

Plurilinguisme et les transferts interlinguistiques : l'aspect de la récence linguistique

Šušak, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:288398>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-02**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Sveučilišni diplomski studij

Francuski jezik i književnost; smjer: nastavnički

The seal of the University of Zadar is a circular emblem. It features a central illustration of a building with a dome and a portico. The text "SVEUČILIŠTE" is written along the top inner edge, "U ZADRU" along the top outer edge, and "UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA" along the bottom inner edge. The year "2022" is visible on the right side of the inner circle.

Marijana Šušak

**Plurilinguisme et les transferts interlinguistiques :
l'aspect de la récence linguistique**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za francuske i frankofonske studije
Sveučilišni diplomski studij
Francuski jezik i književnost; smjer: nastavnički

Plurilinguisme et les transferts interlinguistiques : l'aspect de la récence
linguistique

Diplomski rad

Student/ica:
Marijana Šušak

Mentor/ica:
Doc. dr. sc. Tomislav Frleta

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marijana Šušak**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Plurilinguisme et les transferts interlinguistiques : l'aspect de la récence linguistique** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 11. srpanj 2024.

RÉSUMÉ

Cette mémoire porte sur la vérification de l'existence d'influences interlinguistiques dans le lexique de la langue française dans l'interlangue d'une personne dans un environnement multilingue, en mettant l'accent sur l'aspect de la récence linguistique. À cet égard, ce mémoire poursuit plusieurs objectifs principaux. Tout d'abord, l'objectif de la recherche est d'examiner le lien entre la récence linguistique et l'apparition d'influences interlinguistiques positives et négatives. Le deuxième objectif de ce mémoire est de déterminer si la récence linguistique est le facteur qui affecte le plus l'occurrence des influences interlinguistiques, ou si d'autres facteurs jouent également un rôle. Enfin, le troisième objectif de ce mémoire, également de nature didactique, consiste à étudier et à développer les connaissances existantes sur ce phénomène linguistique et sur la nécessité de sensibiliser les enseignants et les étudiants à la conscience et à la connexion interlinguistique dans l'enseignement des langues étrangères. Au centre de la recherche se trouvent des étudiants étrangers multilingues qui étudient en France avec des débuts différents dans la maîtrise des langues étrangères, avec des L1 différentes et avec un ordre d'apprentissage des langues différent. Ils ont en commun le français comme L2 et comme langue cible d'apprentissage. Les influences interlinguistiques sont examinées à l'aide des tâches de traduction de l'anglais vers le français, composées des mots apparentés vrais et partiels et de faux amis en français, en anglais, en allemand, en italien et en espagnol. Pour déterminer plus précisément la direction des influences interlinguistiques, on utilise une tâche rétrospective, c'est-à-dire un rapport de l'étudiant, dans lequel, immédiatement après la tâche de traduction, l'étudiant indique quelle langue l'a aidé au cours de la traduction. Sur la base de l'auto-évaluation de l'étudiant, de l'évaluation objective, qui comprend la propre évaluation du chercheur et des variables contrôlées (psychotypologie, exposition aux langues, connaissances linguistiques, conscience métalinguistique, talent linguistique), la manifestation des transferts positifs et négatifs d'une langue particulière vers la langue française est montrée. L'accent étant mis sur la récence linguistique, c'est-à-dire le rôle de la dernière langue dans l'ordre d'apprentissage, l'attention est portée sur le transfert latéral, de L4 à L2/L3. Les résultats de la recherche montrent que la récence linguistique de la dernière langue n'a pas joué

un rôle significatif dans l'apparition d'influences interlinguistiques et que des influences négatives étaient présentes à partir de la dernière langue, tandis que les influences positives provenaient principalement de l'anglais et de L1. Elles étaient également principalement liées aux facteurs de connaissance de la langue et d'exposition à la langue. La lingua franca a joué un rôle dominant dans l'apparition des influences positives et négatives, tandis que la L1 était légèrement en retrait.

Mots clés : influence interlinguistique, récence linguistique, mots apparentés, faux amis, étudiants multilingues

ABRÉVIATIONS

LM : langue maternelle

LE : langue étrangère

NL : néoténie linguistique

L1 : première langue par ordre d'acquisition et d'apprentissage

L2 : langue seconde

L3 : langue troisième

LC : langue cible

ADL : acquisition du langage

AC : analyse contrastive des erreurs

AE : analyse des erreurs

IL : interlangue

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	1
2. PROCESSUS DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE ET PLURILINGUISME.....	3
2.1. Définition de langue maternelle, de première langue, de seconde langue et de langue étrangère.....	3
2.1.1. <i>Première langue ou langue maternelle ?</i>	3
2.1.2. <i>Langue seconde et langue étrangère</i>	7
2.2. Théories de l'acquisition d'une L2.....	9
2.2.1. <i>Acquisition vs. apprentissage de langue</i>	9
2.3. Maîtrise de L2 et L3.....	14
2.3.1. <i>Maîtrise de L2</i>	14
2.3.2. <i>Du bilinguisme et de la maîtrise de la langue seconde au plurilinguisme</i>	18
2.3.2.1. <i>Maîtriser une langue seconde et le bilinguisme</i>	23
2.3.2.2. <i>Maîtrise de la L3</i>	24
2.3.3. <i>Aperçu du plurilinguisme</i>	27
3. ASPECT PSYCHOLINGUISTIQUE DANS LA MAÎTRISE DE LANGUE.....	29
3.1. Influences interlinguistiques dans la maîtrise de langue.....	29
3.1.1. <i>Aperçu historique des influences interlinguistiques</i>	29
3.1.2. <i>Analyse contrastive des erreurs</i>	32
3.1.3. <i>Analyse des erreurs</i>	33
3.1.4. <i>Interlangue</i>	36
3.2. Le transfert linguistique.....	37
3.2.1. <i>Transfert positif</i>	38
3.2.2. <i>Transfert négatif</i>	39
3.2.3. <i>Transfert linguistique dans le contexte du multilinguisme</i>	40
4. INFLUENCES DANS LA MAÎTRISE DU LEXIQUE.....	44
4.1. Le transfert lexical dans la maîtrise de L2 et L3.....	45
4.2. Lexique mental multilingue.....	48

4.3.Mots apparentés.....	49
4.3.1. <i>Type des mots apparentés</i>	50
5. FACTEURS QUI CONDITIONNENT L'APPARITION DES INFLUENCES INTERLINGUISTIQUES DANS LA MAÎTRISE DU LEXIQUE.....	53
5.1. Facteurs individuels.....	53
5.1.1. <i>Facteurs axés sur l'apprenant</i>	55
5.1.1.1. <i>Conscience métalinguistique</i>	55
5.1.1.2. <i>Psychotypologie</i>	57
5.1.2. <i>Facteurs axés sur l'apprentissage</i>	58
5.1.2.1 <i>Récence linguistique</i>	59
5.1.2.2. <i>Connaissance linguistique</i>	61
CADRE PRATIQUE	
6. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	63
6.1. Objectifs et hypothèses de la recherche.....	63
6.2. Approche méthodologique de la recherche.....	64
6.3. Échantillon de la recherche.....	66
6.4. Instruments de la recherche.....	68
6.4.2. <i>Tâche de traduction et méthode rétrospective</i>	69
6.4.3. « <i>Questionnaire sur la biographie langagière</i> »	73
6.5. Procédés de la recherche.....	73
7. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	75
7.1. Détermination des influences et des transferts interlinguistiques.....	75
7.2. Analyse quantitative.....	76
8. DISCUSSION.....	94
9. CONCLUSION.....	99
BIBLIOGRAPHIE.....	102
SAŽETAK.....	110
ABSTRACT.....	112
ANNEXE 1.....	114
ANNEXE 2.....	117
ANNEXE 3.....	119

1. INTRODUCTION

« Avoir une autre langue, c'est posséder une seconde âme ».

(Charlemagne)

Nous avons décidé de commencer le mémoire par cette citation afin de présenter et de transmettre le thème sous un angle différent et captivant.

