



HAL
open science

Les influences translinguistiques entre la première langue étrangère (anglais/L2) et la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants chinois

Xiaorong Feng

► **To cite this version:**

Xiaorong Feng. Les influences translinguistiques entre la première langue étrangère (anglais/L2) et la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants chinois. *Linguistique*. 2019. dumas-02510228

HAL Id: dumas-02510228

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02510228>

Submitted on 17 Mar 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**Les influences translinguistiques entre la
première langue étrangère (anglais/L2) et la
deuxième langue étrangère (français/L3) chez les
apprenants chinois**

Xiaorong FENG

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique du français langue étrangère et langues du monde

Sous la direction de Mme Pascale TREVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme Marina KRYLYSCHIN

Année universitaire 2018-2019



**Les influences translinguistiques entre la
première langue étrangère (anglais/L2) et la
deuxième langue étrangère (français/L3) chez
les apprenants chinois**

Xiaorong FENG

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique du français langue étrangère et langues du monde

Sous la direction de Mme Pascale TREVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme Marina KRYLYSCHIN

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je souhaite remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Pascale TREVISIOL-OKAMURA, de ses nombreux conseils, ses aides, ses corrections, sa patience et son suivi régulier tout au long de ce mémoire. Ce travail n'aurait pas été possible sans son soutien continu.

Je remercie également Catherine MENDONCA DIAS, Responsable des stages du Master 2, qui m'a aidé à trouver le stage et à préparer le pré-projet de ce mémoire.

Je remercie aussi Marjorie JUNG en tant que ma tutrice qui m'a aidée à contacter les élèves et effectuer des entretiens. Sa confiance et ses conseils m'ont permis d'avoir une expérience inoubliable.

Enfin, je remercie les élèves de l'École Jeannine Manuel et de l'Institut Mines-Télécom Business School qui ont voulu participer à l'entretien et m'ont aidé à constituer le corpus de données.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	7
Introduction	9
PARTIE I - THEORIES D'APPRENTISSAGE D'UNE L3	13
1.1 Définitions de L1, L2 et L3	14
1.2 L'acquisition de L3	14
1.3 Influence Translinguistique	16
1.3.1 Transfert	17
1.3.2 Interférence	19
1.3.3 Quelques facteurs essentiels de l'influence translinguistique	19
1.3.3.1 La distance typologique	20
1.3.3.2 Le facteur L2	23
1.3.3.3 Le niveau général des langues	23
1.3.3.4 Le contexte d'apprentissage et la récence	24
1.4 Transfert linguistique	25
1.4.1 Transfert lexical	25
1.4.2 Transfert syntaxique	28
1.4.3 L'alternance codique	30
1.4.3.1 Différents types d'alternance codique	31
1.4.3.2 Différents fonctions de l'alternance codique	31
1.5 Le contact des langues	32
1.5.1 Le rôle de la L1 sur l'acquisition d'une L3	33
1.5.2 L'influence de L2 sur l'acquisition de L3	35
PARTIE II - PRESENTATION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE ET DE LA METHODOLOGIE	37
2.1 Éducation des langues étrangères au niveau secondaire en Chine	38
2.1.1 Éducation de l'anglais au niveau secondaire en Chine	38
2.1.2 Éducation du français au niveau secondaire en Chine	38
2.2 Présentation de l'école Jeannine Manuel	40
2.2.1 Présentation des apprenants de l'école Jeannine Manuel	40
2.3 Présentation de l'Institut Mines-Télécom Business School	42
2.3.1 Présentation des informateurs de l'Institut Mines-Télécom Business School	42
2.4 Présentation de la méthodologie et du corpus	43
PARTIE III - ANALYSE DES ENTRETIENS SUR LE PROFIL PLURILINGUE DES APPRENANTS	47
3.1 Représentation des langues	49
3.2 Usage des langues	50
3.3 Stratégies de communication	51
PARTIE IV - ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES EN FRANÇAIS L3	52
4.1 Transfert lexical	53
4.1.1 'Faux amis' français-anglais	53
4.1.2 Généralisation du sens	54
4.1.3 Mots lexicaux inventés	55
4.2 Transfert syntaxique	56
4.3 Alternances codiques	58
4.3.1 Recours à la L1 ou la L2 pour demander de l'aide lexicale	59

4.3.2 Alternances directes vers la L1 et la L2	60
4.3.3 Alternances adaptées au français	62
4.3.4 Séquences facilitant la recherche lexicale (FACIL)	64
4.3.5 Séquences métalinguistiques (MÉTA)	66
4.4 Discussion	68
4.4.1 Une grande absence d'alternances en L1	68
4.4.2 Alternances sous l'influence du niveau de français	70
4.4.3 Alternance sous l'influence du contexte d'apprentissage	71
4.4.4 Alternance sous l'influence de la représentation des langues	71
4.5 Bilan critique	72
Conclusion	74
Bibliographie	77
Sigles et abreviations utilisés	118

Introduction

Avec le rapide développement de la mondialisation, l'anglais devient de plus en plus important de nos jours et il est utilisé partout dans le monde entier. Maintenant en Chine, parler l'anglais est une nécessité plutôt qu'un avantage. Cependant, le monde est de plus en plus plurilingue et l'apprentissage de deux ou plusieurs langues étrangères est devenu une tendance répandue chez les apprenants chinois. D'ailleurs, le nombre d'apprenants de français en Chine s'est multiplié ces dernières années. En tant qu'étudiante qui apprend l'anglais depuis 6 ans et possède une licence d'anglais en Chine, je souhaite étudier le processus d'acquisition d'une deuxième langue étrangère (L3 /français) très éloignée de la langue maternelle (L1 /chinois) de locuteurs en analysant l'influence translinguistique de L1 (le chinois) et L2 (l'anglais) dans la production orale de L3 (le français) chez les apprenants sinophones. En tant que future enseignante du français en Chine, je trouve toujours que l'anglais est un outil utile pour apprendre le français. Cependant, l'utilisation de l'anglais dans la classe du FLE reste très controversée en Chine. L'anglais est considéré comme une interférence dans l'apprentissage du français et il y a très peu d'utilisation de l'anglais dans la classe de FLE.

Les études de l'influence translinguistique de la langue maternelle (L1) sur la première langue étrangère (L2) sont déjà nombreuses, cependant, les recherches concernant l'influence translinguistique de la première langue étrangère (L2) sur la deuxième langue étrangère (L3) se sont multipliées seulement ces dernières années. Par rapport au chinois, le français et l'anglais sont deux langues relativement similaires. Dans ce cas, les influences—entre l'anglais et le français sont susceptibles de devenir un phénomène très fréquent chez les apprenants chinois. Les acquis antérieurs de l'anglais peuvent être une aide partielle pour l'apprentissage du français mais ils peuvent aussi devenir un frein dans certaines situations.

Ce mémoire vise à étudier particulièrement le rôle de la L1(chinois) et la L2 (anglais) dans le processus de l'acquisition de français L3 chez les apprenants chinois de niveaux différents dans un contexte homoglotte. Nous poserons l'attention surtout sur l'influence translinguistique tels que le transfert lexical, le transfert syntaxique et l'alternance codique. Avec cette recherche j'aurai l'occasion de vérifier mes hypothèses et de découvrir des moyens efficaces pour enseigner le français dans un contexte plurilingue en Chine.

En comparaison avec le processus de l'acquisition de la L1 qui a été effectué d'abord en milieu naturel en interaction avec des parents, des proches, de la famille, etc. et s'accompagne des besoins de l'être social, celui de l'acquisition de la L2 (tout comme celui de la L3) de mes informateurs a eu lieu en contexte guidé et institutionnel. Bien que le chinois mandarin soit la seule langue officielle en Chine, l'enseignement de l'anglais est obligatoire dès la première année de l'école primaire (vers 6 ans) et un grand nombre d'élèves possèdent un niveau d'anglais assez élevé avant d'entrer à l'université. Les recherches concernant l'influence translinguistique dans le domaine de l'acquisition d'une L3 ne sont pas nouvelles, cependant, les apprenants de différentes origines vont rencontrer des problèmes différents sous l'influence de leurs langues déjà acquises. Comme Mo (1996 :121) le souligne : « Les difficultés que rencontre un étudiant chinois dans son apprentissage du français ne sont pas nécessairement celles d'un étudiant d'une autre origine, un Grec ou un Anglais par exemple. » Dans cette circonstance, l'influence translinguistique entre le chinois, l'anglais et le français chez les apprenants chinois devient une question qui mérite d'être étudiée.

Dans le cadre de notre étude, L1 correspond à la langue maternelle (LM) ici le chinois, L2 à la première langue étrangère (LE), l'anglais et L3 à la deuxième ou la dernière LE en cours d'apprentissage (français). Nous partons de l'hypothèse générale selon laquelle les langues déjà acquises (LAD) et en contact jouent un rôle essentiel dans l'acquisition d'une L3.

Pour mieux étudier ce phénomène translinguistique, nous nous pencherons sur la question suivante :

Quels sont les différents rôles joués par les langues en présence (le chinois L1, l'anglais L2) dans la production orale spontanée des apprenants chinois du français L3 de niveaux différents ?

Nous poserons ensuite des sous-questions afin de mieux répondre à notre problématique :

- Quels sont les rôles joués par la L1 et la L2 dans la production orale en français L3 des apprenants chinois de niveaux différents ?
- Comment la L2 intervient-elle dans la production orale en français L3 ?

- Dans quelle mesure le transfert lexical, le transfert syntaxique et l'alternance codique se manifestent chez les apprenants chinois de niveaux différents ?

Afin de trouver des éléments de réponse à ces questions, une enquête linguistique adaptée a été menée à l'École Jeannine Manuel à Paris où j'ai effectué mon stage et à l'Institut Mines-Télécom Business school à Evry (Île-de-France). Ce sont deux établissements bilingues. Un tiers des cours se déroule en français et le reste en anglais. 12 apprenants chinois ont été divisés en trois groupes de niveaux différents (débutant, intermédiaire, avancé). Cette étude devrait me permettre de découvrir les relations entre la L1, la L2 et la L3. Avec les données recueillies, je compte observer dans quelle mesure la L1 et la L2 influencent l'acquisition du français L3.

Selon ma propre expérience ainsi que les études qui visent à étudier des relations entre les langues, je suggère les hypothèses suivantes :

- Une L2 typologiquement proche de la L3 a plus d'impact qu'une L1 éloignée : les phénomènes de l'influence translinguistique seront plus marqués entre l'anglais et le français qu'entre le chinois et le français ;

- Des phénomènes liés à l'influence translinguistique apparaîtront plus fréquemment chez les apprenants au niveau débutant vu qu'ils ont certaines capacités de s'exprimer, néanmoins, leur niveau de français n'est pas suffisant pour s'exprimer clairement et précisément ;

- L'anglais joue un rôle de facilitateur dans l'apprentissage du français chez les apprenants chinois.

Mon mémoire s'organise autour des chapitres suivants :

Dans le premier chapitre, l'accent sera mis sur la présentation des théories principales concernant l'influence translinguistique. Nous commencerons par présenter les notions de base qui concernent l'apprentissage d'une L3. Ensuite, nous nous consacrerons à la présentation de la notion d'influence translinguistique qui est la notion centrale de ce mémoire. Après l'avoir définie, nous présenterons les différents types d'influence translinguistique ainsi que les facteurs essentiels expliquant ce phénomène. Puis, nous exposerons la notion de transfert linguistique en présentant les trois phénomènes que nous travaillerons dans le cadre de ce mémoire : le transfert lexical, le transfert syntaxique ainsi

que l'alternance codique. Enfin, nous expliquerons la notion de contact des langues en présentant l'influence de L1 puis l'influence de L2 sur l'acquisition d'une L3.

Dans le deuxième chapitre, afin de répondre à nos hypothèses de départ, nous présenterons nos méthodologies de recherche et les corpus que nous avons recueillis dans les deux établissements bilingues : l'École Jeannine Manuel et l'institut Mines-Télécom Business school.

Dans le troisième chapitre, les productions orales seront analysées en détails afin de savoir dans quelle mesure l'influence translinguistique influence l'acquisition d'une L3. En outre, nous analyserons aussi le taux de transfert lexical ainsi que la fréquence et la nature de l'alternance codique dans la production orale chez les apprenants chinois de niveaux différents. Nous effectuerons nos analyses en faisant référence au modèle de Williams & Hammarberg (1998) et aux études menées par Trévisiol (2006, 2012).

Le dernier chapitre visera à synthétiser les résultats obtenus dans chaque groupe et à essayer de répondre aux questions et vérifier les hypothèses que nous avons posées au début de ce mémoire. Puis, nous comparerons nos résultats avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs. Enfin, nous poserons aussi les limites de nos corpus et de nos analyses afin de compléter et d'approfondir nos futures recherches.

Partie I

-

Théories d'apprentissage d'une L3

1.1 Définitions de L1, L2 et L3

La langue première (L1) est la langue qui a été acquise premièrement, chronologiquement, par un individu. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « Seconde » ne veut dire « Secondaire » (Cuq, 2003 :152). Dans notre étude, L1 signifie la langue maternelle de l'apprenant qui garde les trois caractéristiques suivantes : (1) Il s'agit d'un apprentissage spontané avec une réduction de la réflexion ou de l'apprentissage conscient ; (2) La langue est utilisée dans un milieu naturel sans l'aide d'une intervention pédagogique structurée ; (3) L'acquisition se fait par les communications quotidiennes et les interventions successives avec l'entourage, notamment familial (Petit, 2001 :30 & Cuq, 2003 :151).

Il y a deux définitions principales de la L2. De façon générale, la L2 signifie toute langue non maternelle. Autrement dit, toute « langue étrangère ». Chronologiquement, elle peut désigner une ou plusieurs langues acquises juste après la L1, c'est-à-dire, la langue maternelle.

La L3 est la langue étudiée actuellement, plus précisément, « Après d'autres langues étrangères étudiées préalablement. » (Lindqvist, 2007 :39). Elle est définie par Hammarberg (2006) comme « toute langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs langues secondes (L2) en plus de celles d'une ou plusieurs langues maternelles » (Hammarberg, 2006 :2).

Pour mieux distinguer la L2 et la L3, nous faisons référence à Hammarberg (2001) : « In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other languages that the person has acquired after L1 » (Hammarberg 2001 :39).

Dans ce mémoire, nos définitions de L1, L2 et L3 concernent l'ordre chronologique d'acquisition de ces trois langues et non le degré de compétence des apprenants dans ces langues.

1.2 L'acquisition de L3

Les recherches en acquisition d'une L2 ont été effectuées par plusieurs chercheurs comme Tsimpli (2009), Hendriks (2004), Jin (2009). Cependant, les études concernant l'acquisition d'une L3 restent relativement récentes : « l'acquisition d'une L3 était jusqu'à

présent assimilée ou du moins traitée en parallèle avec celle de l'acquisition d'une L2. » (Trévisiol, 2003 :14). Dans ce mémoire, nous adaptons la définition proposée par Hammarberg¹ (2001, 22), qui définit le terme L3 comme la langue qui est acquise actuellement par un individu qui parle déjà au moins une autre LE. D'après cette définition, il peut donc y avoir plusieurs L2. Gilles (2017) dans ses recherches en lexicologie, étudie les principales analogies et dissemblances entre l'anglais, le français et les langues romanes dans les écrits scientifiques de la santé. Forlot (2009), se concentre sur la place de l'anglais et dans quelle mesure l'appropriation de l'anglais aide à la construction de l'apprentissage du français langue étrangère.

Les auteurs qui s'intéressent à l'acquisition de L3 comme Ceñoz & Jessner (2000 :7) soulignent que « Il s'agit de deux processus différents, même s'ils partagent des similarités ». Trévisiol et Rast (2006 :1) indiquent que « L'acquisition d'une L3 est un phénomène plus complexe que l'acquisition d'une L2 parce que le processus et le produit de l'acquisition d'une L2 vont potentiellement influencer l'acquisition de la L3 ». Sanz (2000 : 37) souligne que le processus de l'acquisition de la L3 est souvent examiné dans des contextes bilingues sous plusieurs angles. Le nombre de variables impliquées et leurs interactions multiples font que « l'acquisition de la L3 un phénomène extrêmement complexe. »

Klein (1995), Nayak et al. (1990) indiquent que pour les apprenants, la procédure de l'acquisition d'une LE en tant que L3 est plus facile et accessible par rapport à celle d'une L2. Les connaissances acquises de la L2 vont potentiellement influencer l'acquisition de la L3 et vont réorganiser le répertoire linguistique des apprenants. De plus, ces apprenants possèdent généralement « de plus grandes capacités métalinguistiques (ce qui implique un degré plus élevé de conscience métalinguistique), des connaissances lexicales plus développées et une procédure d'apprentissage moins conservatrice » (Trévisiol, 2003 :15).

Dans le processus de l'acquisition d'une L3, le terme LDA est utilisé pour signifier « langues déjà acquises ». Plusieurs chercheurs comme Trévisiol (2003), Muñoz

¹ In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition. (Hammarberg, 2001: 22)

(2006), Hammaberg (2006) ont mené des recherches pour étudier l'activation des différentes LDA ainsi que leurs emplois dans l'acquisition d'une troisième langue.

Selon les études de Bouvy (2000) sur l'influence de la L2 sur l'acquisition de l'anglais chez des apprenants francophones, il y a notamment deux types d'influence translinguistique pendant le processus de l'acquisition d'une L3 : le premier vient de la L1 qui « serait un phénomène de compensation lors de décisions prises au niveau conceptuel » (de Bot 1992) et le deuxième qui vient d'une LE et qui « serait plutôt un phénomène de compensation intervenant au niveau de la formulation » (Trévisiol, 2006 : 6).

Selon les études de Green (1986) et de De Bot (1992, 2004), un individu plurilingue peut avoir 3 niveaux d'activation : « Une langue peut être 'sélectionnée' (elle contrôle l'output, autrement dit le discours), 'activée' (elle joue un rôle dans le traitement en cours, fonctionne parallèlement à la langue sélectionnée mais n'est pas articulée), ou 'dormante' (elle n'est pas active durant le traitement en cours). » (Trévisiol, 2006). Pendant le processus d'interaction, les connaissances linguistiques de toutes les langues antérieurement acquises sont stockées dans le cerveau de l'apprenant et seront activées, parfois, parallèlement selon les besoins de la situation d'interaction.

Plusieurs facteurs influenceront le choix de la langue tels que le niveau général des langues, l'emploi récent ainsi que la distance linguistique entre la langue source et la langue cible. Il faut aussi indiquer l'importance du 'mode langagier' qui signifie l'état d'activation de la langue du bilingue et des mécanismes de traitement de la langue à un moment donné (Grosjean, 2001). Selon Grosjean, un individu choisira sa façon de parler, autrement dit, sa langue de communication selon le mode langagier (monolingue, bilingue ou plurilingue) adopté par les locuteurs en situation d'interaction. « Plus il maîtrisera la LE sélectionnée, plus son mode langagier sera monolingue » (Trévisiol, 2006).

1.3 Influence Translinguistique

Les études sur ce phénomène pourraient remonter jusqu'à l'Antiquité et très probablement depuis que la langue a évolué. Une des plus anciennes références provient de l'Odyssée de Homère où Odysseus (Ulysse)² nous donne la notion de « Langages mixtes ».

² One of the earliest references to language contact, bilingualism, and crosslinguistic influence comes from Homer's *Odyssey*, where Odysseus tells Penelope about the "mixed languages" of Crete. (Jarvis et Pavlenko, 2008:

Les études dans le domaine de l'influence translinguistique ont été menées par des linguistes comme Charles Fries et Robert Lado depuis les années 1950. L'influence translinguistique est souvent considérée comme le facteur le plus important à prendre en compte dans les théories et dans l'approche de l'apprentissage de langue seconde (Odlin, 1989 : 9). Avant les années 1990, les études de l'influence translinguistique étaient conçues comme des phénomènes de transfert entre la L1 et la LC avec très peu d'attention accordée à la L2. Par conséquent, le rôle de L2 dans le processus de l'influence translinguistique ainsi que dans l'apprentissage d'une nouvelle langue a été négligé pendant longtemps (De Angelis & Dewaele, 2011).

Ces dernières années, les recherches sur l'acquisition des langues chez les plurilingues se sont développées vigoureusement. Lindqvist (2006 :13), définit l'influence translinguistique de façon générale comme « le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue ». Jarvis et Pavlenko (2008) nous donnent une définition plus précise comme l'influence de la connaissance des langues déjà acquises sur l'acquisition et l'utilisation d'une nouvelle langue³. Ces études ont montré clairement que toutes les langues apprises ultérieurement jouent un rôle aussi important que la L1. « Non seulement la première langue mais aussi les langues apprises ultérieurement pouvaient être activées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue » (Hammarberg, 2006).

L'influence translinguistique est également nommée « transfert » ou « interférence » (Weinreich, 1953) pour étudier les influences d'une ou de plusieurs langues chez les apprenants bilingues ou plurilingues. Ces termes décrivent « tous les effets translinguistiques qui apparaissent au niveau de la conceptualisation ou des processus mentaux aussi bien que dans l'utilisation de tel ou tel item lexical ou de telle ou telle structure, due à la connaissance qu'on a d'une langue quand on en utilise une autre. » (Odlin, 1989 : 27 ; Jarvis & Pavlenko, 2007).

1.3.1 Transfert

L'influence translinguistique est aussi représentée par un terme neutre : le transfert. Le phénomène de transfert est tout d'abord considéré comme une tendance négative qui

³ The influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language.

signifiait un manque de capacité mentale et de connaissance linguistique jusqu'au vingtième siècle. Toujours sur le côté négatif, Epstein (1915) soutient que l'interférence mutuelle des langues représente un danger pour un jugement sûr⁴. En outre, Marcus Ravage (1917) et Abraham Cahan (1926) portaient eux aussi un regard toujours critique sur le transfert entre deux langues. Ils considéraient ce phénomène comme « Extraire un ancien idiome par les racines et le transplanter dans le nouveau sol. »⁵ (Jarvis & Pavlenko, 2007 :2)

Après 1980s, le terme « Transfert » a commencé à attirer de plus en plus l'attention des linguistes. Les études de plusieurs chercheurs comme Kellerman et Sharwood Smith (1986), Ringbom (1987), Odlin (1989), etc. ont montré que le transfert peut faciliter mais aussi freiner l'apprentissage d'une nouvelle langue vu qu'il existe à la fois des transferts positifs et négatifs. Désormais, les études sur le rôle positif du transfert ont commencé à multiplier. Le transfert est considéré comme une des stratégies qui rend l'apprentissage plus facile (Meisel, 1983 :13-14). Odlin (1989 :27) récapitule l'origine de ce processus cognitif de la manière suivante : « Le transfert est l'influence résultant des similitudes et des différences entre la langue cible et toute autre langue précédemment acquise (et peut-être imparfaitement). »⁶ Schachter (1992 : 32-46) confirme aussi que « Le transfert constitue une condition qui peut à la fois faciliter et limiter la création des hypothèses sur la langue cible ». De plus, Schachter (ibid.) ajoute que ce n'est pas uniquement la L1 qui influence le processus du transfert mais l'ensemble des connaissances linguistiques pré-acquises en L1 et L2.

Comme nous avons déjà présenté, de manière générale, il y a deux types de transfert : le transfert positif et le transfert négatif (Odlin, 1996). Plus précisément, les différents types de transfert sont divisés en plusieurs catégories : le transfert lexical (Helms-Park, 2001), le transfert sémantique (Hasselgren, 1994), le transfert phonologique (Curtin, Goad, et Pater, 1998), le transfert morphologique (Jarvis et Odlin, 2000), le transfert pragmatique (Kasper, 1992), le transfert conceptuel (Jarvis, 1998 ; Pavlenko,

⁴ The mutual interference of languages represents a danger to sound thinking.

⁵ Pulling up an ancient idiom by the roots and transplanting it bodily into the new soil. (Jarvis & Pavlenko, 2007: 2)

⁶ Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

2002b, c, 2003a; Odlin, 2005) et de nombreux autres types de transfert. (Jarvis et Pavlenko, 2008 :19)

1.3.2 Interférence

L'interférence est un autre terme qui est souvent utilisé depuis Weinreich (1953) pour référer à la notion d'influence translinguistique. Toujours dans l'ouvrage fondamental sur l'acquisition des langues *Languages in Contact* (1953), Weinreich a été le premier à définir les phénomènes d'interférence qui existent souvent quand deux langues entrent en contact chez les bilingues. Selon Weinreich (ibid), l'interférence signifie « Les cas d'écart par rapport aux normes de l'une ou l'autre langue qui se produisent dans le discours des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue, c'est-à-dire, le contact des langues seront appelés phénomènes d'INTERFÉRENCE »⁷ Ce phénomène apparaît dès que deux systèmes linguistiques sont en contact. Il ne s'agit pas de la distinction entre deux langues ou les variétés d'un même dialecte. Il propose que l'interférence soit considérée comme le résultat du contact des systèmes linguistiques en présence. Une fois que les deux systèmes linguistiques se rencontrent, le phénomène de l'interférence se manifeste. Au milieu des années 1980, Kellerman et Sharwood Smith (1986) ont proposé le terme d'influence translinguistique en tant que terme neutre sur le plan théorique. Ce terme implique le fait que toutes les connaissances linguistiques d'une certaine langue maîtrisées par un individu peuvent affecter sa connaissance et son utilisation sur une autre langue⁸.

