2.	Questionnaire.....	57
3.	Méthodologie d'analyse du corpus	58
3.1.	Analyse du corpus de production orale	58
PARTIE 3 - ANALYSE DU CORPUS ET RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE.....		60
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS D'ENREGISTREMENTS AUDIO		61
1.	Erreurs translinguistiques	61
1.1	Francisations.....	61
1.2	Changements de codes	64
2.	Erreurs grammaticales et syntaxiques	69
2.1	Erreurs de genre	70
2.2	Erreurs de flexion.....	71
2.3	Autres erreurs.....	72
3.	Erreurs de concept et erreurs socio-pragmatiques	75
3.1	Erreurs de concept.....	75
3.2	Erreurs socio-pragmatiques.....	78
4.	Conclusions et discussions.....	80
CHAPITRE 8. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE		82
1.	Apprenants bilingues ou plurilingues ?.....	82
2.	Psychotypologie des apprenants de notre étude.....	83
2.1	Distance chinois/français selon les apprenants :.....	83
2.2	Distance entre français et anglais selon les apprenants.....	84
3.	Influence de l'anglais et du chinois sur l'apprentissage du français	85
3.1.	Chinois ou anglais en tant qu'outil d'aide à l'apprentissage du français	86
3.2.	Questions complémentaires : Erreur lié à l'anglais & production orale	89
4.	Conclusions et discussions.....	92
Conclusion générale		94
Bibliographie		97
Table des illustrations.....		101
Table des annexes.....		102
Table des matières.....		152

RÉSUMÉ

Notre présente recherche trouve son ancrage dans le vaste domaine de la recherche en acquisition des langues et a pour objectif d'analyser le degré d'influence du chinois et de l'anglais sur l'apprentissage du français chez des apprenants chinois, à travers l'étude des erreurs commises lors d'exercices de productions orales. Après avoir effectué une revue théorique de l'ensemble des concepts clés liés à notre recherche, nous introduirons et procéderons à l'analyse de notre corpus en le divisant en deux parties distinctes.

Notre première partie s'axera autour de l'étude d'un recueil d'enregistrements de productions orales grâce auquel, nous tenterons de déterminer avec précision l'influence du chinois et de l'anglais sur l'apprentissage du français, en nous basant sur différents types d'erreurs commises par nos apprenants lors de leurs productions en français.

Notre seconde partie, quant à elle, proposera l'étude d'un questionnaire distribué à l'ensemble des apprenants ayant participé à notre recherche et nous permettra de nous démarquer de l'étude des faits langagiers pour mettre en valeur l'opinion et la perception de nos étudiants sur notre questionnement initial.

Notre analyse débouchera ainsi sur une conclusion dans laquelle nous tenterons d'apporter une réponse à notre problématique tout en essayant d'ouvrir sur des pistes de recherches plus élargies.

MOTS-CLÉS : influence translinguistique, interlangue, erreurs, psychotypologie, acquisition d'une troisième langue, plurilinguisme, production orale

ABSTRACT

Our present research is set in the field of language acquisition and aims to analyze the degree of influence of Chinese and English on the learning of French among Chinese learners with a particular focus on mistakes made during oral productions. After a brief theoretical review of all key concepts related to our research, we will introduce and analyze our corpus in two different parts.

The first part will focus on the analysis of a collection of audio recordings of oral productions with which we will try to determine the influence of Chinese and English on the learning of French based on different types of mistakes made by our learners.

The second part will focus on the study of a survey distributed to all students who took part in our research, allowing us to highlight their opinion and their perception over our initial questioning.

Our analysis will then lead us to a conclusion in which we will try to provide an answer to our problematic while trying to raise some new leads of research.

KEYWORDS: cross-linguistic influence, interlanguage, psychotypology, third language acquisition, multilingualism, oral production ...