Aujourd'hui, il est presque impossible de parler de locuteurs monolingues, du fait que la plupart des gens, en particulier les jeunes, sous l'influence des médias et des nouvelles technologies, ont une connaissance de base d'au moins une ou deux langues étrangères. Une personne doit donc cultiver la connaissance et le développement des deux ou plusieurs systèmes linguistiques qu'elle possède. Le degré de développement d'une personne bilingue ou multilingue dépend, bien sûr, d'un certain nombre de facteurs : l'exposition à la langue, l'ordre d'acquisition de la langue, la motivation pour poursuivre l'apprentissage de la langue, ainsi que le besoin de communiquer dans une langue étrangère et bien d'autres facteurs que nous évoquerons. Si une personne connaît au moins une langue étrangère, il s'agit le plus souvent de la lingua franca, c'est-à-dire de l'anglais. Avec la langue anglaise, la langue maternelle et peut-être une ou plusieurs autres langues, il existe une influence entre les langues dans notre cerveau et dans l'interlangue, qui se manifeste donc par une erreur dans la communication orale et l'écriture. C'est précisément ce qui sera examiné, entre autres : comment ces erreurs se produisent, quelle est leur cause, qu'est-ce qui les affecte et quel rôle joue une langue spécifique dans l'ordre de l'apprentissage des langues. Dans la littérature contemporaine, ce thème est assez populaire et il existe de nombreuses études sur ce sujet parce qu'il est assez complexe en soi.

De ce point de vue, l'objectif de ce mémoire est de montrer l'apparition d'influences interlinguistiques dans l'interlangue d'étudiants en milieu multilingue en mettant l'accent sur le rôle de l'aspect psycholinguistique - la récence linguistique. Étant donné l'importance de l'examen des influences interlinguistiques, nous nous concentrerons sur l'aspect lexical de la maîtrise d'une autre langue et sur l'apparition d'influences interlinguistiques dans ce contexte. On considère que c'est au niveau lexical que les influences interlinguistiques sont les plus visibles, en raison du grand nombre des mots apparentés dans les langues. Elles peuvent parfois faciliter le processus de maîtrise d'une autre langue pour les étudiants, ce qui, dans la terminologie, est appelé

transfert positif. Cependant, un *transfert négatif* apparaît également dans l'interlangue de l'étudiant, ce qui empêche alors la maîtrise de la langue et crée des difficultés dans le processus d'apprentissage linguistique.

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier et d'élargir les connaissances existantes sur ce phénomène, en prenant en compte les étudiants multilingues ayant des langues maternelles différentes et des langues étrangères différentes et vivant dans un pays étranger. On essaiera de déterminer le lien entre la récence et d'autres facteurs qui influencent les processus interlinguistiques chez les étudiants multilingues et dans quelle mesure ils influencent ces processus. En outre, les objectifs individuels se réfèrent également aux rôles des facteurs individuels, tels que la conscience métalinguistique et le talent linguistique dans le domaine de l'examen des influences interlinguistiques dans la maîtrise du lexique français. L'analyse des différents aspects du domaine des influences interlinguistiques permet d'obtenir une vision plus concrète de leur apparition et, par conséquent, de mettre en évidence la complexité d'un processus tel que l'enseignement d'une langue étrangère.

CADRE THÉORIQUE

2. PROCESSUS DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE ET PLURILINGUISME

Étant donné que ce mémoire examine principalement les influences interlinguistiques chez les étudiants multilingues dans un environnement multilingue, ce chapitre parlera de la terminologie de langues individuelles qu'un individu maîtrise dans un environnement formel ou informel. Il est important de souligner les différences entre les termes *acquisition de la langue* et *apprentissage de la langue*, et le terme *maîtrise de la langue* sera expliqué, qui en tant que tel domine les deux derniers termes mentionnés. Une place particulière dans notre recherche prendra la relation entre les différentes langues individuelles. C'est pourquoi nous nous concentrerons également sur les différents processus de maîtrise d'une deuxième et d'une troisième langue, l'émergence du bilinguisme et du multilinguisme lui-même.

2.1. Définition de langue maternelle, de première langue, de seconde langue et de langue étrangère

2.1.1. Première langue ou langue maternelle ?

Le terme *langue première* est souvent mentionné dans la littérature professionnelle du processus d'acquisition d'une langue seconde ainsi que du bilinguisme et du multilinguisme, et on considère qu'il s'agit de la première langue d'un individu selon l'ordre d'apprentissage et qui a été acquiert dans le milieu naturel (Jajić Novogradec, 2017). Cependant, Medved Krajnović (2009) souligne la nécessité de clarifier le terme mentionné car il est souvent identifié avec le terme *langue maternelle* (angl. *native language*, cr. *materinski jezik*) ainsi que *langue primaire* (angl. *primary language*, cr. *primarni jezik*) comme plus ou moins synonymes. À part des noms ceci mentionnés, des autres synonymes sont aussi présents comme *langue d'origine* (cr. *nasljedni jezik*), *langue minoritaire* (angl. *minority language*, cr. *manjinski jezik*), *langue ethnique* (angl. *ethnic language*, cr. *etnički jezik*), *langue communautaire* (angl. *community language*, cr. *jezik zajednice*) et etc., qui sont notamment apparus dans les années 70 au Canada (Cvikić et al., 2010).

Jelaska (2005) énumère également les termes ou synonymes déjà mentionnés de la langue maternelle, tels que *langue d'origine*, *langue minoritaire* et etc., et fournit une description et une distinction très détaillées des termes. À savoir, selon l'auteure précitée, la langue maternelle est celle qu'une personne apprend en premier dans son enfance et adopte dans la vie (p. 24). Néanmoins, la langue maternelle ne porte pas ce nom parce qu'elle est la première à acquérir selon l'ordre d'acquisition, mais parce que les enfants le plus souvent, ils acquièrent leur première langue de leur mère (angl. *mother tongue*). Sinon, le terme LM pourrait être nommé simplement *première langue*. Alors, ainsi Jelaska (2005) souligne : « Un enfant prototypique il acquiert la langue de sa mère. Cependant, le syntagme langue maternelle n'est pas toujours pris au pied de la lettre, il peut être aussi adopté par un enfant d'une autre personne proche qui en prend soin - père, enfants, grand-mère... » (p. 25)¹. Par conséquent, on peut dire que le terme *langue maternelle* comporte non seulement un déterminant social fort, mais aussi un déterminant émotionnel. Il n'exprime pas l'ordre dans lequel la langue a été adoptée, mais de qui elle a été adoptée, et donc dans le monde de sciences de langue, le terme *première langue* est préféré pour la langue qu'une personne utilise dans sa vie quotidienne pour communiquer et dans laquelle elle se sent plus performant lorsqu'il s'agit de compétences linguistiques et de communication (Ivanković, 2017). Malgré la synonymie de ces deux termes, on peut clairement dire qu'ils se distinguent – la première langue peut être, mais pas nécessairement celle que la personne a premièrement acquis (selon l'ordre d'acquisition des langues). Ivanković (2017) donne comme exemple la situation suivante : La personne est née en Croatie et parle la langue croate. Ses deux parents sont des locuteurs natifs de la langue croate, mais dans un âge précoce elle a déménagé avec ses parents en France lorsqu'elle était enfant, où ils ont continué à vivre le reste de leur vie. Dans une telle situation, il est fort probable que pour une personne, même si sa langue maternelle est le croate, sa première langue finit par devenir le français parce qu'elle l'utilise le plus souvent dans la communication de tous les jours. Bien sûr, il existe de nombreux autres exemples de ce type avec des nuances différentes en ce qui concerne l'acquisition des langues et l'ordre de leur acquisition. Pour cette raison, nous pouvons conclure qu'il s'agit en effet d'un sujet

¹ L'auteure du mémoire a traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale : „Prototipno dijete usvaja jezik od majke. Međutim, naziv materinski jezik ne shvaća se uvijek doslovno, njega dijete može usvojiti i od neke druge bliske osobe koja se njime bavi-oca, djeca, bake. “

complexe, et bien qu'il existe d'une part des différences claires entre la langue maternelle et la première langue, d'autre part il existe un fil mince entre elles.