1.3.3 Quelques facteurs essentiels de l'influence translinguistique

Plusieurs facteurs se sont avérés jouer un rôle dans les mécanismes de transfert translinguistique. Par exemple, les facteurs au niveau linguistique comme la distance typologique des langues, le facteur L2, le niveau général des langues déjà acquises (LDA), la récence, le contexte d'apprentissage, etc. Les facteurs non-linguistiques comme les facteurs culturels, le contexte d'apprentissage, l'âge, la méthodologie choisie, etc. Parmi tous ces facteurs, Cenoz (2001) démontre que la distance typologique et le facteur L2 sont

⁷ those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena.

⁸ the term crosslinguistic influence as a theory-neutral term that is appropriate for referring to the full range of ways in which a person's knowledge of one language can affect that person's knowledge and use of another language. (Jarvis & Pavlenko, 2007: 3)

deux facteurs fondamentaux qui déterminent le processus du transfert. Nous nous penchons ici essentiellement sur les 4 facteurs suivants : la distance linguistique, le facteur L2, le niveau général des LDA ainsi que le contexte d'apprentissage et la récence.

1.3.3.1 La distance typologique

Cenoz (2003), Odlin & Jarvis (2004), Hamada & Koda (2008) confirment que la distance entre les langues en contact est un facteur essentiel qui affecte l'influence translinguistique. Les distances linguistiques entre des langues font toujours l'objet de recherche par des linguistes et les études dans ce domaine ne sont pas nouvelles. Ces études visent à trouver « un ancêtre commun, et à suivre sa descendance à travers le temps, tout en admettant une divergence graduelle de la source commune » (McMahon, 2005 : 3). Le but n'est pas d'étudier la communicabilité entre locuteurs qui utilisent aujourd'hui des langues différentes mais de montrer l'existence de relations entre des langues et la reconstruction hypothétique d'un ancêtre (Ginsburgh, 2016).

Plusieurs termes sont utilisés pour décrire les langues qui possèdent beaucoup de ressemblances morphologiques, syntaxiques et lexicales comme des « langues proches », « langues voisines », « langues apparentées », « langues sœurs ». Au contraire, les langues étrangères ou non-apparentées sont décrites comme des « langues éloignées », « langues distantes », etc. Robert (2004 : 3) nous donne un exemple : par rapport au français, le russe, le finlandais, l'arabe, le turc, le japonais et le chinois sont des langues lointaines (éloignées, distantes, rares, etc.).

Dans le cadre de notre mémoire, nous visons à étudier comment la distance linguistique entre la L1 (le chinois), la L2 (l'anglais) et L3 (le français) affecte l'influence translinguistique chez les apprenants chinois. Dewaele (1998) rappelle dans son étude que l'anglais est une langue germanique en termes de structure grammaticale de base, mais il peut aussi être considéré comme une langue romane au niveau lexicale. Walter⁹ (2001) souligne dans une interview que « Plus des deux tiers du vocabulaire anglais sont d'origine française alors que les emprunts de notre langue à l'anglais sont de l'ordre de 4%. » L'anglais, une langue germanique, et le français, une langue romane font partie de la même famille dite des langues indo-européennes. Elles partagent en effet des

⁹ « Trevisiol_PULM.pdf ». consulté le 30 avril 2019.

caractéristiques structurales et lexicales. Dyen, Kruskal et Black (1992) ont mené une étude qui vise à comparer les relations entre plus de 90 langues indo-européennes. Nous choisissons une partie de ce tableau¹⁰ pour observer les relations entre nos langues cibles, l'anglais et le français. Les langues sont divisées en deux groupes : la famille germanique et la famille romane.

Les chiffres dans le tableau ci-dessous représentent le pourcentage de lexicostatistique entre des différentes langues. « Lexicostatistique » est une méthode proposée à l'origine par Morris Swadesh (1952 ; 1955) pour établir des classifications génétiques relatives des langues sur la base de pourcentages d'éléments liés dans leur lexique de base.

Nous pouvons constater que dans ce tableau, les langues qui appartiennent à la même famille (germanique ou romane) sont plus proches les unes des autres.

Tableau1 : Distance entre quelques langues indo-européennes (x 1.000)

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français	Italien
Allemand	0	422	747	756	735
Anglais	422	0	760	764	753
Danois	293	407	750	759	737
Néerlandais	162	392	742	756	740
Suédois	305	411	747	756	741
Espagnol	747	760	0	291	212
Français	756	764	291	0	197
Italien	735	753	212	197	0
Portugais	753	760	126	291	227

Cependant, si nous n'observons que la langue anglaise et la langue française, il est évident qu'ils sont les deux langues qui possèdent le plus de similitudes, même comparé aux langues dans leur propre famille : entre l'anglais et l'allemand ou entre le français et l'espagnol par exemple.

Tableau 2. Comparaison entre le français, l'anglais et quelques autres langues indo-européennes

¹⁰ Dyen, Kruskal and Black (1992), An Indoeuropean Classification: A Lexicostatistical Experiment. *Transactions of the American Philosophical Society*, Vol. 82, No. 5, P.102)

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français	Italien
Anglais	422	0	760	764	753
Français	756	764	291	0	197

Par rapport au chinois, la distance entre le chinois et le français est extrêmement éloignée. Le français et le chinois n'appartiennent pas au même système langagier. La langue chinoise appartient à la famille des langues sino-tibétaines et elle se différencie du français aux aspects phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques. À l'oral, le chinois est une langue avec quatre tons et il n'y a pas d'opposition entre les consonnes sonores (b, d, g) et les consonnes sourdes (p, t, k). À l'écrit, la langue chinoise s'écrit au moyen de caractères chinois han qui n'ont aucune relation avec l'alphabet latin. La langue chinoise peut donc être jugée typologiquement très éloignée de la langue anglaise ainsi que de la langue française. On peut alors supposer que pour l'apprenant chinois qui ne peut pas s'appuyer sur sa LM qui est trop éloignée du français, l'anglais L2 jouera un rôle, éventuellement plus important et efficace dans son acquisition du français.

Cependant, la distance entre les langues peut être objective (typologie) ou subjective (psychotypologie). Kellerman (1983 :113, 114) définit le terme psychotypologie comme « une perception de la similarité relative entre deux langues qui est reconnue par un apprenant. Cette perception peut coïncider ou non avec la typologie réelle et la similarité structurelle légitime entre ces deux langues. »¹¹ (Rothman et Cabrelli, 2009 :6, cité dans Esteve, 2017 : 118). Odlin (1989 : 142) résume que « Lorsqu'un apprenant s'efforce d'acquérir une nouvelle langue, la distance linguistique réside, en dernier lieu, dans la perception qu'il en a » (Singleton et Laoire, 2006). Lorsque tous les éléments extérieurs sont égaux, le transfert proviendra probablement du jugement que l'apprenant fait sur les langues et ces jugements subjectifs vont influencer le taux et le type de transfert dans la production orale. Kellerman (1983) conclut que la perception unique de la distance linguistique de l'apprenant est un facteur critique qui détermine la transférabilité des éléments d'une langue à l'autre.

¹¹ Psycho-typology is defined here as a learner's perception of relative similarity between any two languages, which might or might not coincide with actual typology, the legitimate structural similarity between the two languages. » (Rothman et Cabrelli, 2009 :6, cité dans Esteve, 2017: 118).

1.3.3.2 Le facteur L2

Le statut de la L2 joue un rôle essentiel dans le processus du transfert en L3. C'est une notion introduite par Hammarberg (2001 :23). « Il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3. »¹² (Singleton & Laoire, 2006) Il y a deux explications pour cette tendance :

(1) Les mécanismes d'acquisition sont différents pour les L2s et les L1, par conséquent, le mécanisme d'acquisition de L2 est plus facile à réactiver par rapport à celui de la L1 ¹³ (Hammarberg, 2001 :36) ;

(2) Un désir d'éviter d'utiliser la L1 qui est considérée comme une langue « non-étrangère » et de s'appuyer plutôt sur la L2 comme stratégie d'approche de la L3¹⁴ (Hammarberg, 2001 :37).

1.3.3.3 Le niveau général des langues

L'influence translinguistique se produira spontanément lorsque l'individu utilisera la LC. Plusieurs chercheurs comme Williams et Hammarberg (1998) et Singleton (1987) montrent que la LDA dans laquelle l'apprenant se sent le plus compétent devient la principale source d'influence translinguistique. Le fait que le niveau de compétence linguistique d'un individu dans la LS et la LC influence la nature et l'ampleur de l'influence translinguistique n'est plus mise en doute (Odlin & Jarvis, 2004).

Par rapport à la LS, Guion & al. (2000) montrent que la performance du transfert augmente lorsque la connaissance de la L2 d'un individu se renforce (Jarvis et Pavlenko 2008 : 201). De Angelis et Selinker (2001) et Ringbom (2001) soulignent que pour les apprenants qui possèdent un niveau avancé voire très élevé en L2, la L2 joue un rôle clé quant à la qualité des transferts (Muñoz, 2006). D'ailleurs, le niveau de maîtrise en L3 est aussi un facteur qui influence l'apparition et la quantité de transfert. Les chercheurs comme Ahukanna et al (1981), Ringbom (1987) et Poulisse (1990) confirment que « les apprenants

¹² There appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in performance rather than L1. (Singleton & Laoire, 2006)

¹³ A different acquisition mechanism for L2s as opposed to L1s, and hence a reactivation of the L2 type mechanism in L3 acquisition. (Hammarberg, 2001 :36)

¹⁴ A desire to suppress L1 as being 'non-foreign' and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L2. (Hammarberg, 2001 :37)

les moins compétents transfèrent en général davantage d'éléments de leurs langues déjà acquises que les apprenants plus compétents. » (Muñoz, 2006). Les études menées par Trévisiol (2003, 2006) sur des apprenants japonais du français et par Navés et al. (2005) sur des apprenants bilingues catalan-espagnol de l'anglais suggèrent que certains types de transfert comme l'emprunt lexical à l'anglais baissent statistiquement entre les groupes de niveau débutant, intermédiaire et avancé. En outre, pour les niveaux avancés, les emprunts adaptés au niveau phonologique et/ou morphologique sont rares et l'influence translinguistique venant de la L2 est de plus en plus indirecte. Les apprenants ont donc tendance à communiquer dans un mode langagier 'monolingue' plutôt qu'un mode 'plurilingue' (Grosjean, 2001).

1.3.3.4 Le contexte d'apprentissage et la récence

Les facteurs liés au contexte d'apprentissage qui affectent l'influence translinguistique sont notés par les linguistes. Au début, l'influence translinguistique était considérée comme un phénomène qui apparaissait plus fréquemment en milieu guidé par rapport au milieu non-guidé (Dulay, Burt & Krachen, 1982 ; Jarvis et Pavlenko 2008 : 206). Cependant, des travaux plus récents suggèrent exactement le contraire. Les apprenants en milieu guidé sont toujours conscients qu'ils sont dans une classe de langue étrangère, qui les sensibilise aux différences entre leurs LSs et la LC et qui les encourage à adhérer aux normes de cette dernière (Odlin, 1989 : 144-147). En outre, dans la classe de langue, pour montrer leur maîtrise de la LC et leurs capacités d'apprentissage, les apprenants tentent d'éviter d'utiliser d'autres langues que la LC qui est en train d'être apprise.

La récence est aussi un des facteurs potentiels qui affectent l'influence translinguistique. Le terme 'récence' implique deux significations. D'une part, il s'agit de l'emploi le plus récent. De Angelis (2007 :35) définit ce terme comme « How recently a language was used. » Selon Poulisse (1999), la langue qui est utilisée récemment par un individu a tendance d'être activée plus facilement lors de la production orale dans une langue étrangère. Alors que les études de Poulisse expliquent seulement l'existence de l'influence translinguistique entre la L1 et la L2, plusieurs recherches montrent que l'emploi récent joue un rôle plus important lorsque plusieurs langues sont en contact. D'autre part, la récence signifie aussi l'ordre d'apprentissage des langues. Dewaele (1998) indique que la dernière langue acquise avant l'apprentissage de la L3 sera la principale

source de l'influence translinguistique¹⁵. Selon l'enquête menée sur les apprenants néerlandais qui ont appris l'anglais et le français comme LE, Dewaele constate que dans leur apprentissage du français, les apprenants qui avaient appris le français avant l'anglais ont tendance à s'appuyer davantage sur le néerlandais que sur l'anglais, alors que les apprenants qui avaient appris l'anglais avant le français ont tendance à s'appuyer davantage sur l'anglais que sur le néerlandais.

1.4 Transfert linguistique

La notion de transfert linguistique concerne tous les phénomènes apparaissant dans le processus de l'acquisition d'une L3 où l'apprenant fait l'appel à une LDA en sélectionnant des éléments linguistiques qui comportent des marques d'activation de cette langue. Il s'agit d'étudier la relation linguistique entre la forme et la structure des différentes langues. Au départ, pendant les années 1970 et 1980, l'accent a été mis sur seulement certains aspects linguistiques, notamment sur le transfert syntaxique et morphologique (Dulay & Burt, 1974 ; Felix, 1980 ; Rutherford, 1983 ; Zobl, 1986). Cependant, vers la fin de cette période, les autres aspects linguistiques ont été étudiés par les linguistes et de plus en plus de preuves ont montré que « Le transfert peut avoir lieu dans tous les sous-systèmes linguistiques » (Odlin, 1989 :23). Les dimensions les plus étudiées autres que le transfert syntaxique et morphologique sont les suivantes : « le transfert phonologique, orthographique, lexical, sémantique, discursif, pragmatique et sociolinguistique » (Jarvis et Pavlenko 2008 : 62). Il est évident que certains transferts sont plus visibles et donc plus faciles à observer que les autres, « le transfert phonologique et lexical, par exemple, est généralement plus apparent que le transfert au niveau du discours » (Jarvis et Pavlenko 2008 : 61).

1.4.1 Transfert lexical

Dans ce mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement au transfert lexical, c'est-à-dire, l'utilisation d'un mot provenant d'une autre langue lors de la production orale spontanée en français L3.

Nous nous intéressons tout d'abord à la notion de la connaissance des mots. Nous commençons bien sûr par connaître des mots dans notre LM. Richards (1976) explique que

¹⁵ the most recently used language before the learning of the target language can be the main source of CLI.

connaître un mot implique de prendre conscience de la fréquence à laquelle ce mot apparaît dans une langue, de sa forme et de la manière dont il est utilisé dans les registres de la langue. Les facteurs du niveau de ces connaissances sont très variés, par exemple, les locuteurs natifs bien cultivés d'une langue donnée ont généralement une connaissance plus étendue du vocabulaire des basses fréquences que les locuteurs natifs de la même langue moins instruits (Richards, 1976 : 78). La situation devient plus compliquée quand il s'agit d'un individu qui parle plusieurs langues. Le phénomène de transfert lexical apparaît pendant le processus de la rencontre de plusieurs langues où l'utilisation de structures dans une langue active souvent les structures correspondantes dans l'autre langue.

Le transfert lexical signifie, généralement, l'influence de la connaissance des mots dans une langue sur la connaissance ou l'utilisation des mots dans une autre langue. Les recherches dans ce domaine visent à étudier si les mots qu'un individu connaît dans différentes langues sont interconnectés mentalement. Cette interconnexion peut se présenter à la fois directement sous une forme mot-mot et indirectement par le biais de liens vers des représentations extralinguistiques (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 74). Si nos connaissances des langues différentes sont interconnectées mentalement, il s'ensuit que ces connaissances des mots dans une langue peuvent avoir une incidence sur la façon dont nous apprenons, traitons et utilisons les mots dans une nouvelle langue. Cette hypothèse, en effet, a déjà été prouvée par les résultats des recherches passées et actuelles sur le transfert lexical (Richards, 1976 ; Ringbom, 1987 ; Nation, 1990, 2001).

Par rapport à la connaissance des mots, Ringbom (1987 : 37) classe ces connaissances en six catégories comme suit : l'accessibilité, la morphophonologie, la syntaxe, la sémantique, la collocation et l'association. L'accessibilité qui signifie la possibilité d'accéder à un mot du lexique mental, la morphophonologie qui signifie la connaissance de la façon dont le mot est prononcé et orthographié sous ses différentes formes et la sémantique qui signifie la connaissance de la signification du mot, sont les trois dimensions qui ont retenu le plus d'attention dans la recherche sur le transfert lexical.

Après avoir présenté la définition du transfert lexical, nous discuterons la source de ce phénomène. Comparé au transfert de la LM qui affecte directement la construction grammaticale des apprenants, le transfert entre la L2 et la L3 est « vu comme un phénomène induit par la performance, relativement peu persistant dans le temps et

provoqué lors de l'accès sémantico-syntaxique au lexique mental dans la tâche de production, comme le 'démarreur/déclencheur' de Williams & Hammarberg » (Trévisiol, 2006). En outre, les études montrent que le transfert lexical apparaît plus souvent entre la L2 et la L3 qu'entre la L1 et la L3, parce que les apprenants reformulent instinctivement les mots 'étrangers' ou plus généralement, les langues 'étrangères' ensemble. La raison principale de ce phénomène est que les apprenants perçoivent intuitivement que des mots ou des expressions dans leur langue maternelle ne sont pas assez 'étrangers', par conséquent, ils évitent d'utiliser la L1 en production de la L3.

Nous avons déjà dit au début de ce chapitre que le terme 'transfert' est un terme neutre et que le transfert lexical ne conduit pas forcément à des erreurs. Cependant, la plupart des études du transfert lexical se concentrent sur des erreurs morpho-phonologiques ou des erreurs sémantiques. Ces résultats ne peuvent pas prouver qu'il existe seulement des transferts lexicaux négatifs pendant le contact des langues, en effet les transferts négatifs sont plus remarqués et plus faciles à observer que les transferts positifs.

Les erreurs morpho-phonologiques et les erreurs sémantiques sont les deux types d'erreur les plus fréquentes. Les erreurs morpho-phonologiques viennent souvent du *transfert lexical formel* ou tout simplement du *transfert formel*. Ce type de transfert implique les trois emplois suivants : (1) l'utilisation d'un emprunt lexical apparenté inadapté (e.g. *Many offers of violence have not enough courage to speak about it*, reflecting influence from Swedish *offer* = "victim"; Ringbom, 1987 : 157); (2) l'utilisation inconsciente d'un mot d'une autre langue (e.g., *and then nog one* = "and then another one", reflecting an accidental code switch into Dutch; Poulisse, 1999 : 148) ; (3) l'invention d'un nouveau mot en mélangeant deux ou plusieurs mots de différentes langues ((e.g., *We have the same clothers*, reflecting a blend of the English word *clothes* and the Swedish word *kläder* = "clothes"; Ringbom, 1987 :153). (Cité dans Jarvis et Pavlenko, 2008 : 75)

Les erreurs sémantiques, par contre, proviennent du *transfert lexical sémantique* ou *transfert sémantique*. Deux types d'erreurs se manifestent dans ce type de transfert : (1) l'utilisation d'un mot authentique en langue cible dont la signification reflète l'influence de l'étendue sémantique d'un mot correspondant dans une autre langue (e.g., *He bit himself in the language*, reflecting semantic but not formal influence from Finnish *kieli* = "tongue",

“language” ; Ringbom, 2001 : 64) ; (2) l'utilisation d'un calque dans la langue cible qui reflète la manière dont une unité de plusieurs mots est mis en correspondance avec le sens d'une autre langue (e.g., *he remained a youngman all his life*, reflecting semantic and compositional influence from Swedish *ungkarl* = “bachelor,” composed of the elements *ung* = “young” and *karl* = “man”; Ringbom, 2001 : 64) (Cité dans Jarvis et Pavlenko, 2008 : 75).

1.4.2 Transfert syntaxique

Le transfert lexique est reconnue depuis longtemps dans le domaine de l'influence translinguistique vue qu'il s'agit du transfert plus direct et marqués. Cependant, le transfert syntaxique est plus obscur et difficile à observer. Odlin (1987 :85) souligne que l'influence translinguistique sur la syntaxe est généralement plus controversée que son rôle sur le lexique. Par conséquent, les transferts dans ce domaine étaient ignorés par certains chercheurs. Trois raisons principales conduisent à cette contestation : premièrement, la compréhension sur les manières dont l'influence translinguistique se manifestent sont relativement manquantes. Deuxièmement, l'influence translinguistique qui est masquée par les autres formes telles que la simplification et la surgénéralisation sont ignorées. De plus, Meriläinen (2010 :23) note que les preuves du transfert syntaxique ont toujours été moins convaincantes, car les apprenants ont tendance à éviter les structures syntaxiques compliquées et moins fréquentes. Par conséquent, la présence du transfert syntaxique est plus implicite et donc plus difficile à détecter et à argumenter.

Néanmoins, les transferts dans le domaine syntaxique ont été remarqués dès les années 1990 et des études récentes ont documenté de nombreux cas de transfert syntaxique dans divers types de données. Jarvis et Pavlenko (2008 :96-102) sont du même avis, estimant que, si la syntaxe a longtemps été considérée comme insensible aux influences translinguistiques, de nombreuses études au cours des dernières décennies dans le cadre du transfert syntaxique ont été documentés dans les domaines tant réceptif que productif de la langue.

En comparaison avec le transfert lexical qui concerne des transferts qui viennent de la connaissance des mots de la LDA sur l'acquisition et la production de la LC (Jarvis et Pavlenko 2008 :72), le transfert syntaxique met l'accent davantage sur l'influence de l'ensemble des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase.

Il s'agit non seulement de la structure et l'organisation des phrases entières mais des éléments à l'intérieur d'une phrase comme l'ordre des mots et les formes figées. Par exemple, Selinker (1969) et Alonso (2002) se concentrent sur la place de l'adverbe dans une phrase. En même temps, d'autres chercheurs comme Heilenman & McDonald (1993), Sasaki (1991, 1994) et Su (2001) mettent l'accent sur la relation agent – patient dans des locutions nominales dans une phrase.

Plusieurs facteurs affectent l'influence translinguistique lié au transfert syntaxique. Premièrement, le transfert syntaxique lié au degré de compétence en LC. Selon les expérimentations avec les apprenants espagnols, Alonso montre que des transferts linguistiques concernant la place de l'adverbe se produisent moins chez les apprenants de niveau avancé que chez les apprenants de niveau inférieur (Jarvis et Pavlenko, 2008 :99). Cependant, Klein & Perdue (1992) démontrent des résultats différents : au niveau syntaxique, les apprenants de niveau inférieur manifestent pas ou peu de transfert vu qu'ils ne sont pas assez capables d'avoir recours aux différentes langues. En outre, selon les données du projet ESF¹⁶, l'influence au niveau syntaxique de la LM ne se manifeste qu'à un niveau relativement avancé. Les apprenants n'ont pas assez de moyens linguistiques pour distinguer les rapprochements entre la LDA et la LC, ils ne peuvent le faire qu'à partir d'un certain niveau, autrement dit « les possibilités de transfert augmentent au fur et à mesure » (Trévisiol, 2006).

La distance typologique des langues impliquées est un autre facteur central qui conduit à l'influence translinguistique au niveau syntaxique. Les apprenants de l'étude de Singh et Carroll (1979) sont dans le même contexte linguistique que ceux de notre mémoire. Les apprenants qui apprennent l'anglais et le français comme LE et qui ont une L1 non indo-européenne auront tendance à « transférer du vocabulaire et des structures d'autres langues indo-européennes qu'ils connaissent plutôt que de leur langue maternelle. » (Trévisiol, 2006 :7). En outre, une distance typologique relativement proche détermine aussi le choix de la 'langue de base', c'est-à-dire, les apprenants choisissent une langue spécifique comme 'langue source d'influence' et cette langue les aide à acquérir une nouvelle langue.

Nous nous intéressons aussi à l'influence du processus d'apprentissage d'une L3 (Klein et Perdue, 1993) vu que nos interviewés ont des expériences différentes

¹⁶ European Science Foundation, projet européen sur l'acquisition d'une L2 en milieu naturel (public migrant) coordonné par Perdue (1993)

d'apprentissage du français. Certains ont commencé à apprendre le français en Chine, donc leur langue d'enseignement était le chinois. Le reste a appris le français directement en France, dans ce cas, le français et l'anglais étaient les langues d'enseignement au début de leur apprentissage.

1.4.3 L'alternance codique

Pendant le processus de l'acquisition d'une L3, les phénomènes associés au contact des langues sont inévitables. Dans ce mémoire, nous travaillerons aussi sur l'existence de l'alternance codique chez mes interviewés en analysant les productions orales spontanées que j'ai recueillies.

La rencontre de deux ou trois systèmes linguistiques dans les productions, notamment dans les productions orales chez un apprenant plurilingue renvoie à des phénomènes associés aux contacts des langues tels que l'alternance codique. Dans les années 1980, J.J. Gumperz (1982) définit déjà la notion d'alternance codique dans son livre *Discourse Strategies* comme « une juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. ». Hamers et Blanc (1983 : 445) nous donnent une définition du point de vue fonctionnel car ils la considèrent comme une stratégie de communication : « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale ». Pour Lüdi et Py (2003 : 146) : « l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants ». C'est la définition la plus simple et la plus brève que l'on puisse trouver.

Ce phénomène est très courant dans la communication entre bilingues ou plurilingues. Ce phénomène est aussi un des sujets les plus importants dans les recherches sur l'acquisition d'une L3 et le plurilinguisme (de Angelis & Dewaele, 2011). Cette rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues produit des phénomènes tels que des changements de code ou alternance codique, des transferts lexicaux ou syntaxiques sous forme d'emprunts à la langue maternelle ou à une autre langue. Cependant, ce phénomène qui recourt à la LS en LC ne reçoit pas toujours d'évaluation positive. Les productions mixtes des apprenants sont

évaluées extrêmement négativement : « ils ne savent pas parler, ils mélangent les langues » (Moore, 1996).

1.4.3.1 Différents types d'alternance codique¹⁷

L'alternance de répétition : Elle reprend ou reformule avec la LS les éléments qui ont été d'abord posés dans la langue cible. Il peut s'agir d'une alternance qui sert seulement à une traduction, il peut s'agir aussi de reformulations, ou de résumés.

L'alternance de commentaire métalinguistique : Ce type d'alternance codique se présente particulièrement dans la classe de langue où l'apprenant utilise la langue source pour poser une question, vérifier une consigne ou faire un commentaire sur la langue. La LM alterne avec la LE dans des séquences où celle-ci devient un objet mentionné, un corpus étudié, à des fins d'apprentissage ou de description.

L'alternance de distribution complémentaire : Il n'y a pas de reprise entre les langues mais certaines activités ou tâches sont faites dans une langue, d'autres dans l'autre. Il n'y a pas de besoin de reprise de ce qui a été fait d'une langue dans l'autre.

1.4.3.2 Différents fonctions de l'alternance codique

L'appel à l'aide : Le phénomène de l'alternance codique apparaît rarement dans l'interaction avec les apprenants de niveau avancé. L'apprenant constitue une technique d'adresse destinée à focaliser l'attention de l'enseignant sur un manque linguistique en posant des questions comme : "Ça veut dire quoi ce mot", "Je n'ai pas compris le sens de cette phrase".

Le vérificateur de compréhension : L'apprenant d'une nouvelle langue, surtout au niveau débutant, alterne régulièrement entre les langues pendant le processus d'acquisition. La LS sert à s'assurer de la bonne compréhension des items proposés en LC ;

Le maintien du contact : L'alternance assure la continuité de la communication et elle sert à la reconstruction d'un sens. Elle correspond aux alternances-relais (Moore, 1996 : ibid.) qui mettent l'accent sur la poursuite de la communication. L'apprenant fait référence aux langues sources afin de s'exprimer mieux en LC.

Le tremplin de l'appropriation linguistique : Au cours de l'acquisition d'une nouvelle langue, quand l'apprenant a des difficultés à s'exprimer à cause du manque de

¹⁷ Nous faisons référence aux polycopies de Sofia Stratilaki. Cours : Éducation aux langues et au plurilinguisme.

lexique, il a tendance à utiliser la LS pour construire sa phrase, autrement dit, « pour confirmer la validité du contenu » (Lahlah, 2009 :165). Et puis, avec l'aide de l'enseignant ou des camarades, l'apprenant reconstruit les phrases ou les expressions en LC. « Une fois sa réponse approuvée, il la reformule en LC. » (Lahlah, ibid). Ce processus d'acquisition en comparant les différents systèmes linguistiques lui permettra de mieux maîtriser la nouvelle langue.

La balise de dysfonctionnement : Ce phénomène de « recours à L1 constitue un moyen pour l'apprenant d'élargir les moyens lexicaux encore limités dans la L2 pour répondre à un besoin prioritairement communicatif » (Moore, 1996). L'apprenant rencontre un problème au cours de la production orale et il alterne vers la langue source pour continuer la conversation et ne pas interrompre la chaîne parlée. L'apprenant utilise cette stratégie en raison du manque du terme approprié dans son stock lexical.

1.5 Le contact des langues

De nos jours, où la maîtrise de plusieurs langues est une des compétences les plus essentielles, le contact de plusieurs langues devient un phénomène que nous ne pouvons pas négliger. La notion de contact des langues est introduite pour la première fois par Weinreich, (1953). Elle inclut toutes les situations dans lesquelles la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Il n'y a aucune langue qui ne se développe libre d'éléments étrangers et les langues s'influencent les uns les autres à différents niveaux.

L'intérêt du phénomène de contact de langues occupe une place primordiale dans la didactique des langues tierces (L3) et il a évolué depuis Weinreich (ibid). Pour les apprenants qui apprennent une autre langue étrangère successivement après leur première langue étrangère, « plus la différence entre les systèmes est grande, plus nombreux sont les formes et les modèles qui s'excluent mutuellement, plus le problème d'apprentissage est grand et plus la zone d'interférence potentielle apparaîtrait. »¹⁸ (Weinreich, 1953 : 1)

¹⁸ The greater the difference between the systems, the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference would appear. »(Weinreich, 1953: 1)

1.5.1 Le rôle de la L1 sur l'acquisition d'une L3

Le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L3 a attiré l'attention de plusieurs chercheurs. Williams et Hammarberg (1998) ont enquêté sur le rôle des L1 et L2 en analysant la production orale en suédois chez apprenant SW, qui parle l'anglais comme L1 et l'allemand comme L2. Les statistiques ont montré que la L1 et la L2 jouent deux rôles différents : le rôle instrumental et le rôle de fournisseur. Nous disons qu'une langue joue un rôle instrumental lorsqu'elle est utilisée avec des fonctions pragmatiques. Au contraire, une langue joue un rôle de fournisseur lorsqu'elle est utilisée « sans but pragmatique identifié » ('WIPP' Without Identified Pragmatic Purpose) (Williams and Hammarberg, 2009(1998) : 42). Ils ont conclu selon ces études que la L1 joue un rôle instrumental et la L2 joue un rôle de fournisseur.

Bono (2011), s'est intéressée aux rôles de L1 (français) et L2 (anglais) dans la production orale en espagnol L3 d'apprenants français. Elle montre que la L1 des apprenants, le français, joue principalement un rôle instrumental. Ce résultat est conforme avec celui de Trévisiol (2006) qui vise à explorer le rôle de L1 (japonais) et L2 (anglais) dans la production orale d'apprenants japonais en utilisant partiellement le modèle de Williams et Hammarberg (1998). Les résultats montrent que les apprenants se tournent exclusivement vers leur L1, le japonais, pour faire des commentaires métalinguistiques et poser des questions métalinguistiques. Ce phénomène pourrait suggérer que L1 joue un rôle instrumental.

Cependant, l'étude de Hammarberg (2006) suggère que la question du rôle de L1 reste délicate. Il a examiné l'utilisation de L1 (allemand) et L2 anglais dans la production orale en suédois chez EE. Ce cas d'étude était un témoin de la recherche précédente¹⁹ chez SW, dans laquelle les langues impliquées sont les mêmes sauf que l'allemand était la L1 et l'anglais était la L2. Dans ces deux cas, l'anglais, qu'il s'agisse de la L1 ou de la L2, joue principalement un rôle instrumental.

En résumé, les études ayant utilisé le modèle n'aboutissent pas aux mêmes conclusions. Les résultats des différentes recherches sont présentés dans le tableau²⁰ suivant.

¹⁹ Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295–333. doi: 10.1093/applin/19.3.295

²⁰ « Overview of the role assignment in previous studies » Ylva Falk & Christina Lindqvist <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1444044>

Tableau 3. Vue d'ensemble de l'attribution des rôles dans les études précédentes

Étude	L1	L2	L3	Rôle de fournisseur	Rôle instrumental
Williams et Hammarberg (1998)	anglais	allemand	suédois	L2	L1
Hammarberg (2006)	allemand	anglais	suédois	L2	L2
Bono (2011)	français	anglais	espagnol	(pas mentionné)	L1
Trévisiol (2006)	japonais	anglais	français	(pas mentionné)	L1
Lindqvist (2009)	suédois	anglais	français	(L2)	L1
	espagnol	anglais	français	L1	L2 Suédois
		suédois			
	anglais	irlandais	français	-	L1

Plusieurs études montrent que le rôle instrumental est joué principalement par la L1, néanmoins, la division absolue par rapport aux rôles des langues proposées par William et Hammarberg (1998) ne semblait pas vérifier toutes les études.

La manifestation de la L1 liée aussi à la distance linguistique entre la L1 et la L3. Lado (1957) propose l'hypothèse contrastive en supposant que l'acquisition d'une LE est déterminée par les connaissances linguistiques déjà acquises. Selon cette hypothèse, les mots, les expressions ou les structures de phrases de la LE « qui coïncident avec celles de la LM sont acquises vite et facilement : il y a transfert positif. » (Trévisiol, 2003). Si nous faisons référence aux recherches plus anciennes, Zobl (1980) suggère qu'une langue n'acceptera que les influences externes qui correspondent à ses propres tendances structurelles et à ses biais systématiques.

Plusieurs études prouvent que la distance typologique entre deux langues joue un rôle important dans ce processus de contact des langues, cependant, les représentations des langues chez un individu sont aussi des facteurs essentiels. Les représentations qu'un bilingue possède sur les langues sont parfois subjectives et peuvent affecter les stratégies d'apprentissage d'un apprenant. Selon Kellerman (1979, 1980), la distance linguistique entre le système de la langue source et celui de la langue cible est établie par l'apprenant lui-même. En outre, d'après le même chercheur l'influence de la langue source sur la langue cible dépend du sentiment de l'apprenant sur « la neutralité de l'élément ou de la structure ».

Dans ce cas, nous continuerons nos recherches en posant la question : quand il s'agit de deux langues typologiquement très éloignées, comme dans le cadre de ce mémoire, est-ce qu'il y a quand même une influence de la L1 sur la L3 ?

1.5.2 L'influence de L2 sur l'acquisition de L3

L'acquisition d'une LE se fait sur la base de l'acquisition préalable d'une LM. Mais elle peut se faire également sur la base de l'acquisition d'une autre LE. Quand l'apprenant connaît une autre LE telle que l'anglais, et en possède une certaine quantité de moyens formels, il peut s'appuyer sur cette dernière s'il perçoit des similitudes entre ses 2 langues d'apprentissage. L'anglais et le français sont 2 langues indo-européennes qui partagent des caractéristiques structurales et lexicales. Elles peuvent être considérées comme 2 langues typologiquement proches en ce qui concerne l'ordre des mots et le lexique. On peut imaginer que pour l'apprenant japonais, qui ne peut s'appuyer sur sa LM qu'il juge trop éloignée du français, l'anglais L2 joue un rôle facilitateur pour la structuration des énoncés et l'acquisition en général du français L3.

Pendant le processus de l'acquisition d'une nouvelle langue, les apprenants font référence naturellement aux langues connues. Nous avons déjà parlé du transfert de L1 vers L2, mais plusieurs recherches montrent que ce phénomène peut être aussi employé entre les langues étrangères (Gibson et Hufeisen, 2003 :87). « Ces phénomènes ne seraient pas obligatoirement limités à la L1 et la L2, mais pourraient également intervenir entre une L2 et une L3, lorsqu'il y a la perception d'une similitude plus importante que celle se manifestant entre la L1 et la L3 » (Trévisiol, 2003). Dans un monde de plus en plus international, l'acquisition de deux ou plusieurs langues n'est plus rare. Dans cette circonstance, les études dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères sont enrichies par les recherches sur le processus d'acquisition d'une L3.

Plusieurs ouvrages ont soulevé le rôle et l'activation de L2 lors de la production orale en L3, comme Castellotti (2001), Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001, 2003), Clyne (2003), Trévisiol (2003, 2006), Hammarberg (2006), Moore (2006), Ringbom (2007), etc. Ces recherches confirment que les L2 sont parfois de meilleurs candidats que la L1 pour apprendre une L3. Nous postulons donc que la connaissance de l'emploi d'un ou plusieurs systèmes linguistiques peut faciliter le nouvel apprentissage. L'apprenant peut opérer des stratégies de transfert de savoirs linguistiques antérieures en L2 en effectuant un

rapprochement avec la nouvelle langue d'apprentissage, afin de s'appuyer sur celle qu'il maîtrise le mieux (L2).

Les facteurs de cette influence sont variés. Premièrement, elle est liée au niveau de maîtrise de la L2 : elle ne se manifesterait pas ou très peu chez les apprenants qui possèdent un niveau de L2 relativement faible parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances linguistiques pour y avoir recours. Klein (1986 :27) confirme aussi que la possibilité de transfert augmente à mesure que la connaissance de la langue cible augmente.

Les études de Trévisiol (2006) qui mettent l'accent sur le rôle de L1 (le japonais) et L2 (l'anglais) dans la production orale en L3 (le français) sont semblables au cas de ce mémoire. Le chinois et le japonais sont tous deux des langues asiatiques typologiquement éloignées du français à tous les niveaux linguistiques. Il est relativement plus difficile pour les apprenants chinois et les apprenants japonais de faire référence à leur L1 en cours d'acquisition du français. De plus, la langue anglaise possède une place dominante dans l'enseignement des langues étrangères, surtout au niveau secondaire. L'anglais est la première langue étrangère pour la grande majorité des élèves vu que cette langue est évaluée lors des examens d'entrée à l'université. Dans ce cas, nous suggérons que l'anglais joue un rôle similaire dans le processus d'acquisition du français chez les apprenants de ces deux pays. Nous ferons donc dans ce mémoire référence à plusieurs études menées par Trévisiol (2003, 2006, 2012) concernant les rôles de L1 et L2 en français L3 chez les apprenants japonais.

Partie II

-

Présentation du terrain de la recherche et de la méthodologie

2.1 Éducation des langues étrangères au niveau secondaire en Chine

2.1.1 Éducation de l'anglais au niveau secondaire en Chine

L'histoire de l'enseignement de l'anglais dans le cadre de scolarisation formelle en Chine remonte aux environ 1848, durant le règne de la dynastie Qing, après la défaite de la Chine dans la Guerre d'opium. Ceci marque le début de l'histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine. La fondation de la République Populaire de Chine en 1949 marque le premier tournant de l'histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine. C'est une période prospère : le manuel officiel apparaît et commence à être popularisé à l'échelle nationale. La société reste stable et le développement des langues étrangères est entré dans une étape statique. Le nombre d'apprenants de l'anglais augmente continuellement. Le deuxième tournant est en 1978, où l'enseignement de l'anglais commence à se développer de manière stable. Le baccalauréat chinois était à nouveau organisé après une décennie d'éclipse, l'anglais est une option uniquement pour ceux qui se destinent à l'étude des langues étrangères. Dans ce contexte, la langue anglaise possède incontestablement une position dominante dans le système éducatif en Chine.

Les Chinois entament de nos jours leur apprentissage de la langue anglaise à partir de l'âge de 6 ans. Après six ans d'études d'anglais à l'école primaire, ils ont un niveau A2 dès le début d'apprentissage secondaire. L'apprentissage au niveau secondaire dure six ans, se scindant en trois ans d'études au collège et trois ans d'études au lycée.

2.1.2 Éducation du français au niveau secondaire en Chine

Le développement de la relation bilatérale entre la Chine et la France comptent sur la nouvelle génération. Avec des échanges dans les domaines politiques, commerciaux, scientifiques, techniques et culturels de plus en plus fréquents entre la Chine, la France, le rôle de l'enseignement de la langue est donc important.

Suite à un accord conclu entre les ministères français et chinois chargés de l'éducation, une dizaine d'établissements secondaires chinois ont ouvert des sections pilotes de langue française. Désormais, la langue française entre officiellement dans les écoles pilotes. Les élèves suivent non seulement le cours de français, mais aussi le cours de mathématiques enseignées en français. « Les élèves apprennent dans ce cas, le français comme langue étrangère d'une part, et une langue de scolarisation d'autre part. Nous

comptons actuellement en Chine près de 10 000 élèves apprenant le français dans près de 100 établissements secondaires. »²¹

Avant l'année 2017, le français existe pendant dizaines d'années comme un discipline optionnel mais les élèves ne peuvent pas l'utiliser au Gaokao pour remplacer l'anglais. Pendant cette période, beaucoup d'établissements secondaires chinois offrent déjà le cours de français comme la deuxième langue étrangère. « Selon le Service de Coopération Universitaire du Consulat Général de France à Shanghai, le nombre des élèves en français dans les établissements secondaires est passé de 1350 à la rentrée de septembre de 2013 à 2496 en 2014. » (Zhuang, 2015 :65) Pendant cette période, le nombre des élèves qui choisissent le français comme leurs première langue étrangère reste relativement moins nombreux vu que le français n'est pas une discipline optionnelle au Gaokao.

En 2017, la publication de l'Annonce n°362 par Ministère de l'Éducation marque une autre grande réforme par rapport à l'enseignement du français aux établissements d'enseignement secondaire. À compter de la session 2017 du Gaokao, « le français deviendra, avec l'allemand et l'espagnol, l'une des trois langues vivantes proposées au choix lors des épreuves, au même titre que l'anglais, le russe ou le japonais jusqu'alors. »²² (Annonce de n°362, 2017) Avec le développement du système d'éducation chinois, nous estimons que le nombre d'apprenants de français sera augmenté et les pays anglophones ne seront plus les seules destinations.

La notion de plurilinguisme reste nouvelle en Chine, et tout comme l'enseignement d'une L3. L'idée qu'il faut essayer d'éviter d'utiliser la L1 pour enseigner une LC dans la classe de LE a été accepté par de plus en plus d'enseignants. Néanmoins, l'utilisation de L2, c'est-à-dire, l'anglais, dans la classe de français reste discutable. Je voudrais donc profiter de mon stage à Paris et explorer le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du français avec les apprenants chinois qui ont commencé apprendre le français dans un contexte homoglotte où il n'y a pas ou très peu d'apparition de la L1. Le contexte bilingue français - anglais est idéal pour nous d'observer l'utilisation et le rôle de l'anglais dans la classe de FLE.

²¹ Ambassade de France à Pékin, 2015, <https://cn.ambafrance.org>

²² Annonce de n°362, 2017, <http://www.moe.gov.cn>

2.2 Présentation de l'école Jeannine Manuel

L'École Jeannine Manuel a été créée en 1954 par Jeannine Manuel. Elle accueille à Paris et à Lille 3300 élèves, de la moyenne section de maternelle jusqu'à la terminale. Les élèves viennent de plus de 70 pays différents et ils ont le choix entre le Baccalauréat français option internationale et le Baccalauréat International (BI).

L'idée principale de cette éducation bilingue anglais-français est d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères dès la maternelle. Cet apprentissage est important en soi mais aussi essentiel pour comprendre l'autre et être capable de penser comme l'autre. C'est une ouverture sur le monde.

J'ai effectué mon stage avec Madame Jung dans la classe de première (la deuxième année du lycée) et la classe de terminale (la troisième année du lycée). Les élèves ont entre 16 et 19 ans et ils viennent du monde entier : l'Angleterre, le Brésil, les États-Unis, la Chine, la Corée, la Grèce, le Japon, etc. Pendant la période de mon stage, les élèves étaient en train de préparer le Baccalauréat International, un diplôme international de fin d'études secondaires qui est reconnu par plusieurs pays pour accéder à l'université.

Environ la moitié des élèves de cette école parle l'anglais comme langue maternelle et le reste possède un niveau d'anglais relativement élevé. Par rapport au français, les apprenants dans les classes où j'ai effectué mon stage ont un niveau A2-B1 selon le CECR.

2.2.1 Présentation des apprenants de l'école Jeannine Manuel

J'ai choisi six élèves chinois de l'École Jeannine Manuel pour recueillir des données. Les six interviewés dont deux filles et quatre garçons vivent tous au moins depuis deux ans en France. Ils ont tous grandi en Chine et sont venus en France en raison du déplacement de leurs parents. Dans le système éducatif chinois, les cours d'anglais sont obligatoires dès l'enseignement primaire, c'est-à-dire qu'ils ont commencé à apprendre l'anglais à environ l'âge de six ans. Ils ont un apprentissage de l'anglais qui dure au moins depuis dix ans vu qu'ils ont commencé à apprendre cette langue dès la première année de l'école primaire. Ils avaient déjà un niveau d'anglais assez élevé (B1-B2) avant d'arriver en France. Certains d'entre eux ont aussi l'expérience d'avoir vécu dans des pays anglophones comme le Canada et l'Angleterre.

À l'école, les deux tiers des cours sont enseignés en anglais et le reste est en français. Après avoir suivi des cours en anglais pendant deux ou trois ans, ils parlent tous

couramment l'anglais et leur niveau d'anglais peut être considéré comme quasi-natif. Yi et Da ont confirmé qu'ils parlaient aussi bien l'anglais que leur langue maternelle (le chinois). Ils ont commencé à apprendre le français dans un contexte homoglotte, c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue se fait dans un milieu linguistique où la langue apprise est dominante, après leur arrivée en France. Selon les interviews, ils trouvent que leur niveau de français est inférieur à celui d'anglais. Pour la plupart d'entre eux, malgré le fait qu'ils vivent dans un milieu francophone, l'anglais et le chinois constituent les deux langues principales. La langue utilisée entre mes interviewés et leurs parents est le chinois. L'anglais par contre est la langue dominante dans la vie quotidienne pour communiquer avec leurs amis et leurs camarades.

Leur professeur de français Mme. Jung enseigne le français dans cette école depuis cinq ans. Elle est diplômée d'un doctorat en Littérature française et francophone. Pendant la classe, Mme. Jung essaie de créer un environnement bilingue. Elle ne refuse pas l'apparition de l'anglais ou des autres langues étrangères. Selon Mme. Jung, il ne faut pas séparer l'apprentissage d'une nouvelle langue d'avec les connaissances linguistiques antérieurement acquises. Grâce à cette idée d'enseignement, j'ai eu l'occasion d'observer des exemples d'influence translinguistique et d'alternance codique dans le processus de l'acquisition du français.

En tant que lycéens qui vont bientôt passer le Bac international, objet d'apprendre le français n'est pas seulement de maîtriser les connaissances grammaticales mais aussi d'être capable d'utiliser le français afin d'exprimer librement leurs opinions autour des phénomènes sociaux comme le racisme, la liberté d'expression, les droits d'auteur, etc. Ces sujets demandent beaucoup de réflexion et pensée approfondie. Dans ce cas, l'interdiction d'utiliser l'anglais ou d'autres langues que les apprenants maîtrisent relativement mieux interromprait le fil de leur pensée et limiterait leur capacité à s'exprimer spontanément. Quand il s'agit de travailler en groupe, les apprenants commencent par donner leurs opinions en français en faisant des alternances en anglais s'il y a des mots ou des phrases qui dépassent leurs connaissances lexicales. Ils essaient ensuite de reformuler ces expressions en français avec l'aide du dictionnaire ou de la professeure. Les élèves posent parfois des questions en anglais pour vérifier les consignes, pour demander certains mots qu'ils ne comprennent pas ou pour améliorer certaines expressions. La langue anglaise

n'est pas interdite dans la classe et les élèves reconnaissent dans les interviews qu'ils ont plus de possibilités de s'exprimer librement grâce à l'aide de l'anglais.

Pour ces apprenants plurilingues, ils choisissent naturellement la langue ce qu'ils sont le plus à l'aise, l'anglais dans notre cas, néanmoins, il ne faut pas oublier que dans la classe de FLE, les autres langues sont seulement une aide qui favorise l'apprentissage, elles ne peuvent jamais remplacer la langue française. Dans notre classe, malgré le fait que l'anglais est un outil efficace pour l'acquisition de français, l'utilisation de l'anglais est limitée par Mme Jung en donnant des consignes qui guident les apprenants à parler le français au maximum. (Ex : "Essayez de discuter au moins la moitié en français" ; "N'oubliez pas que vous faites la présentation en français mais pas en anglais" ; "La phrase que vous avez dit était simple, redites-la en français".)

2.3 Présentation de l'Institut Mines-Télécom Business School

L'institut Mines-Télécom Business School (IMT-BS), fondée en 1970, visait à répondre à l'essor des télécommunications. Aujourd'hui, nous vivons dans un monde en constante mutation, IMT-BS s'engage donc à cultiver les étudiants avec des compétences relationnelles et des qualités personnelles. Les talents qui sont capables d'entreprendre un projet tout seul ne sont plus suffisants, la société a besoin de femmes et d'hommes plus habiles, plus ouverts et capables de travailler en groupe. C'est la mission de IMT-BS : « faire de chaque talent individuel un acteur clé des transformations collectives, pour un monde plus responsable. »

Elle accueille de nombreux étudiants venus de cinq continents. Grâce à l'encouragement à la mobilité internationale des étudiants et enseignants-chercheurs, IMT-BS a l'opportunité de développer des programmes de recherche internationaux. Elle donne une bonne plate-forme aux étudiants pour communiquer dans un environnement multiculturel et multilingue.

2.3.1 Présentation des informateurs de l'Institut Mines-Télécom Business School

Les six interviewés chinois que j'ai choisis sont étudiants en M2. Comme les interviewés de l'École Jeannine Manuel, les apprenants ont grandi en Chine où ils ont étudié l'anglais dès l'école primaire. Les cours d'économie et de langue française se déroulent en français et le reste est en anglais. Avant de commencer leurs cours officiels,

ils ont tout d'abord suivi un cours de français de préparation qui vise à préparer plus spécifiquement à leurs études universitaires en France pendant trois semaines destinées à permettre aux étudiants étrangers d'être familiers avec la langue française le plus vite possible. Pendant cette période, l'anglais était la langue de recours pour apprendre le français vu que c'était la seule langue commune partagée par les enseignants et les apprenants. Comparons aux interviewés du lycée qui utilisent le français notamment à l'école, la pratique des langues à l'Institut Mines-Télécom est plus compliquée pour les étudiants puisqu'ils doivent non seulement se charger de leurs études mais aussi de la vie quotidienne.

À l'université, ils utilisent l'anglais et le français vu qu'ils sont les langues de scolarisation. Ils utilisent ces deux langues pour communiquer avec les camarades et les professeurs. Cependant, les six interviewés reconnaissent qu'ils ont des besoins plus forts d'utiliser le français même s'ils parlent moins bien le français que l'anglais. En dehors de l'université, le français est la langue courante qu'ils utilisent tous les jours pour faire des cours, pour louer un studio, pour renouveler leur titre de séjour, etc.

Quant à l'anglais, ils l'utilisent plus souvent comme une alternative. Quand leur niveau de français n'est plus suffisant ou quand ils rencontrent des difficultés pour communiquer, l'anglais apparaît immédiatement dans leurs têtes et devient un outil qui les aide à continuer la discussion. Ils utilisent aussi l'anglais pour trouver un stage ou communiquer avec les clients étrangers car l'anglais reste la langue dominante dans le domaine de leur spécialité.