Suite à cette réflexion et comme confirmation supplémentaire, on peut mentionner la théorie de la néoténie linguistique, dont le fondateur est le linguiste Samir Bajrić. La définition de base de la NL sera la suivante (Aden, 2022 : 1) : NL est une étude scientifique des rapports cognitifs qu'un être-locuteur entretient avec de langue(s) / des langues. Elle est connue comme une nouvelle approche qui ressortit aux linguistiques cognitives en particulier et aux sciences cognitives en général et qui trouve son origine dans la biologie développementale et spécialement dans la néoténie biologique proposée par le biologiste néerlandais Louis Bolk :

« L'idée de base est que l'être humain est un être biologiquement inachevé. C'est la théorie de « être inachevé ». Ni son organisme ni ses instincts « ne connaissent le plein développement atteint chez les autres espèces, qui permet de s'adapter dès la naissance à un mode de vie particulier [...]. Et dès alors, c'est l'éducation et l'apprentissage qui doivent pourvoir à sa survie. » »

(J.-F. Dortier, 2004 : 23 cité dans Bajrić, 2017 : 41)

Ici, on explique que l'être humain est par nature un être dont les capacités biologiques ne sont pas entièrement achevées, alors il lui faut du temps pour se développer par rapport aux autres espèces (comme il s'agit d'une espèce plus complexe que les autres) et de plus, l'être humain comme adulte porte avec soi des traits caractéristiques de l'enfance. Ainsi, parallèlement à la description de cette théorie de la nature humaine, la NL décrit l'être-locuteur comme un locuteur inachevé qui possède plusieurs langues, mais qui ne peut pas les acquérir entièrement. De cette manière, elle donne une nouvelle définition aux rapports cognitifs entre les langues et l'être-locuteur qu'il possède et parle « en rejetant la perfection en matière d'appropriation et d'aptitude linguistique » (Aden, 2022 : 1). Autrement dit, faisant cela, la théorie s'éloigne des notions populaires et déjà acquises dans la didactique des langues telles que *langue maternelle*, *langue natale*, *langue source*, *interlangue*, *langue seconde*, *langue étrangère*, *langue cible*, *locuteur natif*, *locuteur non-natif* et propose sa propre terminologie « de connotation ethnolinguistique et axée seulement sur le degré de compétence qu'un locuteur peut acquérir dans la langue qu'il parle, s'approprie ou côtoie » (Aden, 2022 : 1). En NL, les rapports cognitifs qui d'une manière remplacent les notions mentionnées et que le

locuteur peut entretenir avec les langues sont définis comme les notions suivantes (Bajrić, 2017 : 35) :

Langue in posse – toute une langue naturelle dans laquelle le locuteur identifie ou non à peine quelques sonorités.

Langue in fieri – toute langue dans laquelle on peut communiquer, à des degrés variables, mais dont on ne possède pas un sentiment linguistique développé.

Langue in esse – toute langue dont on possède l'intuition grammaticale correspondante et un degré très élevé de sentiment linguistique.

ancienne terminologie	nouvelle terminologie
apprenant ; étranger	locuteur non confirmé
Français ; locuteur natif	locuteur confirmé
langue cible ; langue étrangère	<i>langue in posse</i>
interlangue	<i>langue in fieri</i>
langue source ; langue maternelle ; langue de départ	<i>langue in esse</i>

Tableau 1 : Les nouveaux acquis terminologiques présentés schématiquement (Bajrić, 2017 : 36)

Comme on peut le voir, cette théorie rejette les appellations *langue maternelle*, *langue première* et *langue étrangère* adoptés en didactique des langues parce que, comme expliqué par NL ils ont perdu leur crédibilité, notamment quand il s'agit de la langue maternelle. À savoir, les langues acquises par l'enfant ne sont pas transmises nécessairement par sa mère (biologique), mais aussi par d'autres personnes. Également la première langue n'est pas exclusivement celle qu'un parlera comme adulte avec facilité. Et quand il s'agit d'un orphelin on peut dire qu'il n'a pas de langue maternelle, au sens rigoureux du terme, parce qu'on ne sait pas d'où sa mère vient. Par ailleurs, le locuteur bilingue se trouvera dans une situation difficile concernant ce sujet. Dès sa

naissance il ne possède pas deux langues maternelles et encore moins de deux mères, bien que les deux langues portent une notion d'égalité. Aussi, c'est constaté qu'il est faux que la langue maternelle ne s'oublie jamais. Ces exemples mentionnés sont également qualifiés comme *désarroi linguistique*² (Bajrić, 2017 : 32). Alors, avec l'exemple du terme *langue maternelle* on voit que Jelaska (2005) partage des réflexions similaires à celles de NL. Les deux considèrent que le terme mentionné est de nature délicate lorsqu'il s'agit de le définir, avec le fait que NL inclut une image plus large de tout.

En raison des nombreuses controverses entourant les notions de *langue maternelle* et de *première langue*, et du fait que chacune de ces notions dépend souvent du contexte spécifique dans lequel elle se trouve, nous n'utiliserons dans ce mémoire que le terme de *première langue*, qui est la première langue des étudiants par ordre d'acquisition et d'apprentissage, et nous indiquerons le terme aussi par l'abréviation L1 (première langue).

2.1.2. *Langue seconde et langue étrangère*

Lorsque nous parlons de langue seconde et étrangère, il existe de nombreuses nuances et chevauchements dans la didactique des langues et les recherches contemporaines, ainsi qu'avec les concepts de langue maternelle et de langue première. Pour cette raison, il est nécessaire d'expliquer les concepts comme le souligne Jelaska (2005) dans son travail. Selon elle, un remplacement fréquent du terme *langue étrangère* avec le terme *langue seconde* rend l'utilisation de la terminologie professionnelle et le discours de ce sujet beaucoup plus simple. Expliqué en d'autres termes, la langue seconde est la langue qu'une personne utilise en plus de la première langue (la même que la langue maternelle - dans le sous-chapitre précédent, il a été décidé que nous utiliserons le terme *première langue*) dans laquelle, après la première langue, la personne est la plus compétente sur le plan linguistique et communicatif. Cependant, il y a souvent confusion quand il s'agit de ce terme car on considère aussi à

² Comme M. Yaguello l'explique dans ce cas : « Arrachés à leur terre natale, ils perdent progressivement la maîtrise de la langue maternelle (même lorsqu'ils constituent des groupes homogènes d'émigrés, a fortiori lorsqu'ils sont isolés) sans jamais acquérir parfaitement la langue du pays d'accueil. » (Yaguello, 1998 : 81-82)

tort qu'il s'agit d'une deuxième langue dans l'ordre d'acquisition, c'est-à-dire après la première langue – Une personne peut maîtriser deux langues en même temps, puis celle dans laquelle elle est le plus compétente appelle la première langue, et celle dans laquelle elle est le moins compétente la deuxième langue. Toutefois, comme déjà mentionné, l'ordre d'acquisition de la langue, ou la maîtrise de la langue, n'est pas un critère pour choisir les termes des *première* et *deuxième langues*. Par exemple, une personne peut d'abord acquérir l'italien (première langue) dans son enfance et l'allemand à un âge plus avancé (par exemple, en déménageant de la Croatie en Allemagne). Dans ce cas, la deuxième langue peut devenir la première langue de cette personne. Par conséquent, Jelaska (2005) souligne que : « Lorsqu'on parle d'un enfant plus âgé, d'un jeune ou d'un adulte, ce qui est plus courant dans la vie ordinaire, dans ce cas les termes de la première et de la deuxième, puis de la troisième langue ne font pas référence à comment et dans quel ordre ils ont adopté le langage, mais comment lequel d'entre eux règne. » (p. 28)³

Le même point de vue est partagé par Ellis (1997) qui explique qu'une langue seconde peut être considérée comme une langue apprise après la langue maternelle, de sorte qu'il se réfère également à l'apprentissage d'une troisième ou quatrième langue et qu'il est habituel de parler de l'acquisition d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, soit que la langue soit apprise spontanément, principalement en raison d'un séjour dans un pays où cette langue est parlée ou de manière formelle dans une institution.

Saville-Troike (2006), comme Ellis, souligne que le terme *langue seconde* sous-entend aussi l'acquisition d'une troisième, quatrième ou même dixième langue. De plus, il fait remarquer qu'une deuxième langue est souvent appelée *langue cible* car elle inclut toute langue qui est le but de l'apprentissage (p. 2). Finalement, le terme *langue étrangère* sous-entend un apprentissage⁴ et pas une acquisition, c'est-à-dire on l'apprend consciemment et avec une but, pas spontanément. Aussi, il sous-entend une

³ L'auteur du mémoire a traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale :

„Kada se raspravlja o većemu djetetu, mladoj ili odrasloj osobi, što je češće u običnome životu, tada se nazivi prvi i drugi, a onda i treći jezik ne odnose na to kako je tko i kojim redoslijedom usvajao jezik, nego kako kojim od njih vlada“.