Le chinois, est la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Cependant, ils n'ont pas beaucoup d'occasion de parler le chinois. Ils l'utilisent pour parler avec leurs amis chinois et téléphoner à leurs proches en Chine. Après deux ans de séjour en immersion en France, parfois ils ne trouvent pas le mot chinois qu'ils veulent utiliser.

2.4 Présentation de la méthodologie et du corpus

Nous envisageons de développer nos observations et nos analyses avec les apprenants chinois qui suivent leurs études en France dans deux établissements bilingues anglais-français. Ils ont commencé à apprendre leur première langue étrangère vers l'âge de six ans et ils ont tous un niveau d'anglais avancé. Nous allons nous pencher sur l'influence translinguistique et l'alternance codique de L1 (le chinois) et L2 (l'anglais) en

L3 (le français). Nous avons choisi 12 apprenants chinois qui sont en train d'apprendre le français en France. Les 12 apprenants chinois sont répartis en 3 groupes de niveaux différents (débutant, intermédiaire, avancé) selon leurs capacités à produire des énoncés bien formés et de s'exprimer de façon cohérente et compréhensible.

Une expérimentation de l'entretien collectif a été effectuée avant de fixer la forme de l'entretien. Néanmoins, nous avons décidé finalement de mener les entretiens sous forme individuelle vu que la réponse d'un informateur a influencé, dans une grande mesure, la réponse, le choix du lexique ainsi que la stratégie pour se faire comprendre des autres informateurs dans le groupe. Finalement, des entretiens individuels ont été effectués pour collecter les productions orales spontanées en français dont nous avons besoin pour ce mémoire. Ensuite, nous avons utilisé la méthodologie de l'analyse qualitative et transversale en collectant les productions orales des apprenants chinois.

L'interview inclut deux parties, elle commence par un entretien et elle est suivie par une enquête linguistique adaptée. Dans la partie de l'entretien, je pose environ dix questions qui visent à connaître les trajectoires d'apprentissage des langues étrangères, les niveaux en langues, le rôle de L1 et L2 dans l'apprentissage de L3 ainsi que les stratégies de communication en milieu multilingue des apprenants chinois. Le but de cette partie est de mieux connaître mes interviewés pour que je puisse analyser leurs productions orales d'un point de vue plus objectif et plus complet.

Par ailleurs, cet entretien est aussi considéré comme une auto-description de chaque interviewé qui présente sa représentation des langues. La représentation est une notion largement circulante dans les études sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, elle est mentionnée par plusieurs chercheurs comme Moscovici (1961), Jodelet (1989), Abric (1994). Il s'agit des images et des conceptions que les apprenants se font d'une langue. C'est une notion subjective et elle influence largement les procédures d'acquisition d'une langue ainsi que les stratégies que les apprenants utilisent dans des situations de communication diverses. À la fin de l'analyse des corpus, leurs témoignages peuvent être utilisés comme des références qui nous servent à observer si leurs représentations des langues correspondent avec les résultats des enquêtes linguistiques adaptées.

Dans la deuxième partie, un extrait du film « Paddington Bear » est émis en présence de l'enquêtrice (moi-même). Paddington Bear (L'Ours Paddington) est un film d'animation britannique réalisé par Paul King et Nicole Kidman, sorti en 2014. Paddington

est un ourson qui vagabonde à Londres tout seul. Il fait la connaissance d'une famille, les Brown, sur le quai de la Gare de Paddington. Les Brown décident de l'adopter et de l'appeler Paddington. Nous avons choisi ce film pour plusieurs raisons. D'abord, c'est un film d'animation et l'extrait que nous avons choisi est drôle. Il soulage le stress des apprenants et les aide à mieux réaliser leur tâche. De plus, c'est un extrait qui contient beaucoup d'informations : des personnages, des mouvements, des gestes ainsi que des changements dans l'espace. Ce contenu enrichi fournit aux informateurs de nombreuses sources matérielles à décrire.

Les apprenants ont visionné cet extrait à deux reprises. Je leur ai demandé de décrire cet extrait de film en français. Pour éliminer les interférences, les sous-titres en anglais-chinois et le son en anglais ont été retirés. Ils devaient me raconter le contenu de cet extrait immédiatement après la fin du film et sans aucune préparation préalable. Leurs productions orales spontanées en français ont été enregistrées et transcrites. Ces narrations me permettent d'observer leurs stratégies pour s'exprimer et se faire comprendre à l'oral en français L3. Précisons que mes interviewés étaient informés à l'avance que j'étais une locutrice native du chinois et que je parlais aussi l'anglais comme première langue étrangère. En outre, je leur ai donné la consigne en suivante : ils pourront utiliser librement toutes les langues qu'ils veulent. Pour ce faire, ils pourront activer leur mode 'plurilingue' en faisant librement appel à leur LM ou à l'anglais pour me permettre de comprendre ce qu'ils veulent dire.

Cette procédure devrait nous permettre d'observer les phénomènes sous l'influence translinguistique tels que le transfert lexical, le transfert syntaxique ainsi que l'alternance codique (changement de code) dans une production orale en français L3.

Les douze enregistrements ont été transcrits dans les annexes 3 à 14. Onze de ces entretiens se sont déroulés en face à face avec les interviewés, à l'exception de celui de Wei qui s'est déroulé à distance. Nous avons choisi de tester notre protocole de recueil de données avec un apprenant (Long) : ce premier entretien de Long a duré plus d'une heure car nous avons préparé une vingtaine de questions environ et deux extraits de films différents. Cet entretien préparatoire visait à mieux choisir les questions véritablement utiles pour notre sujet ainsi qu'un extrait approprié du film. Cette démarche nous a permis d'économiser du temps et de renforcer l'efficacité des entretiens suivants, étant donné que certaines questions revenaient souvent ou étaient très vagues.

Les enregistrements sont de même durée pour chaque apprenant, environ 15 minutes, sauf ceux de Liang, Wen et Jie, qui durent environ 20 minutes. Ces trois derniers sont des apprenants de la classe où j'ai effectué mon stage. Nous avons eu une relation relativement étroite et ils ont pris plaisir à me faire partager leur expérience d'apprentissage des langues ainsi que celle de leur vie en France en tant qu'élèves étrangers.

Au cours de l'entretien, les apprenants étaient actifs et aucun parmi eux n'a totalement été rebuté par les questions, pas même les débutants qui possédaient pourtant un niveau de français relativement faible. Nous constatons également que ces apprenants qui suivent leurs études de français dans un contexte homoglotte, autrement dit, qui apprennent le français en France, depuis environ trois ans, parlent cette langue plus naturellement et couramment par comparaison avec les apprenants à qui on l'enseigne dans un contexte hétéroglotte comme en Chine ou en Angleterre. Avant de commencer l'entretien, j'ai informé les apprenants qu'ils pouvaient prendre quelques minutes pour lire les questions concernant leurs trajectoires d'apprentissage des langues étrangères, leurs niveaux de langues, le rôle de L1 et L2 dans l'apprentissage de L3, etc. parce que j'estimais que pour certains d'entre eux, en particulier ceux de niveau débutant, certaines questions n'étaient pas faciles. Cependant, il y a eu peu d'hésitation et presque pas de silence dans les enregistrements.

Pour faciliter la lecture et la citation de corpus, toutes les paroles dans ces douze textes sont numérotées. Ces transcriptions sont fidèles et authentiques. Elles respectent les conventions de transcription²³ (Annexe 13) qui désignent en détail les signes qui définissent les interruptions, les pauses, les intonations ainsi que les émotions des informateurs. Les productions orales dans la deuxième partie ont été transcrites mot à mot, au contraire des paroles dans la première partie qui comportent une adaptation. Certaines conversations libres comme les salutations, les explications et les échanges hors de notre sujet ont été enlevés.

²³ Les conventions de transcription proposées s'inspirent largement de *Paroles en construction* (Arditty, 1986). Elles sont également très proches de celles utilisées par le groupe de recherche IDAP (Francine CUREL) du DILTEC (Paris 3) pour le découpage des interactions didactiques.

Partie III

-

Analyse des entretiens sur le profil plurilingue des apprenants

Dans cette partie, les informateurs présentent en particulier leurs trajectoires d'apprentissage des langues, leurs représentations des langues, leurs stratégies pour faire comprendre aux gens, ainsi que le rôle de la L1 et la L2 dans leur apprentissage de la L3. Ils m'ont présenté des mots qui leur ont causé des problèmes de distinction au cours de leur acquisition du français, me donnant des exemples précis.

Sachant que tous les apprenants viennent de l'école bilingue et qu'ils utilisent très fréquemment l'anglais dans leur vie scolaire et quotidienne, ils devaient posséder un niveau d'anglais assez élevé. Cependant, aucun d'entre eux n'ayant passé d'examens tels que le TOEFL (the Test of English as a Foreign Language) ou l'IELTS (International English Language Testing System), nous ne pouvons évaluer leur niveau selon des notes, qu'ils estiment eux-mêmes sur une échelle de 1 à 5.

Après avoir assemblé et mis en ordre les témoignages des informateurs, nous constatons qu'il n'existe pas nécessairement une corrélation entre le niveau maîtrisé et la durée de l'apprentissage. Ainsi Wen, un apprenant de niveau débutant, qui a commencé à apprendre le français il y a déjà sept ans et demi, a un niveau de français moins bon que celui de Liang qui a commencé à apprendre la langue il y a seulement trois ans et demi. Bien qu'il ait vécu environ trois ans en Belgique, dans la région bilingue franco-néerlandaise, Wen possédait un niveau relativement faible. Il a reconnu n'avoir presque pas utilisé le français pendant son séjour en Belgique : il parlait le chinois avec ses parents et l'anglais à l'école primaire avec ses camarades.

Tableau 4²⁴. Profil des apprenants

Identité	Âge	Étude de l'anglais / niveau	Étude du français
Débutant			
Han	24	18 ans /4	3 ans
Yao	25	19 ans/4	2 ans
Yuan	18	12 ans/5	2 ans
Wen	17	12ans/5	7.5 ans
Intermédiaire			
Jie	17	11 ans/4	5 ans
Yi	16	10 ans/5	4 ans
Chuan	23	17 ans/4	2.5 ans

²⁴ Faire référence au tableau de Trévisiol (2006).

Long	22	16 ans/4	3 ans
Avancé			
Liang	17	11 ans/4	3.5 ans
Xin	22	16 ans/4	3.5 ans
Yan	22	12 ans/3	4 ans
Wei	23	17 ans/4	5 ans

3.1 Représentation des langues

Les représentations qu'un plurilingue possède sur les langues de son répertoire affectent d'une part, ses stratégies d'apprentissage et d'autre part, l'utilisation de ces langues dans son discours. Le mandarin, le français et l'anglais sont les trois langues parlées par la plupart des interviewés, sauf Yi et Jie. Yi est capable de parler un peu d'espagnol et Jie connaît certains mots en japonais grâce à sa copine japonaise.

En ce qui concerne les relations entre les langues, les informateurs m'ont donné de bons exemples de contact de langues, notion introduite pour la première fois par U. Weinreich (1953) que nous avons présenté dans la première partie. Il s'agit de toutes situations dans lesquelles la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Il n'y a aucune langue qui se développe libre d'élément étranger et les langues s'influencent les unes les autres à différents niveaux. Plusieurs informateurs affirment que l'anglais et le français sont deux langues très proches surtout au niveau du lexique. Il existe beaucoup de mots ressemblants et même identiques et ces ressemblances facilitent, dans une large mesure, leur apprentissage du français. Cependant, ces ressemblances ne jouent pas toujours un rôle positif. Elles empêchent les apprenants de distinguer ces deux langues, par conséquent, ils les mélangent très fréquemment.

Contrairement à l'anglais, les informateurs trouvent que leur langue maternelle, c'est-à-dire, le chinois est une langue qui possède très peu de lien avec le français. Leurs représentations des langues peuvent être objectives, mais quelquefois subjectives. Par exemple, au niveau syntaxique, il y a beaucoup de points communs entre la langue chinoise et la langue française, néanmoins, Long, apprenant de niveau intermédiaire insiste qu'il n'existe pas de relation entre ces deux langues. Il considère le chinois comme une porte pour entrer dans l'apprentissage du français car au tout début, l'enseignant chinois utilise le chinois pour expliquer. Cependant, cette explication était juste une traduction, elle l'aide à commencer son apprentissage du français. Par contre, l'anglais joue un rôle beaucoup plus actif. Premièrement, au début de son apprentissage, l'enseignant suisse a

utilisé l'anglais pour expliquer et faire comprendre. Pendant ce processus, Long a pu percevoir les mots, les structures de phrase ou les points grammaticaux efficacement en comparant ces deux systèmes linguistiques. Ses représentations des langues sont comme des images et ces images le conduisent à choisir telle ou telle langue en fonction des moments, des contextes ou des interlocuteurs.

3.2 Usage des langues

La notion de pratique langagière est souvent utilisée comme un outil pour analyser des phénomènes linguistiques. J. Boutet (2002 : 459) nous donne la définition de la pratique langagière d'un point de vue théorique en mettant l'accent sur la notion de pratique : « le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. » En tant qu'apprenants chinois qui suivent leurs études en français et en anglais, le chinois, le français et l'anglais sont trois langues qui sont utilisées simultanément dans la pratique langagière quotidienne de mes interviewés.

Ils utilisent surtout le français dans la classe vu qu'elle est la langue de scolarisation pour certains cours. Le français sert aussi à communiquer avec les camarades et les professeurs. En dehors de l'école, le français est le langage courant dont ils ont besoin dans la vie quotidienne.

Quant à l'anglais, il a deux rôles principaux : c'est la langue dominante à l'école et l'outil de recours quand la pression communicative dépasse leur niveau de français. La plupart des élèves des deux établissements d'où viennent les interviewés sont des non-francophones, ils se sentent donc plus à l'aise en anglais pour parler entre eux. Il est intéressant à noter que certains interviewés comme Liang, Yi et Jie, parlent anglais même avec leurs camarades chinois car ils sont déjà habitués à parler les langues étrangères à l'école. Le chinois, sans doute, est la langue dans laquelle il se sent plus à l'aise. Cependant, ils n'ont pas beaucoup d'occasion de parler le chinois. Pour eux, le chinois est une langue hors contexte institutionnel et ils l'utilisent plutôt dans la famille ou avec leurs amis en Chine. Après quelques années de séjour en France, il leur arrive quelquefois de ne pas trouver le mot chinois qu'ils veulent employer.

Le deuxième rôle de l'anglais se manifeste quand les apprenants sentent que leur niveau de français n'est pas suffisant ou quand la pression communicative est relativement forte. Ils alternent, dans ces circonstances, vers l'anglais pour continuer la communication

ou pour mieux s'exprimer. Au cours de travaux collectifs dans la classe, l'anglais les aide fréquemment dans leur discussion et à la construction de leur présentation.

3.3 Stratégies de communication

Parmi mes interviewés, deux types de stratégies sont utilisées afin de se faire comprendre : le recours non-linguistique et le recours linguistique. Selon les témoignages des apprenants, une grande majorité font comprendre aux autres en reformulant leurs phrases ou en insérant des mots d'une autre langue. Le reste comme Xin et Yan trouvent que les moyens non-linguistiques sont plus directs et pratiques. Xin préfère utiliser le langage corporel ou des photos sur internet pour expliquer alors que Yan pense que le 'Google Translator' est le meilleur outil pour elle. Ici, nous ne considérons pas le 'Google Translator' comme un vrai moyen linguistique. Après avoir saisi des mots ou des phrases, Yan affirme qu'il les montre directement à son interlocuteur sans prendre en compte des similarités ou des différences entre ces deux langues.

Nous suggérons donc que les choix pour s'exprimer et se faire comprendre influencent, dans une certaine mesure, l'activation des langues étrangères et la fréquence d'alternances vers ces langues. Les apprenants sont habitués à utiliser une LDA pour reformuler des phrases ou pour expliquer des lexiques qui dépassent le niveau de leurs connaissances linguistiques en LC.

Partie IV

-

Analyse des productions orales en français L3

4.1 Transfert lexical

Nation (2001, 27) a développé une idée selon laquelle la connaissance d'un mot est un concept très complexe en soi, et a conclu que pour maîtriser un mot, il fallait connaître ses 'formes de surface' écrites et orales, ses significations et les nombreuses fonctions et contextes dans lesquels il est utilisé. Cette idée a été reprise par Meriläinen (2010 :70) qui a divisé la connaissance des mots selon 3 critères : la forme, la signification et l'utilisation. Nous allons nous baser sur cette catégorisation pour la classification des différents types de transfert lexical. Dans cette partie, nous commençons par présenter la fameuse notion de 'faux amis' en français-anglais. Nous parlerons ensuite de la généralisation du sens des mots en donnant des exemples précis. Enfin, nous nous engagerons à analyser les mots ou les expressions qui étaient inventés par les apprenants.

Nos données concernant les transferts lexicaux concordent avec les études de Dewaele (1998) chez des apprenants néerlandophones et de Trévisiol (2006) chez des apprenants japonais du français L3 selon lesquelles la L2 anglais est plus activée que leur L1 et joue un rôle essentiel dans leurs utilisations lexicales.

4.1.1 'Faux amis' français-anglais

Wen et Jie affirment que pendant le processus de l'acquisition du français, ce sont des 'faux amis' entre la L2 (l'anglais) et la L3 (le français) qui posent le plus de problèmes. Pour mieux introduire la notion de 'faux amis', nous commençons par présenter son antonyme, les 'vrais amis'. Les 'vrais amis' en anglais (Dahan et Marcheteau, 2006 : 160) signifient des mots ayant la même forme (ou des formes très similaires) et le même sens qu'en français. Ces mots sont aussi nommés comme des mots 'transparents' qui ont été empruntés par une des deux langues à l'autre, ou des mots ayant la même origine. Par exemple, 'bus', 'taxi', 'radio', 'biologie' / 'biology', 'littérature' / 'littérature', etc.

Contrairement aux 'vrais amis', le terme 'faux amis' est défini dans l'ouvrage de Derocquigny et Koessler (1999 :284) en 1928 pour désigner des mots qui possèdent une forme identique ou très proche mais ont des sens complètement ou partiellement différents. Il y a généralement deux types de 'faux amis' : les faux amis complets (ex : '*attend*' et '*attendre*') et les faux amis partiels qui partagent certains de leurs sens (Walter, 2001). Les traduire littéralement conduit souvent à un contresens.

Wen, par exemple, me raconte qu'au début de son arrivée en France, quand le professeur lui a demandé d'acheter un livre à la librairie, il est allé à la bibliothèque du quartier pour chercher le livre. Il a confondu le mot '*librairie*' (Annexe 4 :14) en français et le mot '*library*' en anglais. Ce sont deux mots très similaires, cependant, ils ne possèdent pas du tout le même sens. Un autre exemple se passait en Belgique, quand ses parents d'accueil lui ont donné un cahier d'exercices et lui ont demandé de répondre avec un crayon. Il a pris automatiquement les crayons de couleur en cire. Pour lui, le mot '*crayon*' français était l'équivalent du mot '*crayons*' /kriəns/ (Annexe 4 :15) anglais et il n'avait aucun rapport avec le mot '*pencil*'. C'est la première fois qu'il rencontrait cette sorte de mauvaise interprétation et il s'est aperçu à ce moment-là que l'équivalence de forme ne signifiait pas forcément l'équivalence de sens.

Il m'a donné d'autres exemples comme la confusion entre '*assume*' (Annexe 4 :16) en anglais et '*assumer*' en français. Il a utilisé l'expression '*j'assume que...*' pendant longtemps pour admettre quelque chose comme hypothèse parce qu'il existe la même expression en anglais. Néanmoins, il faut, ici, utiliser '*supposer*' car '*assumer*' en français exprime prendre en charge ou prendre la responsabilité de quelque chose. La même circonstance s'est produite entre '*une lecture*' en français et '*a lecture*' en anglais. Il a reçu un mail de l'école pour l'informer qu'il y avait une lecture dans la salle B. Il y est allé en pensant participer à une '*conférence*', cependant, il n'y avait pas de présentateur ni d'orateur invité, par contre, il y avait une trentaine de livres autour d'un certain sujet. D'ailleurs, au cours de son récit de film, Yao, dans l'énoncé « Il marche avec *caution* et il... » (Annexe 1 : 14), a confondu le mot '*caution*' /kə:ʃən/ en anglais qui signifie '*attention*' avec le mot '*caution*' /kosjɔ̃/ en français qui signifie '*garantie*'. Chez l'apprenant Yuan, dans l'énoncé « *Éventuellement*, avec l'aide de Monsieur, l'ours entre la station. » (Annexe 3 : 14), le mot '*éventuellement*' a été mal utilisé. Son faux ami en anglais '*eventually*' indique '*finale*' ou '*à la fin*'. Cependant, le mot '*éventuellement*' en français signifie simplement une possibilité.

4.1.2 Généralisation du sens

Au cours de l'entretien, les apprenants montraient aussi une tendance à généraliser le sens de certains mots en faisant référence à l'anglais. Le mot '*signe*' représente une généralisation du sens qui apparaît le plus fréquemment, chez 4 apprenants (Annexe 3, 5, 6, 9). Dans l'énoncé « Il y a un signe sur le mur... », en utilisant le mot '*signe*', les apprenants

veulent présenter l'objet 'panneau'. Il faut noter que le mot '*sign*' /sain/ en anglais et le mot '*signe*' /sij/ en français partagent des sens en commun dans certains cas, par exemple, quand il signifie un geste (un signe amical de la main), une figure (un signe en forme de croissant) ou un indice (un signe de malaise). Pourtant, dans notre contexte, le mot '*signe*' /sij/ en français n'implique pas le sens de 'panneau' qui signifie 'un plan qui porte des indications ou des inscriptions' comme en anglais, en conséquence, il n'est pas donc le mot exact pour remplacer le mot '*panneau*'. Yi, apprenant de niveau intermédiaire a généralisé le sens du mot 'court' dans l'énoncé « L'ours est court. » (Annexe 6 :21) Dans certains contextes, le mot '*short*' et le mot '*court*' sont interchangeables. Nous pouvons utiliser le mot 'short' en anglais pour signifier la notion de '*court*' ou '*petit*' en français. (This pair of trousers is short for me. / Ce pantalon est court pour moi.) Il est acceptable de dire « He is short » en anglais pour décrire la taille d'une personne, cependant, il n'est pas juste d'employer le mot '*court*' pour remplacer '*short*' dans ce contexte.

4.1.3 Mots lexicaux inventés

Nous analyserons maintenant les inventions de mots ou d'expressions par les apprenants en faisant référence à la 'langue de base' (l'anglais dans notre cas). Nous constatons que dans la production orale de nos apprenants, il y a des mots qui n'existent pas dans la langue française, cependant, ces mots inventés par les apprenants sont compréhensibles et il est facile de distinguer la source de ces inventions vu qu'ils gardent des caractéristiques de la langue anglaise. Dans l'énoncé « Il est tombé parce qu'il a *grassé** le monsieur et il est tombé avec tous ses affaires » (Annexe 9 :24), Liang a utilisé le mot '*grassé*' qui n'existe pas en français. Cependant, selon le contexte, nous pouvons imaginer que ce mot vient de '*grasp*' en anglais qui signifie '*attraper*' en français. Au cours de l'entretien avec Yao, il m'a dit qu'il a utilisé '*renter**(Annexe 1 :7) une voiture' pendant longtemps pour dire '*louer* une voiture'. Ses connaissances linguistiques limitées en français construisent une règle intériorisée par l'apprenant qui garde des traits de la LC et de la LDA (Cuq, 1991). Autrement dit, il a inventé sa propre formation lexicale. Selon lui, beaucoup de verbes français se forment en ajoutant la terminaison '*-er*' à la fin d'un verbe anglais comme dans le cas de **invent-inventer**, **exist-exister**, **present-présenter**, etc. De plus, Han nous a donné l'exemple de '*passer* un examen' (Annexe 2 :11). En anglais, '*pass* an exam' signifie 'réussir un examen', cependant, en français, il signifie seulement 'participer à un examen'.

4.2 Transfert syntaxique

En analysant les corpus, nous constatons que l'anglais influence en grande partie, l'utilisation des formes figées, plus précisément, les locutions verbales chez les apprenants chinois. Ces phénomènes prouvent le fait que les LDA sont activées et peuvent être mobilisées afin d'aider les apprenants à compenser leur manque de connaissances en français L3. Nous mettrons l'accent sur la façon dont les apprenants décrivent un mouvement dans l'espace donné.

Pour mieux traiter ces corpus, nous faisons référence à l'acte de mouvement ("motion event"), une notion définie par Talmy (1991 et 2000) : un mouvement consiste généralement en un objet, autrement dit, la figure (the Figure) qui est en mouvement ou situé par rapport à un autre objet (l'objet de référence ou le Fond ; the reference object or the Ground)²⁵. Il y a encore deux composantes outre la figure et l'objet de référence : la trajectoire (the path) et le mouvement (the motion). Slobin (1996b, 2003, 2004) ajoute l'aspect de la manière du mouvement (the manner of motion) vu que c'est un élément primordial dans le mouvement d'un objet.

Pour décrire le mouvement de l'objet, chaque langue a sa propre façon. En typologie linguistique, nous nommons qu'une langue est à cadre verbal ou à cadre satellitaire (en anglais, verb-framed ou satellite-framed) selon la façon dont elle décrit la manière et la direction/trajectoire d'un mouvement (Talmy, 1991 et 2000). Pour les langues à cadre verbal comme le français, l'italien, l'espagnol, le turc, le japonais, etc., elles expriment la direction directement au niveau du radical verbal, c'est-à-dire, le verbe contient lui-même la trajectoire du mouvement. Cependant, pour les langues à cadre satellitaire comme l'anglais, l'allemand, le chinois, le russe, etc. un « satellite », tel qu'un adverbe ou un affixe doit être ajouté après le verbe pour indiquer la direction du mouvement exprimé par le verbe.