⁴ Nous expliquerons la différence exacte entre les deux termes (apprentissage et acquisition) en détail dans le sous-chapitre suivant.

langue qui n'est pas présente dans le quotidien, la société et la communication de tous les jours. Elle est habituellement apprise dans un cadre formel (Ivanković, 2017 : 7).

Dans ce mémoire, le terme *langue seconde* sous-entendra la deuxième langue dans l'ordre d'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire la première langue étrangère et sera marqué par l'abréviation L2 et la deuxième langue étrangère sera utilisée comme troisième langue et marqué avec l'abréviation L3 et la troisième langue étrangère ou quatrième langue avec l'abréviation L4.

2.2. Théories de l'acquisition d'une L2

2.2.1. *Acquisition vs. apprentissage de langue*

Le syntagme *acquisition du langage* est présent chez les gens depuis les époques antique et médiévale jusqu'au XXe siècle et après, où différentes théories et approches sur le développement du langage, notamment du L2, apparaissent telles que béhaviorisme, comportementalisme, constructivisme, théorie du chaos, approches cognitives, naturelles et interactionnistes. Les linguistes les ont divisés en théorie expérientiel (empiriste), innée (nativiste) et cognitive (Kovačević, 1996 : 310). L'acquisition du langage est un processus complexe qui implique un certain nombre de capacités chez l'homme dès le plus jeune âge. Il doit maîtriser le système abstrait des signes, avoir développé des capacités motrices, auditives, perceptives, etc. Divers autres facteurs tels que l'environnement, la société, les parents, les éducateurs et les médias affectent également ce processus (Aladrović Slovaček, 2019 : 26).

En raison de la complexité du processus, nous donnerons ci-dessous un bref aperçu des théories mentionnées et soulignerons l'importance de certaines d'entre elles pour notre mémoire.

La théorie behavioriste définit l'acquisition du langage comme un comportement appris conditionné par la création de liens associatifs entre stimuli et réponses. La langue et la parole sont apprises par imitation d'un adulte. « L'enfant imite les adultes par la méthode des essais et des erreurs, des incitations et répétitions, adopte des structures langagières et progresse dans le développement de la parole »⁵ (Pavličević-Franić, 2005 cité dans Aladrović Slovaček, 2019 : 29).

⁵ L'auteur du mémoire traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale:

Selon la théorie nativiste, dont le principal représentant est Noam Chomsky, acquérir une langue, c'est en fait acquérir sa grammaire. Ainsi, Chomsky souligne que les enfants ont besoin d'être exposés à l'environnement pour réussir à acquérir le langage, car ils sont ainsi encouragés à développer leur grammaire mentale. Cette affirmation est étayée par le fait que presque tous les enfants acquièrent leur langue maternelle, indépendamment d'autres facteurs tels que leurs différences mutuelles et les différences dans les langues auxquelles ils sont exposés, ils passent par des stades de développement égaux et le faisant ils font des écarts égaux (Jelaska, 2008 : 11-12 cité dans Jajić Novogradec, 2017 : 10).

Par ailleurs, dans la théorie du constructivisme, le psychologue genevois Jean Piaget trouve que les enfants jouent un rôle constructif dans leur développement langagier. L'une de ses idées fondamentales, concernant le développement général de l'enfant, est que la cognition permet l'apprentissage général et, suivant cela, l'apprentissage des langues. Le processus régissant connu comme développement se manifeste par une construction linéaire prenant la forme d'épisodes qui passe d'un état moins équilibré à un état d'équilibre supérieur. Ce processus se passe, selon Piaget, autour de cognitif et affectif, alors qu'on le considère comme la réduction d'un déséquilibre ou l'évolution des systèmes dynamiques (Sauvage, 2015 : 31). En d'autres termes, dans le constructivisme piagétien, l'enfant passe à travers certaines périodes :

« La période sensori-motrice, couvre les deux premières années de la vie. Elle sert à élaborer les structures logiques fondamentales de toute activité. [...] Viennent ensuite la période de l'intelligence symbolique préopératoire (2 à 7/8 ans), la période de l'intelligence opératoire concrète (7/8 à 11/12 ans), et enfin le niveau de l'intelligence opératoire formelle (à partir de 12 ans) qui connaît un palier d'équilibre vers 15 ans. »

(Sauvage, 2015 : 35-36)

Piaget est guidé à travers ces étapes par l'idée que le développement du langage de l'enfant est limité par ses connaissances, et donc qu'il ne pourra pas apprendre certains domaines de la langue immédiatement (quand on parle de la langue maternelle), mais seulement quand il atteint un certain niveau de développement cognitif. Or, puisque le traitement du langage ne peut pas être en entier expliqué ici et ainsi devenir nécessairement le résultat d'un concept sémantique au niveau cognitif du

développement de l'enfant, une telle approche a certains inconvénients et n'est pas considéré comme le meilleur.

On retrouve un point de vue similaire dans l'interactionnisme, avec le psychologue russe Vygotsky. Selon lui, pour que le langage se développe chez un enfant, il doit être dépendant de la pensée et vice versa. Plus précisément, ils se développent dans les interactions sociales, ce qui signifie que l'enfant est immédiatement attaché à l'environnement (Sauvage, 2015 : 44).

À travers les théories et approches mentionnées, nous pouvons remarquer que le terme *acquisition* est le plus souvent associé à la première langue et au développement du langage, et comme ils sont comparés les uns aux autres, ils sont utilisés de manière interchangeable (Foster-Cohen, 2001).

Dans son travail, Jajić Novogradec (2017) souligne que l'hypothèse de Krashen sur l'apprentissage et l'acquisition des langues a joué un rôle important dans le domaine de la maîtrise des langues. À savoir, il a eu un impact sur l'enseignement des langues étrangères précisément au moment où il cherchait une rupture avec les exercices structuralistes de répétition, et il a en fait donné la première définition de la distinction entre les termes *d'acquisition de la langue* et *d'apprentissage de la langue* dans les années 70 du siècle dernier à travers son Modèle de moniteur (angl. *The Monitor Model*).

Nous avons décidé d'accorder un peu plus d'attention à cette théorie et de présenter son Modèle car de nombreux chercheurs s'appuient toujours sur ses hypothèses sur divers processus d'acquisition et d'apprentissage du langage. Ainsi, selon Krashen (1981), il existe deux systèmes indépendants de la langue seconde:

1. l'acquisition, qui se produit inconsciemment et est très similaire au processus par lequel les enfants passent lorsqu'ils acquièrent leur première langue et
2. l'apprentissage, qui résulte d'un enseignement conscient dans un environnement formel et suppose une connaissance consciente de la langue.

L'acquisition demande l'initiative personnelle des apprenants et une communication plus significative dans un environnement naturel où ils ne ressentent pas la pression et l'obligation d'accomplir une tâche donnée, mais peuvent se concentrer de manière

indépendante et volontaire sur la transmission du message correct dans l'interaction. Il s'agit d'une approche naturelle : « L'acquisition exige une interaction significative dans la langue cible – la communication naturelle – dans laquelle les locuteurs ne se préoccupent pas de la forme de leurs énoncés mais des messages qu'ils transmettent et comprennent » (Krashen, 1983 : 2). L'accent est donc mis sur la communication spontanée, et non sur la grammaire, les formes de langage et l'explication des règles de langage, alors que l'apprentissage exige une prise de conscience des règles, de la grammaire et s'appuie sur la correction des erreurs.

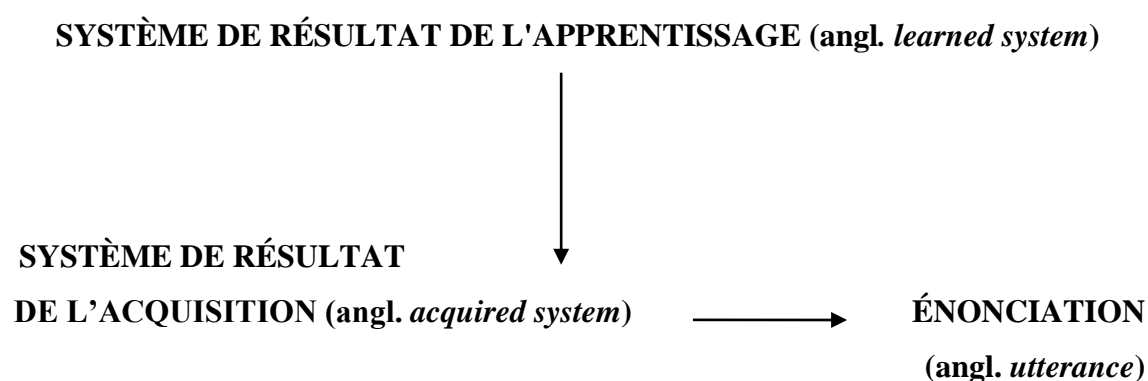


Diagramme 1 : Présentation du modèle de performance en langue seconde de Krashen chez les adultes (Krashen, 1981 : 2 dans Jajić Novogradec, 2017 : 11)

Comme on peut voir sur le diagramme, Krashen base son hypothèse sur les deux aspects : l'acquisition et l'apprentissage. Or, son modèle de moniteur a rencontré de plusieurs critiques car les deux termes sont en réalité très similaires et il est donc difficile de les séparer dans leur sens. Ainsi, Ellis (1997) définit l'acquisition d'une seconde langue de manière assez différente du Modèle de Krashen. Comme il le souligne, l'acquisition d'une langue seconde ne dépend pas du fait qu'elle soit apprise dans un environnement naturel ou sous une forme formelle, donc les deux termes ne sont pas si différents (p. 3). Suivant ces idées, il existe d'autres interprétations de ces deux termes. Hulstijn (2007) les décrit comme un apprentissage explicite et implicite. D'après lui, l'apprentissage implicite est une acquisition car il peut être compris comme une forme implicite de connaissance, de sorte que le langage est acquis automatiquement, par un processus inconscient dans lequel l'information est traitée de manière réceptive, c'est-à-dire par l'écoute et l'observation. L'apprentissage explicite est

la construction d'un processus intentionnel explicite et conscient de formation et de connexion de concepts (Hulstijn, 2007 : 706 dans Jajić Novogradec, 2017 : 12).

Sous ce rapport, on peut conclure que nous rencontrons des différences essentielles, mais aussi des similitudes entre ces deux processus. Comme l'explique Jajić Novogradec, les différences sont que chez un apprenant qui acquiert une langue en tant que monolingue ou bilingue très précoce, le développement du langage est étroitement lié au développement cognitif général, tandis que chez un individu qui apprend une langue étrangère, même à un âge précoce, la phase préverbale achevée est visible au sens cognitif. D'autre part, les similitudes s'expliquent par le fait que les étudiants d'une langue étrangère doivent également adopter le système phonologique de la langue qu'ils apprennent, et en même temps ils doivent maîtriser le processus de production d'unités lexicales dans le discours.

Le lecteur sait déjà que ces deux termes sont importants à distinguer. Mais dans le cadre de ce travail, il est particulièrement important de distinguer ces deux termes lorsqu'il s'agit de comparer la première et la langue seconde. Les définitions de ces deux termes restent les mêmes qu'auparavant. L'acquisition est un processus naturel et inconscient qui se déroule sous une forme informelle, c'est-à-dire dans un environnement naturel, tandis que l'apprentissage est un processus conscient qui se déroule sous une forme formelle et dont le but est de maîtriser une langue étrangère sans erreur.

Puisqu'il y a désaccord dans la distinction entre ces deux termes et, comme nous l'avons vu dans le texte ci-dessus, il est difficile de les distinguer, nous voulons souligner le fait que les linguistes croates ont trouvé un terme qui surmonte les deux termes mentionnés, et pourtant les inclut. Plus précisément, Jelaska (2005) introduit le terme *ovladavanje drugim jezikom* qui est équivalent au terme français *maîtriser une langue seconde*. L'auteure souligne le choix du terme *maîtriser*, qui a été introduit comme un terme qui surmonte les termes *acquisition* et *apprentissage* et est bien à utiliser quand ce n'est pas important ou on ne sait pas si quelqu'un a acquis ou appris une langue et quand (Jelaska, 2007).

Dans cet ordre des idées, nous utiliserons le terme de maîtrise, lorsque nous parlerons du processus d'apprentissage d'une langue dans un environnement formel multilingue, mais aussi en tenant compte de l'apport langagier des étudiants dans

l'environnement naturel, principalement dû à l'exposition à la langue, à la communication d'étudiants dans un environnement multilingue et participants de la recherche de ce mémoire. Bien sûr, nous utiliserons également les termes *acquisition* et *apprentissage* de manière interchangeable, mais lorsque les termes sont tirés de la littérature professionnelle et quand est clair quel terme à utiliser selon les définitions données.

2.3. Maîtrise de L2 et L3

Dans ces sous-chapitres, nous décrivons et mettons en évidence les caractéristiques du processus de chaque discipline, telles que la maîtrise de langue seconde, de troisième langue et le bilinguisme, ainsi que leurs similitudes et leurs différences.

2.3.1. Maîtrise de L2

Depuis les années 50, le processus de maîtrise d'une langue seconde s'est avéré être un processus complexe d'acquisition de la langue en général, et en raison de sa complexité (notamment parce que c'est le cas de la langue seconde), il peut même être considéré comme une discipline linguistique distincte, en particulier dans la recherche moderne, car il comprend un certain nombre d'autres disciplines connexes telles que la psycholinguistique, la neurolinguistique, la didactique des langues, le multilinguisme et le bilinguisme. L'homme diffère de tous les autres êtres vivants sur terre par la langue. C'est un système de communication unique, c'est pourquoi l'acquisition du langage est à la fois le phénomène le plus courant, mais aussi le plus difficile. En plus de cette discipline, l'intérêt des scientifiques pour la recherche d'autres langues entrelacées avec d'autres langues est apparu, mais seulement à la fin du XXe siècle (Larsen-Freeman, Long : 2014). Et quand même, les mêmes auteurs (également comme les autres déjà mentionnés) soulignent qu'on peut simplifier le processus d'ADL de L2 parce qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir une deuxième langue selon l'ordre d'apprentissage et d'acquisition, mais aussi d'une troisième, d'une quatrième et d'autres langues sauf la première.

De ce fait Gass et Selinker (2008) définissent ce processus comme l'acquisition d'une langue qui succède à la langue maternelle et qu'il s'agit d'étudier aux élèves comment ils créent un nouveau système linguistique en plus de la langue maternelle (en

tenant compte du fait qu'ils sont partiellement limitée à l'exposition à une langue seconde), recherche de ce qui est appris et non appris dans une autre langue, comparaison de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde, quelles sont les différences et pourquoi certains élèves acquièrent de meilleures compétences et d'autres non (p. 1).

Jajić Novogradec (2005) souligne qu'il est important de se poser les questions suivantes afin de comprendre le processus d'acquisition d'une langue seconde : Qu'est-ce que l'élève va acquérir au cours du processus d'acquisition d'une langue seconde ? Comment sera-t-il atteint ? et Pourquoi est-il possible qu'il réussisse mieux que les autres élèves ? L'auteure elle-même a mentionné à quel point il est difficile de trouver une réponse aux questions mentionnées et nous pouvons donc conclure que le processus d'acquisition d'une deuxième langue est en effet complexe.

Jelaska (2005) nous y réfère également et explique que le processus de l'ADL est incontestablement lié à l'acquisition de la première langue et s'entremêle. Ce qui les différencie, c'est que les enfants et les adultes ont déjà une langue tout en en apprenant une autre, et c'est leur moyen de communication, de recherche et de compréhension de la réalité.