Dans nos corpus, nous avons relevé les énoncés suivants où les erreurs apparaissent sous l'influence du transfert syntaxique :

Yao : 1. « Il fall down...il **est tombé down** l'elevator... »

2. « Il **entre into** la station du métro en courant... »

Wen : 3. « ...il a traversé **through** un marché traditionnel... »

²⁵ Les éléments de Figure et Ground (Talmy, 2000a, 2000b) correspondent aux entités Trajector et Landmark de Langacker (Langacker, 1991, 1999 ; Fauconnier & Turner, 2002), et à la Cible et au Site de Vandeloise (2006).

Jie : 4. « Quand il essaie de *descendre down* le métro pour prendre l'escalator... »

Nous faisons référence à une étude de VILLA²⁶ (2016) qui vise à étudier l'encodage de l'espace dynamique en français et en anglais. En langue anglaise et chinoise, le verbe indique la manière du mouvement et un adverbe est toujours utilisé pour spécifier la direction ou la trajectoire du mouvement. En en qui concerne le français, la direction du mouvement, autrement dit, la trajectoire du mouvement est encodée dans le verbe, et la manière du mouvement peut ne pas être exprimée. Dans le cas où la description de la manière est nécessaire, elle peut être représentée par un complément circonstanciel de manière. Dans ce cas, un autre verbe sera employé au participe ou au gérondif pour indiquer la manière du déplacement.

Nous analyserons tout d'abord l'encodage de l'espace dynamique des trois langues impliquées :

Ex. 1 :

Anglais : He ran (**manière**) into (trajectoire) the station.

Français : Il est entré (trajectoire) dans la gare en courant (**manière**).

Chinois : 他 tā 跑 pǎo (**manière**) 进 jìn (trajectoire) 地 铁 站 dì tiě zhàn 。

Ex.2 :

Anglais : He walked (**manière**) through (trajectoire) a market.

Français : Il a traversé (trajectoire) un marché.

Chinois : 他 tā 穿 chuān (**manière**) 过 guò (trajectoire) 集 市 jí shì 。

Selon ces corpus, il est bien possible que la façon dont les apprenants décrivent un mouvement soit influencée par une LDA. Cependant, la source exacte de ces transferts syntaxiques n'est pas évidente, vu que le chinois et l'anglais sont tous deux des langues à cadre satellitaire (Talmy, 1991 et 2000). Nous pouvons remarquer que la langue chinoise et la langue anglaise s'accordent l'une avec l'autre. Ces deux langues partagent la même façon de décrire le mouvement d'une personne ou d'un objet.

Les deux exemples ci-dessus manifestent le fait que les apprenants sont habitués à ajouter un satellite pour indiquer la trajectoire d'un mouvement, pour eux, c'est un élément

²⁶ Varieties of Initial Learners in Language Acquisition - un projet coordonné par Dimroth, Rast, Starren et Watorek (2013). L'étude citée est menée par Marzena Watorek, Pascale Trévisiol, Rebekah Rast et Annie-Claude Demagny (2016).

obligatoire. Dans les énoncés suivants : (1) « Il *entre into* la station du métro en courant... » chez Yao (Annexe 1 : 15) et (2) « ...il a *traversé through* un marché traditionnel... » (Annexe 4 :33) chez Wen, ces deux phrases sont déjà complètes sans élément satellitaire qui indiquent la trajectoire parce qu'en français, les verbes manifestent eux-mêmes la direction du verbe. Dans ces corpus, nous suggérons que les apprenants ont produit tout d'abord le verbe qui décrivait le mouvement, ensuite, ils ont essayé de chercher l'adverbe qui indiquait la trajectoire du mouvement. Une fois que leurs tentatives étaient vaines, ils ont fait appel à l'anglais et ont employé l'adverbe en anglais pour remplir la place de l'élément satellitaire.

Deux autres exemples montrent aussi l'importance de l'élément qui indique la trajectoire. Dans l'énoncé « Il fall down...il *est tombé down* l'elevator... » (Annexe 1 :24) de Yao, sa façon de décrire un mouvement est sous l'influence de l'expression figée 'fall down' qui indique la trajectoire du mouvement par l'adverbe 'down'. De plus, en chinois, nous utilisons '下' qui distingue exactement la même direction que 'down' en anglais. Le même type d'expression apparaît dans l'énoncé de Jie : « Quand il essaie de *descendre down* le métro pour prendre l'escalator...» (Annexe 5 :27). La production de 'descendre down' témoigne de l'influence de la locution verbale 'get off' en anglais et du verbe '下' en chinois. Pendant l'entretien, les apprenants ont tout d'abord essayé de chercher le mot en LC qui correspond à la notion de 'down' ou 'off' en anglais et '下' en chinois. Cependant, dans ces deux exemples, le verbe 'fall' implique aussi la trajectoire du mouvement et le verbe 'get' est un verbe support qui n'encode pas la manière. Ils sont donc moins évidents et typiques que les deux précédents, mais nous pouvons constater quand même que les apprenants ont tendance à ajouter un adverbe pour indiquer la direction du mouvement. Selon eux, cette partie satellitaire est obligatoire pour construire une phrase.

4.3 Alternances codiques

Nous avons adopté la grille d'analyse de Trévisiol (2006) reprise partiellement de Williams et Hammarberg 1998 pour analyser les alternances codiques effectuées dans la production orale en français L3 par nos informateurs.

4.3.1 Recours à la L1 ou la L2 pour demander de l'aide lexicale

ÉLICIT+ : correspond à l'utilisation d'une élicitation explicite pour une demande d'aide lexicale sous les expressions métalinguistiques comme « Comment on dit... », « Comment dire ... en français ? », « Comment dit-on ? », « Peut-on dire ainsi ? » ou simplement sous une forme implicite qui ne possède pas de sollicitation explicite, avec une intonation montante.

Yuan : Comment on dit **a bear* *?

Long : **Fluently** comment on dit en français ?

Tableau 5. Appels à l'aide chez les apprenants débutants

	Chinois L1	Anglais L2
Han	0	0
Yao	0	2
Yuan	0	3
Wen	0	1
Total	6	

Tableau 6. Appels à l'aide chez les apprenants intermédiaires

	Chinois L1	Anglais L2
Jie	0	0
Yi	0	1
Chuan	0	0
Long	0	3
Total	4	

Tableau 7. Appels à l'aide chez les apprenants avancés

	Chinois L1	Anglais L2
Liang	0	0
Xin	0	1
Yan	0	0
Wei	0	0
Total	1	

Nous constatons que l'utilisation d'élicitations explicites diminue avec la progression dans la maîtrise de la LC. Ce résultat correspond à la recherche menée par

Trévisiol (ibid) chez les apprenants japonais. Il n’y a pas de grande différence entre le groupe débutant et le groupe intermédiaire en raison de la limitation du nombre de données. Cependant, nous pouvons remarquer quand même qu’il y a un écart entre le groupe avancé et les deux premiers.

Au niveau débutant : il n’y a aucune alternance entre le chinois et le français. Les informateurs privilégient tous le recours à l’anglais. Il faut noter que Han, qui a le niveau de français relativement le plus faible à l’intérieur de ce groupe, n’a recours ni à la L1 ni à la L2. En analysant sa production orale, nous constatons qu’elle était sous une grande pression communicative. Quand certaines expressions ont dépassé sa capacité, elle n’avait pas l’intention de chercher ou reformuler le mot correspondant en français. Elle a alterné directement vers l’anglais pour continuer à raconter et elle a exprimé une envie de finir sa narration le plus vite possible.

Au niveau intermédiaire : deux informateurs ont demandé de l’aide lexicale en utilisant ‘Comment dit-on ... en français ?’

Au niveau avancé : Dans ce groupe, le niveau des informateurs est relativement élevé. Ils n’avaient pas donc besoin de faire appel à la L1 ou la L2 pour finir leur tâche.

La fréquence la plus haute de demande lexicale apparaît chez Yuan, apprenant du groupe débutant et chez Long, apprenant du groupe intermédiaire. J’ai une relation relativement plus proche avec eux car je leur ai appris le français pendant deux mois. En conséquence, nous supposons que la relation d’intimité entre l’interviewé et l’enquêtrice est un facteur potentiel qui influence la fréquence de la demande lexicale.

4.3.2 Alternances directes vers la L1 et la L2

ÉLICIT- : Il s’agit d’alternances vers des mots chinois ou anglais, sans cadre métalinguistique et sans marque intonative. Autrement dit, les informateurs empruntent des mots à une LS pour construire la production orale en L3.

Jie : L’ours porte quelque chose sur sa tête, *帽子* (un chapeau), *a hat*.

Wen : Je cherche pour trouver les vocabulaires dans mes *glossary* d’anglais.

Tableau 8. Alternance vers la L1 et la L2 chez les apprenants débutants

	Chinois L1	Anglais L2
Han	0	8
Yao	0	6
Yuan	0	4

Wen	0	8
Total	0	26

Tableau 9. Alternance vers la L1 et la L2 chez les apprenants intermédiaires

	Chinois L1	Anglais L2
Jie	1	4
Yi	0	2
Chuan	1	2
Long	0	3
Total	2	11

Tableau 10. Alternance vers la L1 et la L2 chez les apprenants avancés

	Chinois L1	Anglais L2
Liang	1	2
Xin	0	3
Yan	0	3
Wei	0	0
Total	1	8

Dans cette partie, nous analysons les emprunts de mots chinois ou anglais sans adaptation morphologique ou phonologique au français. Trévisiol (2006) souligne que « En faisant appel à une autre langue, les apprenants remplissent une lacune lexicale. » Selon les chiffres, il est évident qu'il y a un grand écart entre ces trois groupes. Les apprenants dans le groupe débutant possèdent plus d'insertion de mots de la L2 que les deux autres groupes. La seule alternance en chinois apparaît chez Liang, l'apprenant du groupe avancé. Pour les autres, même pour les informateurs qui ont un niveau de français relativement faible, ils ont recours à l'anglais. Nous estimons donc qu'il n'y pas forcément de relation entre la fréquence de l'emprunt lexical et le niveau de l'apprenant. D'ailleurs, parmi les cinq catégories de changement de code que nous étudions ici, la proportion des alternances vers la L2 est la plus élevée, elle constitue 52.1% du total. La similarité du système de formation et de prononciation des mots en anglais et en français est probablement un des facteurs essentiels qui conduit à ce phénomène.

Il y a 46 mots empruntés au total dont 3 en L1 tandis que 45 sont en L2. Dans ce corpus, tous les emprunts sont employés pour des mots de nature lexicaux, surtout des noms. Les alternances en L2 les plus fréquentes sont les suivantes : owner (3 occurrences), escalator (2 occurrences), stand (2 occurrences), bear (2 occurrences).

Au niveau débutant : Tous les apprenants alternent vers l'anglais pour compenser le

manque lexical en français L3. Les mots anglais remplacent la rupture naturellement sans pause évidente. En comparaison avec le groupe intermédiaire et le groupe avancé, les apprenants débutants utilisent plus de locutions verbales comme *run into, in a good way, in terms of, fall down, take care of*, en anglais pour s'exprimer.

Au niveau intermédiaire : L'emploi de l'anglais est moindre par rapport au groupe débutant. La plupart des alternances sont des mots courants qui devraient être maîtrisés selon le niveau de ces apprenants (par exemple : owner-maître (2 occurrences), hat-chapeau, recognise-reconnaître, ticket-ticket, England-Angleterre) Nous supposons donc que la raison principale de ce résultat est que la pression communicative est relativement forte pendant l'interview. Les apprenants n'avaient pas assez de temps pour prélever le mot adéquat en français et ils ont donc choisi de continuer leurs énoncés avec l'aide de la L2.

Au niveau avancé : Contre toute attente, la seule alternance en chinois est apparue chez l'apprenant de niveau avancé. Liang a fait appel à la L1 pour décrire l'ours dans l'extrait. Cependant, il n'y a aucune relation entre le mot '听话' (Annexe 9 :33) en chinois et le mot 'sage' en français. Deux raisons conduisent à ce fait. Tout d'abord, selon le dictionnaire, le mot 'sage' peut être traduit en anglais par 'good', 'well' or 'reasonable'. Néanmoins, toutes ces explications ne sont pas assez appropriées pour traduire 'sage' dans le contexte de notre extrait de film. Dans cette circonstance, l'apprenant alterne vers la L1 pour trouver le mot le plus exact.

De plus, le contexte culturel est un autre élément qui influence le choix de langue de l'apprenant. La définition de la sagesse en Chine ne correspond pas exactement à celle des Occidentaux. L'explication occidentale met l'accent sur l'aspect sensé et raisonnable alors qu'en chinois, nous soulignons l'aspect soumis et obéissant.

Nous pouvons constater que la LM peut être très vite évacuée par les apprenants dans leurs production orale en L3. Les apprenants privilégient la L2 pour pallier leurs lacunes en L3. La L2 est utilisée notamment pour remplacer les mots lexicaux (44 fois lexical contre 4 fois fonctionnel).

4.3.3 Alternances adaptées au français

ADAPT : Il s'agit de deux types d'alternance dans cette catégorie : (1) des alternances avec une adaptation phonologique et/ou morphologique au français. (2) des mots apparentés français / anglais.

Yi : Il y a un signe qui dit que vous devez prendre soin de votre animal (mot apparenté)

Wen : Il est descendu sur l'*escalator*. (mot apparenté)

Yao : Le monsieur est furieux. /fyəriəs/. (adaptation phonologique)

Tableau 11. Alternances adaptées chez les apprenants débutants

	Chinois L1		Anglais L2		
	Mor.	Pho	Mor.	Pho	Mots apparentés
Han	0	0	0	0	1
Yao	0	0	0	1	0
Yua	0	0	0	1	1
Wen	0	0	0	0	0
Total	4				

Tableau 12. Alternances adaptées chez les apprenants intermédiaires

	Chinois L1		Anglais L2		
	Mor.	Pho.	Mor.	Pho.	Mots apparentés
Jie	0	0	1	0	2
Yi	0	0	0	0	1
Chuan	0	0	0	0	1
Long	0	0	0	3	1
Total	9				

Tableau 13. Alternances adaptées chez les apprenants avancés

	Chinois L1		Anglais L2	
	Mor.	Pho.	Mor.	Pho
Liang	0	0	2	0
Xin	0	0	0	0
Yan	0	0	0	0
Wei	0	0	0	0
Total	2			

En comparaison avec la catégorie ÉLICIT- qui étudie les insertions de mots empruntés à la L1 ou à la L2, nous traitons ici les emprunts sous l'influence indirecte de la L1 et de la L2. Dans cette partie, ce sont les apprenants de niveau intermédiaire qui produisent le plus d'alternances sous forme de l'adaptation (phonologique / morphologique) au français LC et de mots apparentés L2 /L3. Les trois mots qui apparaissent dans tous les groupes sont 'signe' et 'escalator'.

Au niveau débutant : L'adaptation phonologique est sur le mot 'furieux'. Dans l'énoncé « Le Monsieur est *furieux*... » (Annexe 1 :20) Yao a mélangé la prononciation du mot 'furious' /fuəriəs / en anglais avec celle du mot 'furieux' /fyr²⁷jø/ en français en prononçant /fyəriəs/. L'adaptation morphologique apparaît chez Yuan qui a emprunté le mot 'recognise' /rekənaiz/ en ajoutant la terminaison 'é' après le radical du verbe pour construire une forme du participe passé en prononçant 'recognisé' /rəkənaize/.(Annexe 3 :16) Cette production est évidemment une erreur, cependant, nous pouvons percevoir que l'apprenant possède certaines connaissances morphologiques sur la construction des formes verbales en français et elle a tenté de produire le mot le plus français possible.

Au niveau intermédiaire : Contrairement aux quatre autres catégories, dans cette partie, ce sont des apprenants intermédiaires qui ont la plus d'occurrences. Le mot apparenté 'casquette' (Annexe 5 :23) apparaît dans l'énoncé de Jie où il le prononce comme /kaskets/ en ajoutant le suffixe '-s' de l'anglais. Jie faisait ces transferts sans aucune marque d'hésitation et de conscience. Ces alternances ne sont pas suscitées par un manque de connaissance linguistique mais reflètent une prononciation habituelle sous l'influence de la L2. La même habitude apparaît dans l'énoncé « L'ours *portes* quelque chose sur sa tête... » (Annexe 5 :24), Jie prononce la marque de la troisième personne du singulier du verbe 'porter' au présent simple comme /pɔrts /en ajoutant la terminaison des verbes au singulier en anglais. Cependant, ici, nous ne considérons pas cet exemple comme une adaptation morphologique mais un transfert de l'anglais au niveau morphologique.

Long produit trois adaptations phonologiques qui ressemblent à des compromis entre l'anglais et le français : (1) le mélange du mot 'express' /iksprəs/ en anglais avec 'exprimer' /eksprime/ en français en prononçant /eksprəs/ (Annexe 8 :79). (2) le mélange du mot 'describe' /diskraib/ en anglais avec le mot français 'décrire' /dekrir/ en prononçant /discrib/ (Annexe 8 :21). Au cours de l'interview, la rencontre de ces deux systèmes linguistiques fait alterner les langues afin de faciliter la production orale en français L3. (3) le mélange du mot 'aspect' /æspekt/ en anglais et le mot 'aspect' en français /aspɛ/ en prononçant /aspekt/ (Annexe 8 :67).

4.3.4 Séquences facilitant la recherche lexicale (FACIL)

FACIL : L'utilisation de mots en L1 ou en L2 favorise la recherche lexicale en

²⁷ Afin de distinguer avec le phonème /r/ en anglais, le phonème français /r/ sera représenté en gras.

français L3.

Wen : J'utilise plutôt l'anglais avec mes camarades et je pense que ça a un rapport avec ma ** confidence**, confiance en ma langue.

Yuan : Il ne sait pas comment **enter**, *entrer* dans la porte de ** check-in **.

Tableau 14. Séquences FACIL chez les apprenants débutants

	Chinois L1	Anglais L2
Han	0	0
Yao	0	3
Yuan	0	3
Wen	0	1
Total	7	

Tableau 15. Séquences FACIL chez les apprenants intermédiaires

	Chinois L1	Anglais L2
Jie	0	0
Yi	0	0
Chuan	0	0
Long	0	1
Total	1	

Tableau 16. Séquences FACIL chez les apprenants avancés

	Chinois L1	Anglais L2
Liang	0	0
Xin	0	0
Yan	0	0
Wei	0	0
Total	0	

La catégorie de changement de code 'FACIL' est nommée ainsi par Trévisiol (ibid) en faisant référence à la catégorie 'WIPP' qui correspond à une abréviation de 'Without Identified Pragmatic Purpose' (Williams & Hammarberg, 1998). Contrairement aux quatre autres catégories qui ont un but pragmatique, cette catégorie fait référence à des 'non-intentional language switches' tels que définis par Poulisse et Bongaerts (1994). Autrement dit, les alternances codiques dans cette partie jouent un rôle de 'tremplin' ou de 'déclencheur' de la production en LC. L'activation d'une autre langue facilite la production de certains mots et il est plus facile pour les apprenants de chercher ou de

formuler les items en LC. Fréquemment, l'apprenant connaît le mot en LC, cependant, au moment de la communication, l'apprenant rencontre quelquefois, des difficultés (la pression communicative, le stress, le bruit extérieur par exemple) à trouver le mot exact. Dans ce processus, aussitôt après la production d'un mot en LS, une autocorrection en LC sera donnée.

Au niveau débutant : Chez les apprenants débutants, le rôle de 'tremplin' ou de 'déclencheur' de la L2 est plus marqué que dans les deux autres groupes. Les emplois de mots fonctionnels en L2 sont plus fréquents que ceux de mots lexicaux (2 mots lexicaux contre 6 mots fonctionnels). La plupart des mots fonctionnels qui apparaissent dans cette catégorie sont des adverbes : *so-donc* (Annexe 3 :16), *however-cepndant* (Annexe 3 :18), *but-mais* (Annexe1 :19), *and then-et puis* (Annexe 3 : 15). Ce sont des mots courants et nous les utilisons fréquemment dans la vie quotidienne. Les apprenants disent ces mots en anglais machinalement parce qu'ils ont une expérience plus longue de prononcer les mots de ce genre en anglais qu'en français. Néanmoins, les apprenants s'aperçoivent que leurs alternances vers l'anglais sont immédiates et ces séquences activent leur stockage de mots équivalents.

En outre, parmi ces mots, trois binômes sont sous des formes très ressemblantes, voire équivalentes : *trouble-trouble* (Annexe 3 :13), *confidence-confiance* (Annexe 4 :11), *expression-expression* (Annexe 8 :44) Dans cette circonstance, la L2 joue un rôle de pont qui conduit l'apprenant à trouver des convergences de la LS et la LC en s'appuyant sur les ressemblances formelles entre les deux langues.

Au niveau intermédiaire : Il n'y a qu'une seule occurrence de séquence 'FACIL' chez Long parmi ces apprenants. Dans l'énoncé « Il faut surveiller le dog », la production du mot 'dog' a été rapidement remplacée par le mot 'chien'.

4.3.5 Séquences métalinguistiques (MÉTA)

MÉTA : Il s'agit des « séquences métalinguistiques de régulation du discours et d'autocorrection » (Trévisiol, ibid). Les apprenants alternent vers une autre langue pour réguler la façon de s'exprimer et corriger leurs productions.

Chuan : J'ai oublié...à l'école primaire, et le français depuis...*我什么时候来法国的, 去年? 前年?* (J'ai oublié quand je suis arrivé en France. L'an dernier ou il y a deux ans ?)

Yuan : Il a trouvé un chien pour descendre, *我忘了后面* (je me souviens plus la suite...)

Tableau 17. Séquences MÉTA chez les apprenants débutants

	Chinois L1	Anglais L2
Han	0	2
Yao	0	2
Yuan	1	2
Wen	0	0
Total	1	6

Tableau 18. Séquences MÉTA chez les apprenants intermédiaires

	Chinois L1	Anglais L2
Jie	0	0
Yi	0	0
Chuan	3	0
Long	0	0
Total	3	0

Tableau 19. Séquences MÉTA chez les apprenants avancés

	Chinois L1	Anglais L2
Liang	0	0
Xin	0	0
Yan	0	0
Wei	0	0
Total	0	

Selon nos chiffres, les alternances de cette catégorie apparaissent jusqu'au niveau intermédiaire. Il n'y a aucune occurrence chez les apprenants avancés. D'après l'étude de Trévisiol (ibid), les apprenants font ce type d'alternance le plus souvent « en aparté mais leurs commentaires peuvent également s'inscrire dans un échange avec l'enquêtrice. » Dans nos interviews, les 9 exemples de 'MÉTA' sont tous sous forme de monologue.

Au niveau débutant : Au contraire de ce que montrent les résultats de Trévisiol (ibid) où presque tous les apprenants de tous niveaux font référence à leur LM pour réguler le discours, les apprenants débutants dans notre étude font exclusivement appel à la L2. Les alternances dans cette catégorie étaient toutes en aparté. Les apprenants se parlaient à eux-mêmes sans échange avec l'enquêtrice. Cependant, ils suggéraient qu'ils étaient en train de réfléchir ou qu'ils avaient besoin de plus de temps en utilisant des phrases comme : I don't know... ; How to say... ; I forget..., etc.

Au niveau intermédiaire : Chuan est le seul apprenant qui produit des alternances 'MÉTA' dans ce groupe. Contrairement aux apprenants du groupe débutant, les trois cas

chez Chuan sont tous en L1. Il se parle à lui-même en chinois souvent lorsqu'il n'est pas sûr du contenu de ses paroles.

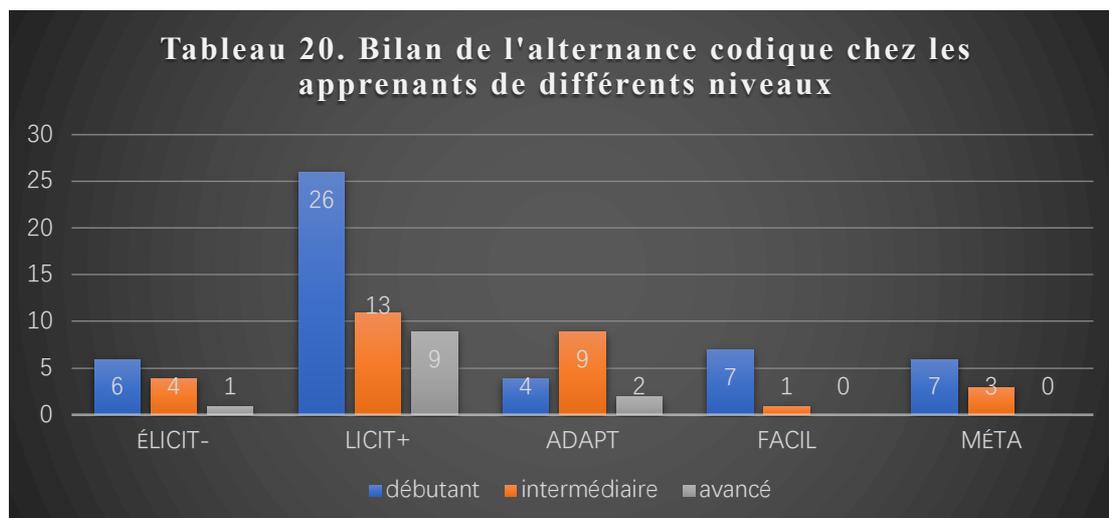


Tableau 21. Bilan des différentes catégories d'alternance codique

Fonction	Alternances vers		Total
	Chinois L1	Anglais L2	
ÉLICIT+	0	11	11
ÉLICIT-	3	45	48
ADAPT	0	15	15
FACIL	0	8	8
MÉTA	4	6	10
Total	7	85	92

4.4 Discussion

4.4.1 Une grande absence d'alternances en L1

Avant d'avoir recueilli les données, j'ai estimé que la plupart des alternances codiques seraient en chinois étant donné que les informateurs étaient au courant du fait que je suis chinoise. Il est plus direct et efficace de parler le chinois entre nous. Cependant, malgré le fait que le chinois soit notre langue maternelle commune, la grande majorité des changements de code se faisaient vers l'anglais. Comparé aux recherches de Williams & Hammarberg (op. cit.) et de Trévisiol (op. cit.), l'appel à la L1 est absent à grande échelle.