La complexité de l'acquisition d'une langue seconde réside précisément dans l'imbrication de la première et de la deuxième langue et même de la troisième. Nous avons établi et affirmé que la langue première joue sans doute un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde, mais la question est de savoir dans quelle mesure et pourquoi ? Parmi les nombreuses théories sur l'acquisition d'une langue seconde, Larsen Freeman et Long (1991) distinguent non seulement les théories nativistes et interactionnistes, mais aussi celles qui abordent l'environnement comme facteur important dans l'acquisition d'une langue seconde. D'une part, nous avons les théories nativistes qui, comme le soulignent les auteurs, donnent la priorité aux mécanismes et aux connaissances innées (ce faisant, nous nous concentrons sur la théorie du moniteur de Krashen déjà mentionnée), et les théories qui se concentrent sur l'environnement, lors de l'acquisition d'une deuxième langue étrangère, donnent la priorité aux conditions dans lesquelles il accorde plus d'attention aux conditions dans lesquelles s'effectuent l'apprentissage et le traitement des entrées linguistiques (par exemple l'hypothèse de

pidginisation et le modèle d'acculturation de Schumman) (Jelaska et al. : 2005)⁶. Étant donné que les théories interactionnistes incluent à la fois des facteurs innés et environnementaux pour expliquer l'apprentissage des langues, elles ont été considérées comme l'une des théories dites les plus fortes et sont donc également incluses dans un groupe plus large de théories (Jajić Novogradec, 2017). Chaque théorie, à un moment donné, a fait l'objet de certaines critiques, de sorte qu'aucune d'entre elles n'a été considérée comme parfaite. Il existe de nombreux chevauchements entre eux et, par conséquent, ils tendent à être plus difficiles à évaluer (Larsen-Freeman et Long, 1991 : 480). Pour cette raison, les auteurs mentionnés concluent qu'il serait idéal, ce avec quoi nous sommes également d'accord, de rechercher une combinaison de théories nouvelles et anciennes, c'est-à-dire une combinaison de théories. Cependant, comme il s'agit d'un domaine interdisciplinaire et complexe, il représente en soi un défi difficile.

En plus de diverses théories, l'acquisition d'une langue seconde implique d'autres processus qui constituent la base du test de la langue seconde, et il s'agit de processus psychologiques, cognitifs et sociaux dans la maîtrise de la langue.

Par processus cognitifs, nous entendons les aspects sur lesquels l'individu n'a aucune influence dans la maîtrise de la langue, tels que la mémoire, l'intelligence, la perception, la pensée, la créativité, la connaissance, la capacité à résoudre des problèmes ou les processus mentaux (Medved Krajnović, 2004 : 68). Hulstijn (2002) définit la cognition comme la représentation des connaissances dans le cerveau ainsi que le traitement et l'acquisition de ces connaissances. L'auteur souligne trois questions principales dans la théorie de l'acquisition du langage : comment la connaissance de la langue peut être présentée : comment elle est traitée, par exemple pendant des activités d'écoute, de lecture, de parole et d'écriture, et comment elle se produit (acquisition/apprentissage/détermination) (Hulstijn, 2002 : 195). Dans la littérature professionnelle, l'apprentissage implicite et explicite et l'automatisme dans l'acquisition d'une langue seconde sont souvent considérés comme des processus cognitifs. Ellis (1997) par connaissance implicite entend l'acquisition spontanée de connaissances, c'est-à-dire sans opérations conscientes. Les connaissances explicites, quant à elles, sont expliquées comme un acte conscient d'acquisition de connaissances et de ce que les

⁶ Sur la théorie de Schumman sur le modèle de pidginisation et d'acculturation voir Šamo, Renata, 2021 : Uvod u jezik i (ino)jezični razvoj.

élèves apprennent dans une autre langue. De plus, l'auteur croit que les connaissances explicites peuvent aider les élèves à développer des connaissances implicites et qu'elles peuvent ensuite passer à des connaissances implicites lorsque les élèves se trouvent dans la bonne phase de développement du langage (Ellis, 1997 : 57). Gass et Selinker (2008) définissent l'automatisme dans l'acquisition d'une langue seconde comme un traitement inconscient, rapide et laborieux, c'est-à-dire la capacité de produire des énoncés rapidement et avec précision.

Parmi les processus psychologiques, il est important de distinguer le rôle de l'âge, des stratégies et des styles d'apprentissage, du talent linguistique, de la motivation, de la peur de la langue et, en ce qui concerne les processus sociaux, la socialisation linguistique et un environnement multilingue sont indispensables.

La motivation a sans aucun doute été considérée comme l'un des aspects les plus étudiés des processus psychologiques lors de l'acquisition d'une langue seconde. Dans ses travaux, Jajić Novogradec (2017) met en lumière des chercheurs bien connus dans le domaine, les psychologues sociaux Lambert et Gardner, qui étudient la motivation des élèves du secondaire dans des environnements bilingues au Canada et aux États-Unis. Selon Gardner, l'objectif d'apprendre une langue seconde (qu'il appelle orientation) est un facteur impliqué dans la motivation, mais ce n'est pas une composante mesurable. L'objectif mène à la motivation, mais l'effort, le désir et l'attitude envers l'apprentissage d'une langue sont des différences individuelles de motivation (Mihaljević Djigunović, 1998 : 26). De là vient la corrélation entre les trois aspects, qui n'existent pas nécessairement dans une relation positive : quelqu'un peut avoir le même désir que d'autres, mais son effort et son attitude peuvent être plus intenses que ceux d'autres qui ont le même désir.

La socialisation linguistique, en tant que partie intégrante de l'aspect social, implique, selon Ochs et Schieffelin (2008), « la socialisation par le langage et la socialisation au sein du langage » (p. 27). En d'autres termes, les aspects linguistiques et sociaux dépendent les uns des autres et entretiennent une relation constante. Les études sur la socialisation linguistique qui touchent au domaine de l'acquisition d'une langue seconde nous aident à envisager la maîtrise d'une langue seconde d'un point de vue social et linguistique, comme nous le prouve la définition ci-dessus, c'est-à-dire que lors de l'acquisition d'une langue, les étudiants non seulement doivent maîtriser les éléments

du langage qui les aident à communiquer en classe et en dehors, ils doivent également acquérir des connaissances socioculturelles, qu'ils acquerront en partie grâce à une exposition dans une société multiculturelle.

Après cette revue théorique et cette explication du processus d'acquisition d'une langue seconde et de ses aspects, dans le prochain chapitre nous aborderons le bilinguisme, une autre discipline indispensable dans le processus d'acquisition d'une langue seconde.

2.3.2. Du bilinguisme et de la maîtrise de la langue seconde au plurilinguisme

Les recherches sur le phénomène du bilinguisme ont commencé plus tard après les recherches sur la maîtrise d'une langue seconde, mais les deux processus mettent la maîtrise d'une langue seconde au centre de leurs recherches, considérant que le bilinguisme examine l'aspect social du phénomène. Jajić Novogradec (2017) souligne qu'au début des recherches sur cette jeune discipline, il y avait certainement un manque d'intérêt de la part des chercheurs, comme en témoigne le fait que connaître deux langues était considéré comme entraînant un effet négatif et non positif, c'est-à-dire qu'un individu qui acquiert deux langues simultanément devient une personne linguistiquement incompétente parce qu'il n'a pas perfectionné les deux langues et ne peut être assez bon dans l'une ou l'autre langue. Des pensées subjectives similaires étaient partagées par le linguiste allemand Weisgerber dans les années 1930. En effet, selon lui, le bilinguisme ne peut avoir que des effets néfastes sur l'individu, plus précisément sur son intelligence et sur l'intelligence de l'ethnie tout entière, car l'homme est par nature monolingue, et lorsqu'il acquiert plusieurs langues, il semble qu'il soit essayé d'appartenir à deux ou plusieurs religions (Prebeg-Vilke, 1991: 90). Cependant, des recherches récentes ont naturellement conduit à des résultats différents, comme en témoignent les recherches de Peal et Lambert (1962), dans lesquelles ils confirment que les bilingues, comparativement aux monolingues « ne font aucune différence selon le statut socio-économique, le sexe et l'âge » (Peal et Lambert, 1962 : 19). De plus, les bilingues ont obtenu de meilleurs résultats à l'école et à divers tests d'intelligence.

Compte tenu du fait que la maîtrise de deux langues est un phénomène complexe et que l'on découvre au fil du temps de nouvelles connaissances sur le phénomène

évoqué, de nombreux dilemmes se posent quant à la définition même du concept de bilinguisme. Les deux définitions, pour ainsi dire, les plus fondamentales et les plus extrêmes sont la définition minimaliste et maximaliste.

« Le terme bilinguisme est défini de manière très différente, il n'existe pas une définition simple et généralement acceptée. D'une part, seuls ceux qui maîtrisent deux langues de telle manière, qu'ils les parlent (presque) comme des locuteurs natifs sont considérés comme bilingues, ce qui est une définition très étroite (dite maximaliste) »⁷

(Jelaska et al., 2005 : 38)

Cependant, comme le dit la citation, il y a aussi l'autre extrême – le bilinguisme peut être compris de manière trop large, c'est-à-dire qu'une personne bilingue est toute personne qui possède une connaissance de deux langues à un degré quelconque. Également, il y a beaucoup de nuances entre ces deux définitions mentionnées et il n'est pas toujours facile de déterminer si l'on parle de bilinguisme ou non. Johnson et Johnson (1999), avec qui nous sommes dans l'accord, estiment que la définition large du bilinguisme le dévalorise et ainsi de la même manière la complexité de l'apprentissage et de la maîtrise d'une langue seconde. De nombreux facteurs doivent être examinés et satisfaits avant de dire qu'il est bilingue. Les langues doivent être utilisées dans différents rôles, dans la communication en dehors de la zone de confort et dans la vie quotidienne ainsi que dans diverses activités d'un individu. Selon Bialystok (2001), il faut se poser les questions suivantes qu'il faut considérer avant de déterminer un individu comme personne bilingue : Quelles langues l'individu parle-t-il ? Dans quel environnement vit-il ? Comment le bilinguisme est-il requis sur le plan éducatif chez un individu ? Certaines langues sont-elles parlées dans la communauté au sens large, en dehors du foyer familial ? Dans quelles conditions un individu devient-il bilingue ? (p. 1)

1) Les questions soulignent l'importance déjà évoquée de la variété de facteurs qui influencent plus ou moins un individu dans le développement de son bilinguisme. On ne peut donc pas dire qu'il existe une seule définition du bilinguisme qui répondrait aux critères d'une personne bilingue, mais un certain nombre de compréhensions différentes qui nous orientent vers ce phénomène. Cependant, l'essence même de la détermination du bilinguisme chez un individu est la compétence linguistique, c'est-à-dire les

⁷ L'auteur du mémoire traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale: „Pojam dvojezičnosti vrlo se različito određuje, nema jednostavne i općeprihvaćene odrednice. S jedne strane dvojezičnima smatraju samo oni koji su tako ovladali dvama jezicima da ih govore (gotovo) kao izvorni govornici, što je vrlo uska odrednica (tzv. maksimalistička).“

connaissances linguistiques que l'utilisateur d'une langue utilise pour l'utiliser avec succès.

Hamers et Blanc (2004) définissent le bilinguisme chez un individu (angl. *bilinguality* ou *individual bilingualism*) comme son état psychologique dans lequel l'individu utilise plus d'un code de langue comme moyen de communication sociale et le degré d'utilisation de plusieurs codes varieront en fonction des différents aspects psychologiques, cognitifs, psycholinguistiques, sociopsychologiques, sociologiques, socioculturels, sociolinguistiques, sociaux et linguistiques, c'est-à-dire que nous parlons de l'état de multidimensionnalité (p. 6).

Parlant de la multidimensionnalité du bilinguisme d'un individu et surtout de l'aspect psychologique du bilinguisme, les auteurs (Hamers et Blanc, 2004 : 26, pp. 368-369 dans Jajic Novogradec, 2017 : 20-22) distinguent les types suivants⁸ :

Bilinguisme au regard de la compétence linguistique de l'individu :

- un bilinguisme équilibré (angl. *balanced bilinguality*), dans lequel il y a des compétences égales dans les deux langues ou plutôt un équilibre car les langues ne sont pas également réparties dans tous les domaines linguistiques et destinés à toutes les fonctions linguistiques,
- supérieur ou dominant (angl. *dominant bilinguality*) implique une plus grande compétence dans une langue.

Bilinguisme au regard de l'organisation cognitive de l'individu :

- le bilinguisme composé fait référence à l'état de bilinguisme dans lequel deux groupes de signes linguistiques sont associés au même ensemble de significations : il s'agit du même contexte d'acquisition de deux langues,
- coordonné (angl. *coordinate bilinguality*) comprend un état dans lequel chacun des synonymes de traduction dans deux langues correspond à un groupe différent de représentations sémantiques : Il couvre généralement les différents contextes d'acquisition de deux langues.

⁸ La division est tirée de Jajic Novogradec, 2017 : 20-22, la division originale voir dans Hamers et Blanc, 2004 : 26 ; 368-369.

Bilinguisme selon l'âge :

- bilinguisme précoce (angl. *infancy bilinguality*) comprend l'acquisition d'une deuxième langue dans la petite enfance,
- bilinguisme infantile (angl. *childhood bilinguality*) signifie l'acquisition de deux langues de la naissance à dix ou onze/douze ans,
- bilinguisme adolescent (angl. *adolescent bilinguality*) fait référence à l'acquisition d'une deuxième langue après l'enfance (onze/douze ans),
- jusqu'à l'âge adulte (dix-sept ans),
- bilinguisme adulte (angl. *adult(hood) bilinguality*) se produit lors de l'acquisition d'une langue seconde après l'adolescence (dix-sept ans),
- bilinguisme simultané (angl. *simultaneous bilinguality*), dans lequel l'enfant acquiert deux langues dès le début de son développement linguistique (par exemple, lorsque les deux parents parlent à l'enfant dans leur langue maternelle à la maison),
- ultérieure ou consécutive (angl. *consecutive bilinguality*) fait référence à la situation dans laquelle un enfant commence à acquérir une deuxième langue après que les bases linguistiques de la première langue ont été acquises (généralement avant la quatrième ou la cinquième année).

Bilinguisme en ce qui concerne la présence ou l'absence de locuteurs natifs d'une autre langue dans la communauté :

- environnemental ou endogène (angl. *endogenous bilinguality*), il s'agit de l'adoption d'une deuxième langue dans un pays où cette langue est à la fois la langue officielle et la première langue de la majorité de la population (Medved Krajnović, 2010 : 100),
- bilinguisme exogène (angl. *exogenous bilinguality*) fait référence à l'absence d'une langue seconde dans la communauté (cela fait principalement référence à la maîtrise d'une autre langue dans un environnement formel où cette langue n'est pas la langue officielle de la communauté).

Bilinguisme par rapport au statut social :

- positif (angl. *additive bilinguality*) où les deux langues sont valorisées dans la communauté sociale, ce qui a un effet positif sur le développement cognitif des deux langues de l'enfant,
- négatif (angl. *subtractive*) où une langue prévaut dans la communauté sociale, généralement c'est une autre langue, et ainsi le développement cognitif bilingue de l'enfant est négligé.

Bilinguisme au regard de l'appartenance à un groupe et de l'identité culturelle

- biculturel (angl. *bicultural bilinguality*) comprend l'union avec les cultures des deux langues, c'est-à-dire l'identité biculturelle et l'appartenance à un groupe des deux langues,
- monocultural (angl. *monocultural bilinguality*) implique l'appartenance au groupe et l'identité culturelle de la première langue,
- bilinguisme acculturé (angl. *acculturated bilinguality*) signifie l'état dans lequel un individu s'éloigne de l'appartenance au groupe et de l'identité culturelle de la première langue et s'identifie à la culture de la seconde langue,
- bilinguisme déculturé (angl. *deculturated bilinguality*) se caractérise par le renoncement de la personne bilingue à la culture et à l'appartenance au groupe de la première langue, mais en même temps par l'impossibilité d'approcher le groupe et l'identité culturelle de la deuxième langue en raison de diverses circonstances.

Nous avons pris la division exhaustive de Hamers et Blanc de la source mentionnée parce que nous la considérons importante pour la partie méthodologique de ce mémoire, d'autant plus que nous avons affaire à des étudiants multilingues dans un environnement multilingue et qu'il est donc important de reconnaître différentes divisions du bilinguisme.

Par ailleurs, nous parlons également d'étudiants multilingues qui maîtrisent la langue cible à différentes périodes de leur vie, ce que nous montrerons plus loin dans la recherche.

Dans la recherche, nous prêterons en partie attention à l'aspect psychologique du multilinguisme, c'est-à-dire à la façon dont l'influence de plusieurs langues se manifeste dans le subconscient de l'individu, et c'est pourquoi cette division nous est extrêmement

intéressante et utile, puisque les auteurs ont fait le découpage prenant en compte l'aspect psychologique du bilinguisme et sa multidimensionnalité.

De plus, dans la recherche nous nous intéresserons également à la façon dont la connaissance de plusieurs langues peut avoir une influence positive ou négative sur le choix du vocabulaire de la langue française.