Le chinois apparaît seulement cinq occurrences au total : trois occurrences chez Chuan, l'apprenant de niveau intermédiaire et une occurrence chez Liang, l'apprenant de niveau avancé. Pour le reste, les informateurs alternent vers l'anglais pour s'exprimer ou

pour se faire comprendre.

Plusieurs raisons mènent à ce fait :

Premièrement, comme nous l'avons présenté dans la partie théorique, la psychotypologie est un des facteurs essentiels de l'influence translinguistique. Tous nos interviewés reconnaissent que l'anglais et le français sont deux langues typologiquement plus proches, particulièrement au niveau du lexique. Les ressemblances entre ces deux systèmes linguistiques sont un outil pratique pour les apprenants afin de formuler leurs productions orales en LC. Lorsque la demande de lexique en français dépasse les connaissances linguistiques de nos informateurs, ils se tournent spontanément vers l'anglais parce qu'ils estiment qu'il y a une grande proximité lexicale entre l'anglais et le français.

Deuxièmement, les interviewés ont un très bon niveau en anglais et ils ont déjà intériorisé le lexique, la grammaire ainsi que la prononciation de l'anglais. Par conséquent, il est difficile pour eux de séparer clairement l'anglais et le français et il est donc plus facile de rappeler les connaissances acquises en anglais pour construire leurs productions orales en français.

Troisièmement, les interviewés possédaient un niveau très faible de français quand ils sont arrivés en France. Certains parmi eux ne parlaient pas du tout français à ce moment-là. Cependant, ils étaient obligés de vivre et de continuer leurs études en France malgré ce niveau insuffisant. Dans ces circonstances, l'anglais est devenu le seul outil pour communiquer avec les autres. Long, Yuan et Yao ont déclaré aussi que, quand ils venaient d'arriver en France, les gens leur ont demandé de parler en anglais car ils ne pouvaient pas comprendre ce qu'ils avaient dit. Ils gardent donc cette habitude et ils utilisent l'anglais pour s'exprimer ou pour se faire comprendre.

En outre, leur niveau de français a fortement progressé depuis leur arrivée en France vu qu'ils apprennent le français dans un contexte homoglotte. Néanmoins, l'anglais garde toujours sa place : une quantité de cours sont en anglais et ils ont encore un cours d'anglais oral. Le fait de la coexistence de ces deux langues contribue au phénomène du transfert et des alternances codiques entre L2 et L3. Du point de vue chronologique, les interviewés déclarent qu'il y avait deux périodes où ils ont beaucoup mélangé ces deux langues. C'était au début de leur apprentissage du français et au début de leur arrivée en France. Pour la première période, ils faisaient référence à l'anglais très souvent pour apprendre le français. Dans ce cas-là, sous l'influence translinguistique, l'anglais était « un

outil pour l'appropriation de la langue ». (Porquier & Py, 2004 :25). Par conséquent, l'anglais favoriserait le déroulement des discours et la communication exolingue si l'enseignant l'utilisait en cours. Pour la deuxième période, il était urgent pour eux de se faire comprendre par les autres et l'anglais est apparu spontanément dans leurs têtes pour faciliter la communication.

Finalement, le contexte où j'ai effectué ces interviews est un autre facteur qui influence le choix des langues des apprenants. Les apprenants de l'École Jeannine Manuel, me considèrent avant tout comme leur professeur de français et ils ont essayé d'éviter d'utiliser la L1. Même si le chinois est la langue la plus pratique pour communiquer entre nous, ils ont préféré utiliser l'anglais parce que dans la classe de langue, la L1 porte trop d'éléments non-étrangers et il faut donc éviter de l'utiliser. Les étudiants de l'Institut Mine-Télécom Business School veulent montrer leurs compétences en français en n'utilisant que les langues étrangères parce que pour eux, l'utilisation de la L1 signifie un manque de compétence. Ce phénomène prouve l'importance du facteur L2 que nous avons présenté dans la première partie : l'apprenant a une tendance d'éviter d'utiliser la L1 qui est considérée comme une langue « non-étrangère » et de s'appuyer plutôt sur la L2 comme stratégie d'approche de la L3 (Hammarberg, 2001 :37).

4.4.2 Alternances sous l'influence du niveau de français

Les chiffres montrent un résultat qui n'est pas adapté à nos hypothèses. Au départ, nous supposions que les alternances codiques seraient plus marquées chez les débutants. Cependant, ce n'est pas le cas pour toutes les catégories.

En observant les résultats de l'alternance 'ÉLICIT-' et de 'ADAPT' dans les deux premiers groupes, nous pouvons constater que les apprenants débutants possèdent un taux plus élevé dans la catégorie 'ÉLICIT-' tandis que les apprenants avancés possèdent un taux plus élevé dans la catégorie 'ADAPT'. Une des différences principales entre ces deux catégories est que 'ÉLICIT-' désigne les emprunts venant directement d'une autre langue alors que les séquences 'ADAPT' se manifestent après une procédure de 'traitement interne' des deux langues.

Pour les apprenants débutants, lorsque leurs connaissances linguistiques ne sont pas assez bonnes pour raconter le contenu de l'extrait, ils recourent donc à une autre langue en insérant directement les mots d'une des LS. Même si le niveau de français des apprenants est relativement faible, après une période de séjour en France, ils sont capables d'exprimer

leurs pensées clairement. Par conséquent, les alternances codiques n'apparaissent qu'au niveau du lexique.

Quand il s'agit des apprenants intermédiaires, l'emploi d'emprunts adaptés (morphologiques /phonologiques) est plus marqué. Pour eux, qui disposent déjà d'assez de moyens linguistiques en français pour faire un compromis entre les LDA et la LC, ils ont l'intention de produire des mots le plus 'français' possible. Selon le témoignage de plusieurs apprenants comme Long et Yao, les similarités entre l'anglais et le français, surtout au niveau lexical, leur permettent de mieux maîtriser le français L3.

4.4.3 Alternance sous l'influence du contexte d'apprentissage

Yao (15), Long (11) et Liang (5) sont les trois apprenants qui font le plus d'alternances en anglais dans leur groupe. Selon les entretiens dans la première partie, nous constatons qu'ils ont un point commun : l'anglais était la langue d'enseignement au début de leur apprentissage du français.

En ce qui concerne Yao et Liang, ils ne parlaient pas le français avant leur arrivée en France, n'avaient donc pas appris le français en Chine. Autrement dit, ils apprennent le français en immersion, dans un contexte homoglotte. Après leur arrivée en France, ils ont commencé à apprendre le français sans référence à la langue chinoise. Quant à Long, il a commencé son apprentissage du français en Chine mais avec un professeur suisse et le professeur a donné le cours en français et en anglais. Ces trois apprenants affirment que c'est la première fois qu'ils se sont rendu compte qu'il y avait des relations entre le français et l'anglais et qu'ils pouvaient utiliser ce dernier comme un outil pour apprendre une nouvelle langue étrangère.

Ils reconnaissent que grâce à leurs bases en anglais, ils apprennent le français beaucoup plus facilement et efficacement. Pendant la discussion avec le professeur ou les camarades, ils utilisent l'anglais s'il y a des mots ou des phrases qu'ils ne savent pas dire en français. Et puis, leurs camarades français les aident à reconstruire les phrases ou les expressions en français. Enfin, ils acquièrent des expressions et des structures de phrase en comparant ces deux systèmes linguistiques.

4.4.4 Alternance sous l'influence de la représentation des langues

Parmi nos informateurs, Chuan, l'apprenant de niveau intermédiaire et Xin, l'apprenant de niveau avancé sont les informateurs qui alternent le moins vers une autre

langue. Ces deux apprenants affirment aussi que l'anglais joue un rôle négatif dans leur apprentissage du français.

Il faut noter que les 4 alternances chez Chuan sont en chinois. Au cours de l'interview, il montrait un refus de faire appel à l'anglais. Quand la demande de lexique dépasse sa capacité linguistique, il a demandé un recours directement au chinois. Sa pratique linguistique correspond à son témoignage sur le rôle négatif de l'anglais dans son apprentissage.

Yan, l'apprenant de niveau avancé, porte un regard toujours négatif sur l'anglais. Elle déclare qu'elle mélange très souvent l'anglais et le français, de plus, les ressemblances entre ces deux langues l'empêchent de mieux distinguer les mots de vocabulaire lorsqu'elle parle. Cependant, malgré cette attitude négative, Yan a fait seulement recours à l'anglais au moment où elle s'est sentie incapable de s'exprimer. C'est un bel exemple de la divergence entre la représentation des langues et la pratique linguistique. Elle fait appel à l'anglais automatiquement malgré le regard critique qu'elle porte sur l'anglais.

4.5 Bilan critique

En dépit du fait que nous ayons pris référence sur plusieurs modèles et études antérieures, nos corpus n'ont vérifié qu'une partie de nos hypothèses. Il reste encore des aspects à améliorer afin d'obtenir des corpus plus fiables et objectifs.

Il existe notamment trois limitations dans notre étude. La première concerne la taille de notre échantillon. Nous avons recueilli douze textes dont quatre par groupe. Notre corpus n'est pas assez conséquent pour nous permettre de généraliser les résultats.

La deuxième limitation concerne le statut de l'enquêtrice. Le rôle exact de la L1 n'est pas clairement attesté étant donné le peu de recours au chinois. Nous ne pouvons pas déterminer la raison de ce phénomène. Il peut être causé par le désir d'effacer la L1 dans la production en LC vu qu'elle est un élément « non-étranger », ou être dû à mon profil. La plupart des informateurs m'ont identifié comme étant leur professeur de français et ont donc essayé d'éviter le chinois au cours de l'entretien car l'utilisation de la LM est considérée comme un manque de compétence dans les classes de langue en Chine. De fait, mon statut, dans le cadre de leur apprentissage du français, influence, dans une certaine mesure, leur choix langagier dans l'appel lexical à d'autres langues.

La troisième limitation concerne le manque d'expérience de l'enquêtrice. Pendant l'entretien, je n'étais pas toujours suffisamment patiente pour écouter la réponse des

apprenants. Trop fixée sur les réponses qui concernent notre étude, j'avais hâte d'obtenir celles qui correspondent à mes hypothèses. En conséquence, j'interrompais les informateurs sans les laisser exprimer entièrement leur pensée. J'aurais dû, au cours de l'entretien, les écouter plus attentivement plutôt que de les guider et leur transmettre mes opinions.

Conclusion

Malgré les limitations de notre étude, nous pouvons constater quelques tendances concernant l'influence translinguistique de la L1 et la L2 dans la production orale d'apprenants chinois en L3.

Nos analyses corroborent notre première hypothèse : une L2 typologiquement proche de la L3 a plus d'impact qu'une L1 éloignée. Le transfert du chinois et l'alternance codique en chinois sont très faibles chez les apprenants, même si le chinois est leur L1 et qu'ils l'utilisent tous les jours. Les apprenants de niveau débutant, malgré leur niveau de français moins élevé, n'ont eu aucun recours au chinois. De plus, l'emploi récent d'une langue ne semble pas être un facteur qui en détermine le choix. Tous nos informateurs se trouvaient exposés régulièrement au chinois du fait qu'ils l'utilisaient pour communiquer avec leur famille et certains camarades chinois. Il est aussi intéressant de constater que Yan, l'apprenant du groupe de niveau avancé qui portait un regard négatif sur le rôle de l'anglais dans son apprentissage du français, a fait un appel lexical exclusivement à l'anglais.

Par contre, le statut L2 de l'anglais semble avoir joué un rôle important dans le choix de la langue. Selon les apprenants, le français et l'anglais sont tous les deux des langues étrangères qui partagent le même statut comparativement au chinois. Les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont beaucoup changé ces vingt dernières années en Chine. Les étudiants de ma génération ont appris une langue étrangère en l'utilisant. L'utilisation du chinois est aujourd'hui considérée comme un manque de compétence en LE. Nous pensons que les informateurs étaient sous l'influence de cette perception et qu'ils avaient tendance à éviter d'utiliser la L1 dans leurs productions orales.

Notre deuxième hypothèse porte sur la fréquence des phénomènes liés à l'influence translinguistique. Nous avons supposé que les emprunts lexicaux et les alternances codiques apparaîtraient plus souvent chez les apprenants de niveau débutant. Nos résultats viennent confirmer, en général, les études de Trévisiol (*ibid.*), à savoir que les emprunts lexicaux et les alternances codiques apparaissent plus fréquemment chez les apprenants qui possèdent un niveau de LC moins élevé. Cependant, au niveau des cinq catégories d'alternance codique, ce n'était pas toujours les apprenants débutants qui recouraient le plus au changement de code. Les apprenants du groupe de niveau intermédiaire ont fait davantage d'alternances codiques vers l'anglais L2 sous la forme d'emprunts lexicaux adaptés phonologiquement et morphologiquement. L'anglais L2 restait activé lors de

l'entretien et les similarités entre la L2 et la L3 aidaient les apprenants à trouver ou à reformuler le mot en LC, en utilisant leur connaissance linguistique de ces deux langues.

D'ailleurs, le rôle de facilitateur de l'anglais dans le processus de l'apprentissage du français a été analysé en détail. Il existe notamment trois fonctions principales. D'une part, l'anglais a été très fréquemment utilisé pour maintenir le contact. Au cours de l'entretien, les apprenants ont fait, plus ou moins, face à la pression communicative. Lorsque la demande lexicale dépassait leur compétence linguistique, ils faisaient appel à l'anglais pour continuer leur récit. La catégorie « ÉLICIT - » constitue plus de la moitié des alternances codiques chez les apprenants. D'autre part, l'anglais sert à aider les apprenants à solliciter leur interlocuteur, en particulier pour ceux de niveau moins avancé. Enfin, l'anglais joue un rôle de « tremplin » qui aide les apprenants à comparer et assimiler les ressemblances entre l'anglais et le français. Ainsi que le montre la catégorie « FACIL », la production d'une autre langue facilite celle de certains mots en LC : les apprenants connaissent le mot en LC, cependant, au moment de la conversation, ils n'arrivent pas à le produire correctement. Pour ne pas interrompre l'interaction, ils expriment tout d'abord le mot en anglais et une autocorrection s'ensuit. Cette démarche aide les apprenants à trouver ou à formuler les items en LC.

Notre étude s'inscrit dans les travaux sur l'influence translinguistique de LDA dans l'acquisition d'une L3. Les résultats correspondent à ceux des études antérieures relatives à l'influence du niveau de LC sur la quantité des transferts lexicaux, des transferts syntaxiques ainsi que des alternances codiques. La L2 joue un rôle plus important que la L1 chinoise chez les apprenants de tous niveaux et l'anglais L2 possède plusieurs fonctions différentes au cours de l'apprentissage. Cependant, nous n'arrivons pas à découvrir précisément le rôle de la L1 chinoise en raison d'une grande absence de transfert et d'alternance en chinois.

Cette étude nous permet de découvrir et de confirmer l'importance de l'influence translinguistique dans le processus de l'apprentissage d'une L3. Avant de commencer ce mémoire, je supposais, selon ma propre expérience, que la langue anglaise jouerait un rôle plus important que le chinois dans l'apprentissage du français chez les apprenants chinois. Ces hypothèses étaient toutefois subjectives.

Grâce à ce mémoire, j'ai eu l'occasion de vérifier mes hypothèses, en lien avec les phénomènes de l'influence translinguistique et de prouver le rôle de l'anglais dans

l'apprentissage du français. La représentation de l'anglais est naturellement différente selon les apprenants. Nous pouvons toutefois observer, selon notre étude, que l'anglais joue un rôle plutôt positif et qu'il aide les apprenants à mieux acquérir le français. Actuellement, en Chine, dans certaines universités, l'anglais est considéré comme très négatif et les enseignants essaient d'éviter de l'utiliser dans la classe de FLE. Par cette étude, je souhaiterais prouver qu'il n'existe pas seulement des interférences de l'anglais sur le français, mais également des transferts positifs qui peuvent aider les apprenants à acquérir le français plus facilement.

En tant que future enseignante de français en Chine, je voudrais continuer à étudier l'influence translinguistique entre les LDA et la LC, en recueillant davantage de corpus avec des apprenants de différents contextes d'apprentissage. Je souhaiterais que la recherche dans ce domaine puisse améliorer l'enseignement du français comme langue étrangère en Chine.

Bibliographie

- Abric, J.-G. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-G. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presse Universitaires de France.
- Ahukanna, J.G.W., et al. 1981. Inter- ang Inter-Lingual Interference Effects in Learning a *Third Language*. *Modern Language Journal*. 65/3 : 281-287.
- Alonso, M. R. (2002). The role of transfer in second language acquisition. Vigo, Spain: University of Vigo Press.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14 (3). Cambridge University Press, 281-299.
- Bono, M. (2006) Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3, colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères, Paris, 6-8 septembre.
- Bono, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue chez des élèves ingénieurs*, La Sorbonne, France.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In J. Ceñoz & U. Jessner (éd), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, pp. 143-156. Bilingual Education and Bilingual Matters, Clevedon.
- Caid, L. (2008), Les cognats français/anglais, *Études de linguistique appliquée*, 2008/1, n° 149, 65-76.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2000). Research on Multilingual Acquisition. Dans Cenoz, J. et Jessner, U. (éds). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001) (eds). *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.
- De Angelis, G. (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (eds) (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.M. (1998) Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19 (4), 471-490.
- Dewaele, J.M (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the

- language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds): *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 69-89.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction, *Language Learning* 51, suppl. 1, (pp. 1-46)
- Esteve, J. (2017). *Influence translinguistique dans l'apprentissage du français en Malaisie*. Thèse de doctorat en linguistique sous la direction de Claire Saillard. Paris : Université Denis Diderot.
- Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones*. Thèse de doctorat en linguistique, Université Michel de Montaigne-Bordeaux3. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00184947/document>
- Felix, S. W. (1980). Interference, interlanguage, and related issues. In S. W. Felix (éd.), *Second language development*, 93-108. Tübingen, Germany: Gunther Narr.
- Forlot, G. (2009). *L'anglais et le Plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Seconde Language Acquisition, an Introduction Course* (2nd ed.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilles, F. (2017). *Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes : étude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé*. Thèse de doctorat en Didactique et Linguistique, sous la direction d'Olivier Kraif. Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (ed.): *One Mind, Two Languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.
- Guion, S., harada, T., & Clark, J. (2004). Early and late Spanish-English binlinguals' acquisition of English word stress patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 207-226.
- Guion, S., G., Flege, J. E., Liu, S. H., & Yeni-Komshian, G. H. (2000). Age of learning effects on the duration of sentences produced in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 21, 205-228
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. *Language Learning*, 58, 1-31.

- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1982). Towards a social-psychological model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 1, 29-49.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and Acquisition : Dans Cenoz, J. Hufeisen, B. et Jessner, U. (éds), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 24, 45-74.
- Heilenman, L., & McDonald, J. (1993). Processing strategies in L2 learners of French: The role of transfer. *Language Learning*, 43, 507-557.
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan, 2007.
- Hendriks, H. (2004). Présentation, Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 20 | 2004, mis en ligne le 16 janvier 2009. Consulté le 25 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/3843>
- Hufeisen, B. (2000). How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In B. Hufeisen & B. Lindemann (éd), *Tertiär und Drittsprachen*, Tübingen, Stauffenburg, 23-40.
- Jin, F. (2009). Third Language Acquisition of Norwegian Objects: Interlanguage Transfer or L1 Influence? *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, Presse Universitaires de France.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, Now you don't. In S. Gass & L. Selinker (éd). *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, MA, 112-134.
- Klein, W. & C. Perdue. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney & E. Bates. (éd), *Crosslinguistic Studies in Language Acquisition and Processes*, C.U.P. (ESF), Cambridge, 291-327.
- Lahlah, M. (2009). L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère, *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 159-173.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Lindqvist, C. (2006). L'influence translinguistique dans l'interlangue français. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues. Doctoral thesis, Stockholms University, Cahiers de la Recherche 33
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6, 281-297.

- Lüdi, G. (2003a). Code-switching and unbalanced bilingualism. Dans Deaele, J. M., Housen, A., Li Wei (éds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore, Clevedon, Multilingual Matters, 174-188.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue, (nouvelle édition)*, Bern, PETER LANG.
- McMahon, A., et McMahon, R. (2005), *Language Classification by Numbers*, Oxford : Oxford University Press.
- Meisel, J. (1983). Strategies of second language acquisition : More than one kind of simplification. In R. Andersen(éd.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 120-157.
- Meriläinen, L. (2010). Syntactic transfer in the written English of Finnish students : Persistent grammar errors or acceptable lingua franca English? *Journal of Applied Language Studies*, 4, 51-64.
- Moore, D. (1996). Les langues dans l'école aujourd'hui : pratique duelle ou duel de langues ou si « europhonie » rimait avec heureuses phonies. In A.-M. Cardinaux-Mamie & al. (éds). *Des utopies à construire. Hommage à Jacques-André Tschoumy*. Neuchâtel, IRDP.
- Moore, D. (2012). 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* 24, 95-121.
- Morris, S. (1952). Lexicostatistic Dating of Prehistoric Ethnic Contacts. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 96, 452-463.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France (2ème édition, 1976).
- Muñoz, C. (2006) Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 24, 75-99.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.
- Navés, T., I. Miralpeix, & M.L. Celaya, (2005). Who transfers more and what? CLI in relation to school grade and language dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism n° 2*, 113-134.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244
- Perdue, C. Deulofeu, J. et Trévisé, A. (1992). The acquisition of French. In Klein, W. & Perdue, C. (Eds): *Utterance structure: Developing grammars again*, Amsterdam: Benjamins, 223-255.

- Pavlenko, A. (1996). Bilingualism and Cognition: Concept in the mental lexicon. In A. Pavlenko & R. Salaberry (éds.), *Cornell working papers in linguistics*, vol. 14. *Papers in second language acquisition and bilingualism*. Ithaca, NY: Cornell Linguistics Circle.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Ringbom, H. (2001) Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds): *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 59-68.
- Robert, J-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles, *Études de linguistique appliquée*, 2004/4, n° 136, 499-511.
- Sasaki, Y. (1991). English and Japanese interlanguage comprehension strategies: An analysis based on the Competition Model. *Applied Psycholinguistics*, 12, 47-73.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In Susan M. Gass & Larry Selinker (eds). *Language transfer in language learning*, 2nd edn., Amsterdam: Benjamins, 32-46
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Singleton, D. (2001) Crosslinguistic interactions in the multilingual lexicon. Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, 13-15 September, Fryske Akademy.
- Singleton, D. & O Laoire, M. (2006) Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale : Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 24, 101-117.
- Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *Berkeley Working Papers in Linguistics*, 480-519.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Volume 1: *Concept structuring systems*. Volume 2: *Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Trévisiol, P. (2003). Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, L3. Thèse de Doctorat en sciences du langage sous la direction de Clive Perdue. Paris : Université Paris VIII.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 24, 13-43.
- Trévisiol, P. (2012). Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3). In J. Sauvage, N. Auger & Ch. Dodane (dir.) : *Travaux en didactique du FLE*. Presses Universitaires de la Méditerranée 67-68, 91-108.

- Tsimpili, I. et Dimitrakopoulou, M. (2007). The Interpretability Hypothesis: Evidence from whinterrogatives in second language acquisition. *Second Language Research*, 12(1), 7-39
- Walter, H. (2001). Les 'faux amis' anglais et l'autre côté du miroir. Dans *La Linguistique*, 2001/2 (Vol. 37), 101-112.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19 (3), 295-333.
- Zobl, H. (1986). Word order typology, lexical government, and the prediction of multiple, graded effects inn L2 word order. *Language Learning*, 36, 159-183.

Table des annexes

Annexe 1 transcription de Yao	84
Annexe 2 transcription de Han	86
Annexe 3 transcription de Yuan	88
Annexe 4 transcription de Wen	90
Annexe 5 transcription de Jie	93
Annexe 6 transcription de Yi.....	96
Annexe 7 transcription de Chuan	98
Annexe 8 transcription de Long	100
Annexe 9 transcription de Liang	108
Annexe 10 transcription de Xin.....	111
Annexe 11 transcription de Yan.....	113
Annexe 12 transcription de Wei.....	115
Annexe 13 Conventions de transcription	117

Annexe 1

transcription de Yao

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Je parle trois langues : le français/ l'anglais et le chinois.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Le chinois <rire>/ quand j'étais très petit.

3. Et puis/ j'ai appris l'anglais à l'âge de six ans à l'école primaire

4. Et le français / j'ai appris le français depuis deux ans.

5. Un mois en Chine avant je suis allé à Paris et plus un an et demi en France.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

6. le chinois bien sûr/ et puis l'anglais et puis le français.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

7. Oui. J'ai beaucoup mélangé/ Il y avait une fois que j'ai dit rentrer une voiture et Alexe/ mon ami français il se moque de moi.

8. Parce que je ne peux pas bien m'exprimer tout en français.

9. J'ai besoin l'anglais pour expliquer.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

9. Entre l'anglais et le français parce qu'ils sont plus ressemblants.

10. Et mes camarades sont les étrangers/ ils comprennent pas le chinois.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

11. Le chinois / bien sûr/ c'est plus easy* <rire>+ facile.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

12. Euh++ Positif / il n'a pas de grande relation entre le chinois et le français/ donc l'anglais m'a beaucoup aidé.

F. Sous quels aspect l'anglais favorise votre apprentissage de français ?

10. À l'écrit et quand je lis/ Dans la rue, il y a des mots français que j'ai vu des++ comment on dit des++

F. Des panneau ?

11. The sign* ?

F. Oui.

12. Des panneaux, je ne connais pas le sens mais je peux deviner selon l'anglais.

Récit du film :

13. Il y a un bear* / Comment on dit a bear* ?

F. Un ours.

14. Un ours qui marche dans la rue et ++ go after* une famille/ He walks and then* ++il marche avec caution.

15. Il veut entrer into* la station mais il ne sait pas comment use* + euh utiliser le ticket.

16. Un monsieur l'aider à entrer/ et après/ il est blocked*.

17. Il ne sait pas comment prendre le+ elevator*

18. Il a vu qu'il y a un panneau qui dit tu dois prendre le chien quand tu prends le+++elevator*.

19. But*/ euh+ mais il pense qu'il doit trouver un chien pour descendre.

20. Il +grabs* /maybe or borrow++/ le monsieur est furieux.

21. Un chien from* un monsieur et il descend avec le chien.

22. Ensuite / il a vu encore une fois un panneau qui dit tu dois+++stand* à droite / mais il pense qu'il faut stand* avec le foot* droit.

23. Suddenly*, il a vu son papa mais ils ne sont pas dans la même direction* /direction.

24. L'ours falls down / il est / tombé down * sur the floor*

Annexe 2

transcription de Han

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Je parle trois langues : le français/ l'anglais et le chinois.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Le premier est le chinois/ c'est ma langue maternelle.

3. Et puis c'est l'anglais/ j'ai appris l'anglais à l'âge de six ans.

4. Et puis j'ai appris le français depuis un an++ en France et trois ans au total.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

5. Le meilleur c'est le chinois/ et puis l'anglais et puis le français.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

6. Oui.

7. Pendant le cours/ je mélange toujours l'anglais et le français parce que je ne connais pas beaucoup de mots en français mais je veux communiquer avec mes camarades.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

8. En chinois.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

9. Entre l'anglais et le français parce que mes camarades sont les étrangers.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

10. Je pense que c'est positif parce qu'il y a beaucoup de mots similaires/ quand je vois un mot que je ne connais pas/ s'il est ressemblé à mot anglais / je peux comprendre son sens.

11. Mais, par exemple/ on ne peut pas dire passer un examen pour dire que 'you pass a exam'.

12. Mais il n'y a pas de grande relation entre le chinois et le français.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

9. Sous quels aspect l'anglais favorise votre apprentissage de français ?

10. Pour lire.

Récit du film :

11. One day*/ a bear* veut prendre le métro avec sa famille/ mais il y a des problèmes.

12. Le premier est++ il veut ouvrir la porte de métro et le deuxième c'est++ il veut prendre l'elevator*/ let me think*

13. Il a vu a signal *on the wall* mais il ne sait pas the meaning*/

14. Il a compris qu'il faut apporter un chien pour prendre l'escalier++ I don't know, that's all I remember.*

F. Comment vous pouvez décrire cet ours ?

15. Il porte un chapeau rouge et un sac. Il est +++embarrassed*.

16. Il est petit et il est différent avec la personne.

17. Il est polite* et gentil et friendly*.

Annexe 3

transcription de Yuan

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois : le français/ l'anglais et le chinois.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Tout d'abord, le chinois

3. Et puis, l'anglais/ c'est obligatoire d'apprendre l'anglais en Chine.

F. À quel âge ?

4. 5 ou 6 je pense.

5. Et puis j'ai appris le français depuis ++ deux ans.

F. Vous avez le français en Chine ?

6. Non, en France, à Lyon.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

7. Le chinois, l'anglais et le français est le pire.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

8. Oui/ Très souvent.

9. Surtout avec mes camarades français.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

9. En chinois bien sûr.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

10. Entre l'anglais et le français.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

10. C'est positif pour moi parce qu'il y a beaucoup de mots sont pareilles.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

9. Sous quels aspect l'anglais favorise votre apprentissage de français ?

10. Tous les aspects je crois / il est utile pour moi.

Récit du film :

11. Il y a a++ bear / comment on dit a bear ?

F : Un ours.

12. Qui visite quelqu'un peut-être avec sa famille.

13. Il essaie de prendre le métro mais il y a des troubles (en anglais) / troubles.

14. Il ne sait pas comment entrer dans la porte de check-in* et éventuellement / le monsieur l'aide à entrer.

15. And then*+ pardon/ et puis / il veut prendre l'escalator* mais il a peur.

16. Il y a un signe qui indique qu'il faut take care of le chien so / donc il a trouvé un chien pour/ mais il n'a pas recognise*+ descendre+我想想 (Let me think)

17. A second++ quand il est en train de descendre / son papa le voit mais il est en l'autre côté.

18. L'ourson court pour rencontrer son papa / however++ cependant / il est tombé par terre avec son chien.

Annexe 4

transcription de Wen

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois à tout. Le premier / ça sera le mandarin/ ma langue maternelle.

2. La deuxième langue c'est l'anglais et puis c'est le français.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

3. trajectoire... C'est-à-dire++ ?

F. L'ordre de votre apprentissage des langues.

4. Euh+ J'ai commencé par le mandarin et puis l'anglais.

5. En fait j'ai vécu en Canada et je l'ai appris à l'école maternelle.

6. A ce moment-là / je ne savais pas dire le français car on parle plutôt l'anglais.

7. Et puis/ je suis allé à Belgique donc j'ai opportunité d'apprendre le français++c'était en 2007.

8. Je suis en France depuis le 2014++ ça fait sept ans et demi à tout que je suis dans un environnement français.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

9. Premièrement/ le chinois.

10. Et puis j'ai du mal à désigner si mon anglais ou le français est meilleur.

11. Pour l'instant je me suis plus à l'aise quand je parle l'anglais /mais je pense que c'est parce que j'utilise plutôt l'anglais avec mes camarades et je pense que ça a un rapport avec ma confiance* / confiance à ma langue.

12. Si je peux choisir/ je vais utiliser l'anglais mais juste une habitude/ mais je crains pas.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

13. Oui/ certainement.

14. Par exemple il y a beaucoup de mots entre l'anglais et le français que l'on appelle les faux amis/ c'est extrêmement gênant parce que souvent quand je parle aux parisiens/ j'arrive pas à trouver les mots et puis je cherche pour trouver le vocabulaire dans mes glossary* d'anglais/ donc parfois quand je veux dire I* assume* that*...(Je suppose) et je vais le traduire en français et je vais dire j'assume que...(prendre la responsabilité) ce mot existe en français mais le sens n'est pas pareille.

15. Quand j'étais en Belgique quand j'étais six ans/ mes parents m'ont offert un cahier d'exercice et il m'a dit de répondre avec un crayon et j'ai pris immédiatement le crayon en couleur parce que je croyais c'était des crayons* /kriøns/.

16. C'était la première fois que j'ai rencontré cette sorte de choses. Il y avait une autre fois où j'ai mélangé librairie et library*.

17. Quand mon professeur ici m'a demandé d'acheter des livres au librairie/ je suis allé à la bibliothèque juste là-bas.

18. En outre/ j'ai mélangé la lecture et la conférence. <rire>

19. Il y avait une fois que j'ai vu un panneau qui indique il y avait une lecture dans cette salle/ je pensais qu'il y aura une conférence car en anglais a lecture signifie une conférence.

20. Mais j'ai attendu longtemps et il y avait seulement des dossiers des livres pour lire/ du coup je suis parti.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

21. Le chinois.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

22. Au niveau de vocabulaire c'est plutôt entre le français et l'anglais parce qu'il y a beaucoup de caractères qui se superpose des vocabulaires qui sont communs.

23. Mais au niveau des expressions j'emploie des expressions chinoises et je les traduis directement en français.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

24. Ça m'aide mais il faut bien que j'ai l'esprit que je suis conscient qu'il y a des parties qu'on peut confondre. Si non ça m'a beaucoup aidé.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

25. Au début/ j'avais du mal à employer l'anglais au premier moment et il faudrait que j'ai noté tous les mots par caractères chinois dans le livre.

26. J'ai appris l'anglais plus facilement parce que les grammaires sont plus faciles que le français et puis j'ai commencé à apprendre le français par l'anglais.

27. Donc le chinois m'aide à apprendre l'anglais et l'anglais m'aide à apprendre le français.

F. Sous quels aspect l'anglais favorise votre apprentissage de français ?

28. Plutôt à l'écrit

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

29. Je vais essayer de parler avec une autre manière/ de changer mon expression et si non je vais demander la partie que tu ne comprends pas parce que peut-être il y a des différences culturelles et ça crée des difficultés de communication.

30. Back to the topic*/ je vais changer mon expression et puis demander la partie que cette personne ne comprend pas.

31. Et certainement je change la langue pour faire comprendre les gens/ surtout quand je communique avec les personnes dans cette école. Je vais employer l'anglais dans une phrase française pour expliquer.

Récit du film :

32. Comment s'appelle ce teddy bear*?

F. C'est un ours.

33. Tout d'abord/ il apparaît sur la rue et puis il danse en accompagnement de musique puis/ il a traversé through* une (un) marché traditionnelle avec sa famille.

34. Ils sont entrés dans le métro.

35. Il s'est arrêté par the* gate*+ et puis un travailleur de la station qui l'a sauvé.

36. Quand il descend l'escalator/ il a vu un signe où il est écrit il faut attraper le chien par la main/ et puis quand il est descendu sur l'escalator je pense qu'ils sont XXX parce qu'ils ont séparé avec sa famille et puis quand il essaie de remonter il ran into* a person* et puis il se tombé sur l'escalier et le chien retourne à son maître.

F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ? Physiquement et psychologiquement.

37. Il possède un chapeau rouge et il porte une valise à la main.

38. Il est dynamique/ il est ... ses pensées sont simple/ simple-minded* in terms of innocent*/ in a good way*.

Annexe 5

transcription de Jie

Les questions :

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois.

F. Oui, lesquelles ?

4. Chinois, anglais et français.

F. Quelle est votre trajectoire de ces trois langues ?

5. Le chinois, c'est ma langue maternelle, et puis j'ai appris l'anglais parce que c'est dans le système d'éducation nationale chinoise. Le français, je l'ai appris depuis que je suis arrivé ici.

F. Il y a combien d'années ?

7. Il y a cinq années.

F. Cinq ans / et vous avez appris l'anglais depuis quand ?

8. Depuis que+ j'avais sept ans donc/ ça fait dix ans à peu près.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

9. Chinois, anglais et puis français. <rire>

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

10. Oui, de temps en temps, ici, comme on est dans une école bilingue/ j'ai des amis qui parlent le français donc on a des blagues qui ne fonctionnent qu'en français/ parfois on mélange l'anglais et le français/ parfois +on parle l'anglais dans un accent français.

F. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples ?

11. Euh...c'est un peu grossé/ je pense, c'est grossé pour l'interview

F. C'est pour faire des blague/ mais est-ce qu'il y a des cas pour continuer la conversation ?

12. Oui, et c'est entre anglais et le français/si on ne peut pas continuer une conversation dans une autre manière /on va remplacer le mot français qu'on ne sait pas comme dire par la version anglaise/ sinon/je vais chercher vers une autre manière pour continuer.

F. Parmi les camarades chinois, vous parlez plutôt en quelle langue ?

13. Ça dépend/car il y a des gens comme moi/qui parlent vraiment le chinois+et il y a aussi des gens qui partent aux États-Unis très tôt et/ ils ne parlent pas le chinois aussi bien que l'anglais ou

le français, donc pour eux/je parle en français ou en anglais+ dans une langue qu'ils sont habitués/et sinon je parle le chinois.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

14. Je veux dire que l'anglais ça m'aide beaucoup plus que le chinois, parce que ces deux langues sont dans la même origine, de la même racine/ donc il y a des mots qui sont partagés et ça m'aide à comprendre le sens du mot / en fait / ce n'est pas vraiment que l'anglais aide à apprendre le français, c'est inverse / il y a des mots en français que j'ai compris d'abord et puis quand j'ai vu ce mot en anglais / j'ai compris le sens parce que je connais qu'est-ce que ça veut dire en français/ Je pense que c'est parce que les différents types de textes que j'apprends en langues différentes / euh... je sais pas / peut être ++ pour moi les textes que j'ai lu en français sont beaucoup plus profonds que ce que j'ai lu en anglais.

F. Selon vous, l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

15. Plutôt positif parce que j'ai parlé l'anglais avec mes amis quand j'apprends le français donc ça m'aide à communiquer surtout des lexiques / des vocabulaires et aussi pour la communication parce que quand j'apprends le français je ne sais pas comment formuler une question en français / je vais essayer de poser la question en anglais au lieu de français donc++ l'anglais sert comme une langue de communication pour moi dans mon apprentissage.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

16. Je vais essayer d'expliquer avec une autre manière, sinon, je change la langue, en chinois par exemple.

F. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples de mélange de ces deux langues ?

17. Mon ami il confond les sens en anglais et en français. Par exemple, ASSUMER, en français ça veut dire prendre la responsabilité et en anglais c'est plutôt supposer, donc je me souviens il y a une ++une fois qu'il a dit qu'il assume quelque chose, mais je pense qu'il veut parler le sens il suppose que...

18. Moi/ je fais de l'informatique donc des langues pour programmer les key-words sont en anglais/ par exemple pour certains mots il n'y a pas de traduction en français donc quand on parle de la programmation ou de l'informatique on utilise toujours les mots anglais. Pour les termes.

19. J'ai entendu des erreurs comme quand il veut dire ordinateur/ il dit ordinateur (avec une prononciation française) mais ça ne dit pas en français.

20. Ce sont deux langues très similaires donc parfois on mélange des mots.

21. C'est normal parce que quand je parle le dialecte/ je mélange un peu le japonais parce qu'il y a des mots similaires.

22. Je parle un peu de japonais parce que ma copine elle est japonaise et je regarde des dessins-animés.

Récit du film :

23. La scène se déroule à Londres, il y a un ours, c'est++ce n'est pas un dessin animé, XXX /l'ours d'abord suit une famille/ de quatre personnes/ il y a un garçon /une fille avec son casquette et ses parents.

24. L'ours porte quelques choses sur sa tête, 帽子*(le chapeau) , a hat*/ il essaie d'entrer dans le métro.

25. Pour entrer dans le métro à Londres/il faut tout d'abord insérer son ticket et puis il faut enlever pour entrer/mais il n'est pas assez grand pour prendre le ticket donc il était bloqué/ quand la personne qui travaille là pour aider les gens à sortir le ticket et lui rend le ticket.

26. Il reste debout pour un petit moment et puis quand il essaie d'entrer/ la porte se ferme.

27. Quand il essaie de descendre down* le métro pour prendre l'escalator/ il a vu une (un) signe qui dit que les chiens doivent être apportés par les gens et +donc il vole un chien et il l'accompagne en descendant, le owner */ ce qui a le chien avant, ils se rencontrés dans l'escalator et puis il était+

28. il y a une autre personne et il était tombé jusqu'au bout et il reste un peu misérablement.

F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ?

29. C'était un ours brun, avec un chapeau rouge.

30. Sa mentalité est ressemblée plutôt à un petit enfant qui ne comprend pas des choses. Pour nous c'est un ours marrant, curieux.

Annexe 6

transcription de Yi

Les questions :

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois langues qui sont très fluent*/ le chinois/ l'anglais/ le français mais je parle un peu de d'espagnole.

2. Je connaît des mots très simples.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Le chinois est ma langue maternelle et puis j'ai appris l'anglais quand j'étais en primaire++ a peu près 4 ans et puis après mon arrivée à cette école/ mon anglais est beaucoup amélioré et j'ai commencé à apprendre le français.

3. Je suis arrivée en France quand j'avais 12 ans++il y a 4 ans.

4. J'ai appris le français dans une classe d'adaptation/ dans cette classe personne ne connaît le français donc le prof essaie d'apprendre en français mais parfois il doit utiliser anglais pour améliorer nos compréhensions.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

5. Le chinois et l'anglais sont un peu le même niveau et le français est plus faible.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

6. Oui bien sûr. À la maison je parle en chinois et avec mes camarades/ je parle en anglais.

7. Je mélange souvent l'anglais et le français dans cette école parce que tout le monde est bilingue ou trilingue donc si je parle un mot dans une autre langue/ ils comprennent parfaitement.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

8. Ça dépend/ si je parle avec mes amis en Chine/ je parle en chinois mais j'ai aussi des amis ici qui sont chinois dans cette école/ mais on parle en anglais.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

9. C'est positif. Parce qu'en anglais il y a des mots très similaires qu'en français qui n'est pas le cas en chinois donc+ je pense que ça améliore le vocabulaire et la grammaire/ mais quant à la prononciation/ ça confonde un peu.

10. Il y a aussi un côté négatif.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

11. Si je sais il comprend l'anglais/ j'utilise des mots anglais quand je me souviens pas. 12. Par exemple/ je dis est-ce que vous avez un party* ce soir? ou Ce matin j'ai un english* class*.<rire>

12. Je vais utiliser une autre langue/ des geste ou des descriptions.

13. Je vais utiliser un mot alternatif.

Récit du film :

14. Au début/ j'ai vu un polar* bear* ?

15. Comment on dit ça ?

16. Un ourson qui est en voyage avec une famille/ je pense qu'ils sont amis.

17. Après/ à l'entrée de métro/ ils sont dispersés. Les familles n'ont pas++didn't* recognize* au début.

18. Ils ont continué à marcher dans le métro et l'ourson+ il essaie de les suivre mais il y a une (un) signe qui dit que vous devez prenez soin de votre animal.

19. Il est donc pris un chien d'un homme qu'il ne connaît pas.

20. Dans l'ascenseur/ la famille a retrouvé ce petit ourson et il a redonné le chien à son owner*.

F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ? Physiquement et psychologiquement.

21. Il est court*/ mignon/ il a des yeux noirs et blancs/ sa peau est bronzée.

22. Il est comique+ses gestes sont très drôles. Il est bienveillant.

Annexe 7

transcription de Chuan

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois anglais, chinois et le français.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. 没有* 没有目标*。(Je n'ai pas de but)

F. La trajectoire, c'est-à-dire, l'ordre de l'apprentissage des langues.

3. 哦哦*。(D'accord.)

4. Je commence par le chinois et puis l'anglais et puis le français.

5. L'anglais c'est depuis... depuis... j'ai oublié...à l'école primaire, et le français depuis++我什么时候来法国的*, 去年*? 前年*?(Quand je suis arrivé en France ? L'année dernière ? Il y a deux ans ?)

6. Depuis 2017

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

7. Oui, j'ai mélangé toujours les prononciations et c'est plutôt entre le français et l'anglais.

8. La prononciation / souvent

F. Selon vous, l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

9. Plutôt négative, 为什么呢*? 什么理由呢*?(Mais pourquoi ?)

10. C'est encore la prononciation et les vocabulaires sont similaires.

11. Ça m'aide quand je lis mais je pense toujours que c'est négatif.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

12. Par exemple, si je parle en français et il ne comprend pas, je vais expliquer en anglais et c'est la façon la plus efficace pour moi.

Récit du film :

13. Il y a ours qui marche dans la rue et il veut prendre le métro et il fait quelques choses drôles.

14. Il veut prendre l'escalator mais il a trompé le sens.

F. Pourquoi il a pris un chien dans son bras ?

15. 不知道*, 我没看到*, 不记得了*。(Je ne sais pas. Je ne me souviens plus.)

16. Parce qu'il pense que tu dois prendre un chien pour prendre l'escalator.
17. Mais c'est++我要说什么*, (Qu'est-ce que je veux dire ?)
18. Il a mal compris.
- 19.Si tu as le chien tu dois le prendre mais il pense que si tu veux prendre l'escalator, tu dois avoir un chien et le prend dans ton bras.
- F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ?
20. Il est mignon, il a un chapeau rouge et il a un (une) valise.
- 21.Il est super intelligent et il salut à tout le monde.
- 22.我觉得他还行*, 还算聪明*. (Ça va, je pense qu'il est mignon.)

Annexe 8

transcription de Long

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Je crois trois / le chinois / c'est mon (ma) langue maternelle et l'anglais et le français.

F. Et entre les camarades / vous parlez toujours le mandarin à l'école ?

3. Oui.

F. Quel est votre trajectoire d'apprentissage des langues ?

4. Je suis chinois / donc j'apprends le chinois quand je suis né / et.

F. mais plutôt le dialecte.

5. Oui / le dialecte. Et ..

6. Et puis / le mandarin à l'école / et après / dans ma province / c'est obligatoire pour apprendre l'anglais pour la première année / donc j'ai commencé à l'âge de huit ans je crois / sept ans ou huit ans. Mais à ce moment-là il n'y a pas trop de cours d'anglais / par exemple / trois / trois cours par semaine. Et on apprend des mots très simple / *hello* / *Tom* / *Bob* <rire>

7. et après pour le français / deux ans avant / j'ai décidé d'étudier en France / donc j'ai participé un programme à mon université.

F. donc vous avez commencé à apprendre le français il y a deux ans /

8. Oui / deux ans et demi.

F. Vous avez appris le français en Chine pendant combien de temps ?

9. Pour un an / chaque soir on a fait le cours de français pour deux heures.

F. et ce n'était pas longtemps.

10. Franchement / quand je suis allé en France / les gens ne peut pas me comprendre / elle toujours m'a dit qu'est-ce que. *Can you speak English? I can't understand you*.

F. quelle est votre représentation du français ? Ou impression ?

11. ça veut dire quoi représentation ?

F. est-ce qu'il y a une image dans votre tête ?

12. je pense qu'il n'y a pas d'image

F. par exemple / je pense que l'allemand est une langue très dure.

13. Ah / oui ..

F. Donc comment pensez-vous le français ? Romantique ? Peut-être...

14. On m'a dit que le français est le plus romantique langue dans le monde.

F. Oui / la langue la plus romantique la plus belle.

F. et maintenant ? Après avoir appris le français pendant deux ans++

15. Maintenant si. Le français est un langue très / très sérieux aussi / il y a beaucoup de règles / surtout les conjugaisons / je déteste. <rire>

F.Moi aussi<rire>

16. et puis / le français est TRÈS très différent que le chinois / ça fait pose le malentendu parfois / pour une phrase on peut comprendre de d'autre façons. Mais en français / c'est presque pareil. Si on a besoin d'expliquer quelque chose / il n'y a pas de malentendu. Mais en chinois / ça va poser des problèmes.

F. oui / pour le français on utilise plutôt la même structure de phrase.

17. Et les phrase sont plus structurées.

F. et l'anglais ?

18.Pour l'anglais / la première représentation c'est tout le monde parle l'anglais. c'est comme l'outil international. Si vous avez besoin d'aller dehors / parlez l'anglais c'est plus pratique / ni le français ni le chinois / je crois que l'anglais c'est le meilleur pour aller au tour du monde.

F: Est-ce que vous connaissez mieux le notion "L'alternance codique"?

19. Pour moi / c'est plutôt mélanger les langues quand on parle et / surtout quand on parle parce que quand on écrit / on peut réfléchir lentement / on peut réfléchir bien et pour éviter les erreurs.

F. Est-ce que ce phénomène existe souvent?

20. Oui / surtout quand j'ai commencé à apprendre le français / ça existe très souvent. Mais pour maintenant je pense qu'il n'y a pas beaucoup de cas comme ça.

F. Donc maintenant vous pouvez bien séparer ces langues.

21. euh..+presque / mais ça existe quelque fois / par exemple / quand j'ai besoin de communiquer avec mes amis / j'ai besoin de describe quelques chose /

F. décrire?

22. Oui! décrire / describe* / oui / c'est comme ça<rire>

F: Oui / <rire>c'est déjà l'alternance codique.

23. Oui / oui <rire> / j'ai fait / j'ai utilisé des mots anglais / mais je ne pense pas que j'utilise l'anglais.

F. Ah / c'est sans conscience.

24. Oui / sans conscience / je cherche le mot.

F. Et maintenant / quand vous voyagez à d'autres pays / par exemple en Allemagne ou en Espagne / car maintenant vous déjà habituez de parler le français mais soudainement vous devez changer à parler en l'anglais / est-ce que c'est souvent que vous mélangez les langues ?

25. Oui / ça va poser des problèmes parfois.

F. Quand vous êtes au restaurant / quand vous faite commande / peut-être vous mélangez ces deux ?

26. Oui / je préfère dire "Merci" que "Thank you"<rire>

F. Et ce phénomène existe plutôt dans quelles langues? Entre le français et l'anglais ou le français et le chinois ou l'anglais et le chinois ?

27. Selon moi / ça existe / c'est pareil pour moi.

F. Vous mélangez ces trois langues.

28. Oui / j'ai mélangé tout<rire>

F. Mais est-ce que c'est souvent que vous mélangez les langues étrangères avec le chinois ?

29. Mélanger les langues étrangères.

F. Oui mélange le français / l'anglais avec le chinois.

30. Parfois / plutôt dans le / comme je disais / plutôt dans le façon d'expression / euh..comment dire / express / comment dire?

F. C'est-à-dire ?

31. La structure de phrase.

F: La structure de la phrase / la syntaxe.

32. Parfois je vais utiliser la structure de phrase chinois / comment dire la structure chinois pour construire une phrase français.

F. Est-ce que c'est souvent quand vous parle le mandarin et vous mélangez les mots en français ou en anglais pour s'amuser ou pour pour / par exemple / on dit *我一点都不care这件事情*。(Je m'en fous sur ce truc-là.) Est-ce que c'est souvent vous utilisez ces petits mots dans la phrase en chinois?

33. Pas souvent / mais *care* / j'utilise souvent<rire>.

F. Entre les camarades chinois / quand vous / par exemple vous discutez ensemble pour le travail est-ce pour les termes académiques comme des mots de votre spécialité / vous utilisez plutôt le français ou le traduire en chinois?

34. Quand on parle ou quand on pren...

F: Quand vous discutez.

35. discutez..entre les étudiant chinois?

F. Oui / entre vos camarades chinois / s'il y a des mots académiques / il y a des termes de votre cours / vous faite traduction.

36. On dit directement / on parle en chinois mais quand il y a des mots / on peut dire directement / par exemple / c'est phénomène / c'est électrons / on peut..

F. Et est-ce que vos profs mélangent l'anglais et le français parfois pour expliquer les consignes ?

37.C'est dans le cas de cours français ou de cours normales ?

F. Les deux / les cours de spécialité et aussi le cours de langue.

38.Quand j'étais en Chine / parfois quand on peut pas comprendre ce que il a dit / il va expliquer en anglais.

F. Et en Chine votre Prof était natif ou non-natif ?

39. On a deux profs / un chinois et un *suisien* °

F: Ah d'accord / et pour le prof chinois / elle explique aussi en en..

40. En chinois.

41. Mais c'est rare pour elle d'expliquer en chinois / elle *try hard* / *try her hard to* expliquer en français. Si ça ne marche pas toujours / elle parle en chinois.

F. Donc ce phénomène existe plutôt au début de votre apprentissage.

42. Oui / au début / maintenant je crois ça va.

F. Maintenant à l'université / le prof n'utilise pas deux langues en même temps.

43. Non / parce qu'il peut expliquer en d'autre façon / on peut comprendre.

F. Utiliser des mots peut-être plus simples.

44. Oui / plus facile / elle change le façon d'..*express*

F: des expression / exprimer

F.C'est à peu près la même écriture *expression* / expression.

45. Ah / ouais ?

F. Oui<rire>

46. Merci ! Mais les prononciations sont très différentes.

F. Est-ce qu'il y avait une période où vous mélangez beaucoup le français et l'anglais ?

47. Ah oui / quand je suis allé en France / à ce moment-là / je mélange beaucoup le français et l'anglais.

F. Beaucoup ?

48. Beaucoup / beaucoup.

F. Est-ce que vous vous souvenez d'exemple ? Par exemple ? Au début / quand vous venez d'arriver en France / est-ce que vous mélangé beaucoup ces deux langues pour communiquer ?

49. Oui / euh...quand j'ai allé en France / je ne peux pas parler ni en français ni en anglais / mais je peux communiquer avec les gens mélange par mélange ces deux langues.

F. Par mélanger le français et l'anglais ?

50. Oui / parce que quand j'ai eu besoin de parler l'anglais / les mots français apparaissent dans ma tête<rire> / donc il n'y a pas de choix donc je peux ajouter les mots français dans une phrase anglais.

F. Okay / et comment vous mettez l'ordre de vos niveaux de ces langues ?

51. Mettre en l'ordre ça veut dire...

F. Quels sont le niveau le plus haut ?

52. Le chinois bien sûr<rire> / pour français et anglais / je crois / en oral / en oral je crois je peux parler lentement ou..

F. Couramment?

53. Couramment?

F. *frequently*? no / no / *fluently*. Oui / on dit couramment en français.

54. couramment / je parle couramment le français que l'anglais. Je peux comprendre / j'écoute bien les autres français / quand le autres français parlent. Euh..+Je pense que mon l'anglais et le français c'est presque dans le même niveau / mais..de dans l'écrit / je crois / je sais pas / mon anglais est un peu mieux que le français. Mais pour le écouter / c'est différent / je peux bien comprendre ce que mes camarades discuter / mais je ne peux pas comprendre ma camarade indien euh..

F. Avec l'accent

55. Quand il parle l'anglais. Donc / pour / pour / jusqu'à maintenant / je beaucoup / je peux bien comprendre des mots familiers en français que

en anglais. Mais pour les films ça va / je peux comprendre en anglais pas très / pas très / il n'y a pas beaucoup de difficultés pour moi / pour moi de comprendre le film sans sous-titre.

F. Avant / en Chine / est-ce que vous avez passé des examens comme IELTE *雅思*?

56. Non / c'est pas obligatoire pour aller en France.

F. Et vous avez eu combien pour l'anglais à Gaokao?

57. Euh..cent trois / cent soixante..non..

F. Trente ?

58. Oui ! Cent trente. <rire> oui / oui / je suis désolé.

F. Et selon vous / l'anglais et le français sont deux langues proches ou éloignées?

59. Selon moi / ces langues sont proches / c'est pourquoi je mélange toujours.

F. Surtout si on compare avec notre langue maternelle.

60. Oui / par exemple / il y a beaucoup beaucoup de mots pareilles.

F. Oui / très ressemblants.

61. Communication / *communication* / dans le théorique / on a beaucoup de mots comme électronique.

F. Donc ces mots ressemblants vous aident à apprendre le français ?

62. Oui / par exemple / quand je j'ai / quand j'ai commencé à apprendre le français / quand je vais lire un document en français / même si je connais pas trop le français / je peux choisir quelques mots / je peux connaître quelques mots / parce que c'est pareille en anglais.

F. Pour vous / l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français?

63. Euh... plutôt positif. Parce que / j'ai déjà dépensé dix ans pour apprendre l'anglais / et pour le français il y a seulement deux ans / mais jusqu'à maintenant / je peux comprendre / je peux lire les documents français au même niveau de l'anglais. Donc je crois c'est grâce à ma base de l'anglais.

F. Est-ce qu'il y a des interférences / ça veut dire est-ce que l'anglais vous empêche pour la production de l'oral? Quand vous parlez est-ce qu'il y a des influences négatives de l'anglais ?

64. Quand je parle le français ?

F. Oui / car la prononciation est très différente mais les mots sont écrits de la même façon.

65. Je crois que jusqu'à maintenant / j'ai habitué de parler le français / donc c'est plutôt le cas quand je parle l'anglais dans la prononciation française.

F. Donc vous vous sentez plus à l'aise quand vous parlez le français ?

66. Oui / comme dire / quand je parle le français / il n'y a pas beaucoup d'influences de l'anglais / mais dans l'autre côté quand je parle l'anglais / il y a pas mal d'influence de français.

F. ça a l'aire compliqué. Pour vous / est-ce qu'il y a des aspects linguistique à améliorer ?

67. Ah / *aspect* / oui / il y a beaucoup beaucoup / première / grammaire. Quand je parle / je n'observe pas la grammaire.

F. Vous faite pas attention à la grammaire.

68. Deuxième c'est il y a encore les mots je / j'ai / je ne connais pas assez de mot pour + pour les communications avec les autres / comme je disais / c'est dépend de topique / quand je parle / donc c'est pas bien / après / je dois prendre les autres mots que j'utilise pas très souvent mais il faut mémoriser quand même.

F. Quand vous faire le devoir du français ou de l'anglais / vous pensez directement avec la langue étrangère ou vous pensez tout d'abord en chinois et puis vous faite la traduction ?

69. ça dépend de quel devoir je fais. Par exemple / par exemple / quand je dois écrire une essai en anglais / je peux écrire directement en anglais et aussi en français quand je dois écrire un..comme dire *diary* / comment on dit en français?

F. *Diary* / le journal intime

Récit du film :

70. Il raconte l'histoire d'un ours / c'est ça ?

71. Il a besoin de prendre le métro pour chercher son maître.

72. Au début il a essayé de trouver la porte de métro et il a rencontré une *bande*/ an orchestra*/* il y a des musiciens qui jouent la musique dans la rue.

73. Il a dit bonjour à *all**.

74. Après je crois il a acheté un ticket mais il ne sait pas comment utiliser ce ticket* pour entrer la porte.

75. Il a vu le technicien du métro de l'aider pour enter. Après il a vu un escalier électronique c'est ça ?

76. je crois c'est la première fois qu'il a vu cet escalier donc il a peur d'essayer.

77. A la fin/ il a fait le premier pas. Pendant le descendre/ il a vu le signe qui l'a dit euh... *stand on you right**)

78. L'ours laisse sa jambe/ un (une) seule.

79. C'est compliqué pour ex/ ex/ express*++ Il a rencontré son maître/ un homme/ donc il a monté on* /dans cet escalier mais il s'est tombé donc il est tombé à la fin de cet escalier.

80. Il a vu le signe/ il faut surveiller le dog. Le +le chien mais il pensait que pour prendre cet escalier/ il a besoin de chercher un chien/ donc à la fin il a trouvé un chien.

81. Il est un gentleman en England*.

Annexe 9

transcription de Liang

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Je parle trois langues et un dialecte. Je viens de la province du Zhejiang.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Je commence par parler le mandarin / mais dans la famille/ chez moi/ je parle le dialecte avec mes proches mais dehors/ à l'école ou... je parle le mandarin/ le chinois.

3. Je commence à apprendre l'anglais à l'école primaire et le français c'est commencé+++c'est depuis que je suis ici+j'ai pas pris le français en Chine.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

4. Le chinois/ l'anglais et le français.

F. Vous apprenez l'anglais depuis quand ? et le français ?

5. Je suis venu en France en 2015 donc ça fait quatre ans que j'apprends le français. L'anglais/ je l'apprends depuis l'école primaire.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

6. Ça dépend avec qui que je parle/ à l'école/ parfois je mélange l'anglais et le français/ je rajoute des mots anglais pour faire comprendre les gens.

7. Si le professeur nous oblige de / nous dire de parler le français/ parce que c'est la classe de français/ parfois on utilise l'anglais quand on parle de sujet un peu hors de class de français/ parce que le vocabulaire+ on n'a pas assez de vocabulaire pour parler des choses qui sont+++

8. Par exemple/ quand on parle de science ou quelques choses comme ça/ il y a des mots spécifiques qu'on ne connaît pas / on utilise anglais.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

9. Dans cette classe je parle toujours en anglais mais avec les élèves en Terminal IB/ on parle en chinois parce qu'on se connaît plus.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

10. À l'école/ je mélange plutôt l'anglais et le français. Quand je parle avec mes amis chinois hors de l'école/ parfois on mélange le chinois avec le français.

11. C'est parce que moi/ je suis pas très à l'aise à parler le français/ et eux/ ils parlent pas vraiment chinois/ du coup quand je sais pas comme dire en français j'essaie de parler en chinois.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ? et le chinois ?

12. Selon moi/ l'anglais joue un rôle plutôt positif parce que++ comparé à chinois/ c'est le français et l'anglais qui sont plus proche et similaire et parfois les vocabulaires sont similaires aussi.

13. Parfois il y a des idiomes/ des expressions/ ils sont pareils en anglais et en français/ alors c'est plus facile et rapide+++

14. Parce que quand je suis arrivée en France j'ai essayé de parler en français/ je traduis de anglais en français mais pas de chinois en français parce que je réfléchis déjà en anglais.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

15. Le chinois joue un rôle quand même important dans mon apprentissage de français parce qu'au début quand je suis arrivé/ j'avais un professeur privé/ chinois pour m'apprendre le français et elle me traduit en chinois et des grammaires en chinois+++

16. Donc au tout début il était important. Pour l'anglais je pense qu'il m'aide à apprendre le français mais tous mes profs français ils me disent utilise pas l'anglais en classe/ utilise pas les traductions en anglais.

17. Par exemple/ quand je cherche des mots sur le dictionnaire/ je dois faire le traduction français-français mais pas le français- anglais parce que c'est pas bien pour mon apprentissage.

F. Sous quels aspect l'anglais favorise votre apprentissage de français ?

18. Plutôt c'est la production écrite et pour la production écrite ça me gêne un peu/ l'anglais parce que parfois je les mélange et je ne sais pas trouver la bonne expression. Je mélange souvent la prononciation.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

19. Mon stratégie principale c'est de restructurer ma phrase et redire/ s'il comprend pas/ j'essaie de parler une autre langue pour essayer. D'abord c'est... rephrase*.

Récit du film :

20. Cet extrait raconte une histoire de++ un petit ours marron/ brun qui++ il s'agit d'une scène où dans le métro.

21. D'abord/ le personnage principal dans l'extrait est un petit ours brun avec un valise brun et un petit chapeau rouge.

22. Il a d'abord rencontré un groupe de musicien qui+++ avec plupart avec eux portent des chapeaux rouges et après il est parti dans le métro en suivant une famille de quatre/ je crois.
23. Il essaie de suivre le monsieur pour entrer dans le métro mais il est en fait bloqué par la porte d'entrée.
24. Cette fois-ci/ il y a un travailleur dans le métro qui lui a aidé pour ouvrir la porte pour lui faire entrer et une fois de plus il est grassé*par la porte et puis le petit garçon a réalisé que le petit ours s'est perdu/ du coup la famille sépare dans le métro pour le retrouver.
25. Puis/ le ours se trouve devant l'élévateur et il a peur de descendre parce que je crois qu'il a peur on se voit sur son action.
26. Il essaie de mettre un pied sur l'escalier mais il a reculé. Il a vu une (un) signe qui " Dogs must be carried*".
27. Mais il a mal compris/ il a cru il lui fallait un chien pour descendre et il a trouvé un petit chien blanc et il l'a mis sur sous son bras pour descendre et maintenant il a vu une (un) autre signe disant qu'il fallait se mettre sur le côté droit de l'escalier de l'élévateur/ une fois de plus/ il croit qu'il doit être stand sur un pied.
28. Et maintenant/ le père de la famille a vu un petit chapeau rouge et il lui a fait un geste/ le petit ours veut lui chasser parce qu'il est sur élévateur de sens opposé et du coup il monter mais ce n'est pas la bonne sens/ il est tombé parce qu'il a grassé* le monsieur et il est tombé avec tous ses affaires.
29. Et maintenant/ à la fin/ le père et la mère lui a trouvé au bout de l'escalier.
30. Le petit l'ours/ il est curieux je pense/ parce que quand il marche dans la rue/ il regarde tous ce qui est autour de lui alors il aime bien le monde humain parce qu'il est un ourson/ il n'est pas un humain donc il est curieux de tout.
31. Après/ dans cet extrait/ on voit qu'il suit la famille qu'il a confiance.
32. Parce qu'il les suit dans le métro et quand il a vu les signes/ il les suit aussi.
- F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ?
33. Il est 听话*. Il est respectueux et poli.

Annexe 10

transcription de Xin

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Trois/ chinois/ anglais et français.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. Chinois/ c'est ma langue maternelle et après/ c'est l'anglais à partir de cinq ans ou six ans.

3. Et dans deuxième années de l'universitaire/ je commence prends le français/ depuis le 2017 il y a deux ans et demi.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

4. Chinois/ anglais/ français. L'anglais et le français sont à peu près le même niveau.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

5. Maintenant/ il n'y a pas beaucoup de mélange mais au début oui/ j'ai beaucoup mélangé l'anglais et le français.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

6. Positif. Pour mémoriser des mots parce qu'il y a des mots similaires.

7. Et pour moi/ apprendre une langue/ le plus grand problème c'est le vocabulaire donc je mémorise des mots français en utilisant anglais/ c'est trop pratique pour moi.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

8. Je utilise *just** euh.. les action/ les mouvements.

Récit du film :

9. C'est un animal...

10. Tu peux me dire qu'est-ce que c'est ?

F. C'est un ours.

11. Un ours il suit une famille.

12. Ils vont prendre la trame.

13. Quand cet ours/ quand il veut traverser la machine/ il est bloqué à cause de son ticket.

14. Un employé l'a aidé de traverser/ d'entrer dans la station.

15. Quand il prend l'escalier il s'est trompé la direction.

16. Donc quand il est en train de descendre/ sa famille est en train de monter.
17. Il est tombé dans l'escalier. Il faut ++ on right*.
18. Un chien doit être pris par the *owner**.
19. Ah... je n'ai pas compris. Il est mignon et un peu stupide. Il semble mon ami/ <rire>
20. Il est stupide/ il est trompé beaucoup de choses et les autres ne comprennent pas ce qu'il veut.

Annexe 11

transcription de Yan

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Chinois/ français/ anglais et un peu de japonais.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

2. J'ai commencé par le chinois et puis l'anglais à partir de cinq ans.

3. Le français depuis la deuxième année de l'université.

4. Quatre ans au total.

F. Et le japonais ?

5. Le japonais c'est le même temps que le français.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

6. Oui/ surtout entre le français et l'anglais.

7. Au début d'apprendre le français j'ai mélangé les deux mais maintenant ça va.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

8. Plutôt négatif.

9. Parce que j'ai mélangé toujours les prononciations de l'anglais et du français/ c'est le principe.

F. Comment il y a beaucoup de mots ressemblants/ est-ce qu'ils vous aident à apprendre le français ?

10. Pas vraiment parce que je ne parle pas très bien l'anglais/ donc ça ne m'aide pas beaucoup.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

11. Google traduction. C'est le premier choix pour moi.

F. Est-ce que ça fonctionne toujours ?

12. Oui oui/ ça fonctionne toujours.

13. Si non je vais montrer quelques exemples pour expliquer.

Récit du film :

14. Il y a un ours dans la vidéo.

15. Au début/ il est dans la rue et après il est entré dans une station de métro et il veut passer la machine pour entrer le métro mais il n'a toujours pas réussi parce que je crois qu'il ne sait pas comment utiliser le ticket pour le passer.

16. Et puis/ il veut passer l'escalier électrique mais à ce moment-là il a vu une parole sur la rue/ il a dit que si tu as un chien il faut que tu le prendes mais il pense que ça veut dire si tu veux descendre l'escalier il faut que tu aies un chien++ du coup il va chercher un chien de quelqu'un d'autre et il a commencé à descendre l'escalier.

17. Dans ce moment-là/ *the master of the dog** a trouvé l'ours. Il est environ un *meter**/ jeune, fluffy*??

F. Est-ce que vous pouvez décrire cet ours ?

18. Il porte un chapeau rouge et il prend un sac.

19. Il n'est pas très intelligent/ il est mignon.

Annexe 12

transcription de Wei

F. Combien de langues parlez-vous ?

1. Quatre. Je parle le chinois/ l'anglais/ le français et l'espagnol.

2. J'apprends l'espagnol depuis que je suis arrivé.

F. Quelle est votre trajectoire de l'apprentissage des langues ?

3. J'appris le chinois et l'anglais depuis la naissance. Le chinois c'est en premier et quelques années après c'est l'anglais.

4. Le français/ j'ai commencé à apprendre le français trois ans et demi avant. Je suis venu en France en 2015.

5. Si je compte les cours que je faisais avant mon arrivée en France/ il y en a plus.

F. Comment mettez-vous en ordre vos niveaux de ces langues ?

6. Le chinois/ l'anglais/ le français et l'espagnol.

7. Maintenant/à l'oral je pense que le chinois et l'anglais sont à peu près en même niveau.

F. Est-ce que de temps en temps vous mélangez les langues pour faire comprendre ou pour faire continuer la conversation ?

8. Pas du tout.

9. Fin...Il y a des fois quand il y a des mots que je ne me souviens dans une langue par exemple en français mais je sais comme dire en anglais/ du coup+ j'essaie de traduire ou expliquer en anglais.

10. Mais ça arrive rarement.

F. Parmi les camarades chinois/ vous parlez plutôt en quelle langue ?

11. En anglais ou en chinois.

F. Ce phénomène existe plutôt entre quelles langues ?

12. Le français et l'anglais.

F. Selon vous/ l'anglais joue un rôle plutôt positif ou négatif pour votre apprentissage de français ?

13. Bien sûr positif.

14. Parce que c'est pas tout le monde sont à l'aise de parler le français donc s'il y a des problème/ on utilise l'anglais pour discuter.

F. Quels sont les rôles de l'anglais et le chinois dans votre apprentissage de français ?

15. J'ai jamais considéré ça++ça sert à communiquer.

16. Il faut connaître des liens entre l'anglais et le français+ il y a beaucoup de mots similaires.

17. Au début/ l'anglais m'aide à apprendre le français/ à comprendre des mots.

18. Mais maintenant/ il n'y a plus de problème.

F. Quelles vos stratégies pour faire comprendre les gens ?

19. Je vais essayer de reformuler ma phrase et expliquer.

20. Et puis/ quand j'ai fait des présentations/ j'utilise souvent des mots l'anglais pour s'exprimer.

21. L'anglais est nécessaire pour moi quand je parle le français.

Récit du film :

22. Ça monte deux élèves/ à Londres/ ça c'est sûr/ qui vont à l'école je pense/ parce qu'ils ont des sacs à dos en métro.

23. Il y avait un ours qui ne savait pas grande chose et qui est un peu perplexed* dans le métro/ avec des machines et des trucs.

24. Mais à la fin/ il y avait un incident où il est tombé de l'escalier.

25. Il se couche par terre. Il y avait un marking*qui dit il faut tenir le chien quand vous en avez un mais il pensait qu'il faut avoir un chien pour descendre.

26. En plus/ quand il est en trains de descendre/ il y avait un monsieur à côté/ qu'il a vu son chapeau/ et je sais pas pourquoi mais le monsieur a crié un truc et lui il est tombé jusqu'au bout et il s'allonge par terre et il y des gens qui viennent et apprit le chien.

27. Et à près je sais pas, j'ai vraiment pas compris la fin.

F. Comment vous pouvez décrire cet ours ?

28. Il est timide, ça c'est sûr/ il est beaucoup plus petit que les autres++un quart / je pense/ au taille.

29. Et++ il ne sait pas grande chose/ 9a c'est sûr.

30. Il est un peu mignon je pense.

Annexe 13

Conventions de transcription

Transcrire / découper les interactions – Analyser les interactions - V. BIGOT – Master 1 – Semestre 2

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Les conventions de transcription proposées s'inspirent largement de *Paroles en construction* (ARDITTY 1986). Elles sont également très proches de celles utilisées par le groupe de recherche IDAP (Francine CICUREL) du DILTEC (Paris 3) pour le découpage des interactions didactiques.

<rires> <à voix basse>	entre <> : description d'éléments du non verbal ou commentaire de type "méta". <en chuchotant> en fait on sera au musée <>
bonjour <moins fort> la surprise j'aime la surprise <> installez-vous	le signe <> indique la fin de portée du commentaire méta lorsque celui-ci porte sur plusieurs mots. Ici, c'est "la surprise j'aime la surprise" qui a été prononcé avec une faible intensité.
des JEUX	les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
/	séparation entre deux groupes de souffle, exception faite des séparations indiquées par une flèche d'intonation (↗↘) ou par une pause marquée (+).
+	pause (++ / +++ pauses plus longues). Pour les pauses longues (≥ 5 ") la durée est indiquée entre parenthèses.
↘	la courbe intonative du groupe rythmique est globalement descendante.
↗	la courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante.
euh :	la syllabe est allongée.
XXX	séquence inaudible, le nombre de X correspondant à peu près au nombre de syllabes.
XXXXX (c'est dans mon classeur ?)	séquence reconstituée dont le transcripteur n'est pas certain.
A : comme ça je A :c'est difficile	les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
[gest]	transcription phonétique.
P depuis toujours= A =oui oui	A enchaîne immédiatement, sans la moindre pause sur les paroles de P.
towards	emprunt à une langue autre que le français.
Transcriptions d'interactions didactiques	
Af ; Am	apprenant féminin ou apprenant masculin non identifié
P	Enseignant

Sigles et abréviations utilisés

Nous utilisons dans ce travail un certain nombre de symboles et abréviations que nous détaillons ci-dessous :

FLE : français langue étrangère

L1 : langue 1 (LM dans le cadre de ce mémoire)

L2 : langue 2 (l'anglais dans le cadre de ce mémoire)

L3 : langue 3 (le français dans le cadre de ce mémoire)

LC : langue cible

LDA : langue(s) déjà acquise(s)

LE : langue étrangère

LM : langue maternelle (le chinois dans le cadre de ce mémoire)

LS : langue source

MOTS-CLÉS : influence translinguistique, L1 chinois, L2 anglais, transfert, alternance codique

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à explorer les rôles joués par la L1 (chinois) et la L2 (anglais) dans la production orale d'apprenants chinois en français L3. Nous mettons en particulier l'accent sur les transferts lexicaux, les transferts syntaxiques et les alternances codiques en L1 et L2. Les résultats montrent que la L2 joue un rôle beaucoup plus important que la L1 chez les apprenants de niveaux différents. Nous constatons aussi que le degré de maîtrise de la LC influence en grande partie la fréquence et la catégorie des alternances codiques. Les autres facteurs comme la représentation des langues, la langue de l'enseignement ainsi que les stratégies pour se faire comprendre amènent également aux phénomènes liés de transfert et d'influence translinguistique au cours du processus d'acquisition du français L3.

KEYWORDS: crosslinguistic influence, L1 Chinese, L2 English, transfer, code-switching

ABSTRACT

This study aims to explore the roles played by L1 (Chinese) and L2 (English) in the oral production of Chinese learners in French L3. In particular, we focus on lexical transfers, syntactic transfers and code-switching in L1 and L2. The results showed that L2 plays a role much more important than L1 in the process of French study among the learners of different levels. We also find that the degree of the LC largely influences the frequency and category of code-switching. Other factors such as the representation of languages, the language of instruction and the strategy to make people understand also lead to the related phenomenon of transfer and crosslinguistic influence during processes of acquisition of French L3.