2.3.2.1. *Maîtriser une langue seconde et le bilinguisme*

Lorsqu'on parle de bilinguisme dans le contexte de la maîtrise de langue seconde, le bilinguisme fait référence à un individu dont la langue est actuellement dans un état immuable et qui apprend et possède la connaissance de deux langues. Une telle combinaison représente un phénomène complexe en recherche, puisque l'intérêt se porte principalement sur les personnes qui sont en phase d'apprentissage, et non sur les personnes ayant déjà la connaissance de deux langues (Gass et Selinker, 2008 : 25). Le lien entre ces deux phénomènes est beaucoup discuté dans la littérature de recherche récente, où il s'agit principalement de comparer les locuteurs monolingues et bilingues et de voir comment le bilinguisme affecte la maîtrise de langue seconde. Il s'agit principalement d'études qui traitent de la comparaison entre locuteurs monolingues et bilingues et de l'effet du bilinguisme sur la maîtrise de l'autre langue. En s'appuyant sur ces réflexions, il est intéressant de mentionner les auteurs Keshavarz et Astaneh (2004), qui décrivent les recherches de Thomas (1988), qui croit que le bilinguisme présente des avantages dans la maîtrise d'une langue seconde. À savoir, dans ses recherches, il a traité de groupes de monolingues et de groupes de bilingues anglais-espagnol qui apprenaient le français comme langue étrangère, et il est arrivé à la conclusion que la connaissance de deux langues par les bilingues les aide de manière significative à apprendre une nouvelle langue car ils ont un sens développé du langage en tant que système qui les aide à mieux performer dans les tâches liées à l'apprentissage formel d'une langue, contrairement aux monolingues qui apprennent une langue seconde pour la première fois (p. 296).

Des résultats similaires ont été confirmés par les auteurs eux-mêmes dans leur recherche, où ils ont examiné les connaissances en vocabulaire anglais de trois groupes différents de bilingues.

De plus, dans la recherche sur le bilinguisme, l'attention est également portée à l'automatisme. Le terme *automatisme* implique principalement l'utilisation inconsciente du langage, où l'individu ne fait pas d'effort visible et où sa compétence linguistique joue un grand rôle, on peut donc dire qu'il inclut la branche du bilinguisme (Jajić Novogradec, 2017 : 24)

Jessner (2001) discute dans son ouvrage le lien entre le processus de maîtrise d'une langue seconde et le bilinguisme. Étant donné que le bilinguisme trouve ses racines dans les théories sociologiques et le processus de maîtrise d'une langue seconde dans les théories pédagogiques, les deux disciplines sont observées et étudiées comme deux disciplines distinctes depuis de nombreuses années (Jessner, 2001 : 17 dans Jajić Novogradec, 2017 : 24). Cependant, en recherchant les contacts linguistiques entre plusieurs langues, c'est-à-dire des langues supplémentaires après la langue seconde, les chercheurs prennent conscience du lien entre ces deux disciplines et de leurs avantages. D'où la nécessité de mener des recherches sur la troisième langue, c'est-à-dire le multilinguisme, qui n'a commencé à être considérée comme une discipline indépendante qu'après un certain temps.

2.3.2.2. *Maîtrise du L3*

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le processus de maîtrise d'une troisième langue a commencé à se développer après le processus de maîtrise de la langue seconde et le processus de bilinguisme. Il est né du cadre de ces deux disciplines, car auparavant, la relation et l'interaction entre deux langues, principalement la première et la langue étrangère, ainsi qu'en combinaison avec la langue seconde, étaient toujours recherchées. De Angelis souligne que les recherches antérieures reposaient sur des données incomplètes concernant le multilinguisme, c'est-à-dire qu'elles se limitaient à la recherche sur la langue seconde et excluaient donc les autres langues, à l'exception de la première langue. Il fait principalement référence aux similitudes entre la langue seconde et d'autres langues qui ne sont pas les langues maternelles de l'individu, lorsque l'on parle d'interaction, mais comme le prétend l'auteur, dans l'interaction de deux langues, et surtout de plusieurs, il est important de souligner que malgré les similitudes, il s'agit d'un processus complexe car on étudie le transfert de langue, qui ne se produit pas seulement entre deux langues, mais très probablement entre plusieurs, ce qui complique

donc le processus. Par conséquent, on parle également de différenciation de ces processus, puisqu'il s'agit de plusieurs processus qui s'entrelacent les uns avec les autres (De Angelis, 2007).

Comme l'explique Jajić Novogradec (2017), la véritable différence entre ces deux processus réside dans leur distribution transparente de la compétence linguistique parmi les locuteurs bilingues. Les bilingues parlent couramment deux langues, et il est évident que le bilinguisme dominant ou équilibré⁹ prévaut, alors que la situation est un peu plus complexe avec les personnes multilingues car, comme le remarque l'auteur, comment déterminer les individus qui se servent de plus d'une langue en ce qui concerne leur compétence linguistique ? Ce que nous pouvons dire, c'est que les personnes multilingues utilisent différentes langues dans différentes situations et pour différents objectifs, et comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, les bilingues, dans la plupart des cas, n'ont pas la même aptitude dans les deux langues, et nous pouvons donc dire que c'est également le cas des personnes multilingues. Ainsi, Cenoz et Genesee (1998) sont du même avis et précisent que les multilingues, tout comme les bilingues, n'ont pas besoin de développer toutes les parties de la compétence linguistique dans les langues de la même manière, même s'ils les reconnaissent.

Ces auteurs réaffirment qu'il s'agit d'un processus complexe, car la troisième langue n'est pas forcément au centre de la recherche sur le multilinguisme. En réalité, un certain nombre de facteurs doivent être pris en compte dans les recherches sur la maîtrise de plusieurs langues, tels que l'âge de l'individu, ses connaissances linguistiques pour chaque langue, l'exposition aux langues, etc.

Nous pouvons sans aucun doute constater qu'il subsiste des différences entre l'acquisition d'une deuxième langue et l'acquisition d'une troisième langue. Tout au cours de l'histoire, les chercheurs se sont majoritairement concentrés sur une langue cible et n'ont pas accordé d'attention aux autres langues apprises par un individu ou à celles qu'il est en train d'apprendre. Néanmoins, Cenoz (2000) est l'un des premiers chercheurs à souligner la différence dans le contexte de l'acquisition d'une langue, qui évoque au moins quatre formes d'ordre d'acquisition par rapport à l'acquisition d'une deuxième langue et souligne les problèmes suivants pour repérer la différence entre l'acquisition d'une L2 et d'une L3 : le multilinguisme précoce, l'influence du bilinguisme

⁹ Voir la division du bilinguisme au chapitre 2.3.2.

sur l'acquisition d'une L3, l'influence interlinguistique dans l'acquisition d'une troisième langue, l'âge de l'individu au moment de l'acquisition d'une troisième langue étrangère.

Acquisition de L2	Acquisition de L3
(1) L1→L2 ¹⁰	(1) L1→L2→L3
(2) Lx/Ly	(2) Lx/Ly/Lz
	(3) Lx/Ly→L3
	(4) L1→Lx/Ly

Tableau 2 : Différences entre le processus visant à adopter une autre langue et l'adoption multilingue (Cenoz, 2000 : 40 dans Jajić Novogradec, 2017 : 27)

Cenoz et Jessner (2009) font remarquer qu'il existe deux types d'acquisition de langues différentes dans le bilinguisme : (1) l'acquisition consécutive et (2) l'acquisition simultanée. L'acquisition consécutive d'une langue implique que dans le bilinguisme, la deuxième langue est acquise consécutivement à la première langue, et l'acquisition simultanée implique que les deux langues sont acquises simultanément. Selon Cenoz (2000), lors de l'acquisition d'une troisième langue étrangère, le tableau présente quatre cas différents, c'est-à-dire l'ordre, comme nous l'avons déjà mentionné. Dans tous les cas, l'acquisition de la langue se déroule comme suit : (1) trois langues sont apprises consécutivement, (2) trois langues sont apprises simultanément, (3) la première et la deuxième langue sont apprises simultanément avant l'apprentissage de la troisième langue, (4) la deuxième et la troisième langue sont apprises simultanément après l'acquisition de la première langue. Outre les différences quantitatives dans la maîtrise de ces processus, les différences qualitatives jouent tout aussi bien un rôle important, ce qui indique la multiplication des processus mentionnés par le fait de divers facteurs que nous aborderons plus loin dans le mémoire.

¹⁰ Dans le tableau original, l'abréviation *L* a été utilisée sur la base du mot anglais *language*, que l'auteure dont nous avons repris le tableau a adapté au mot croate *jezik* et marqué par l'abréviation *J*. Comme nous rédigeons le mémoire en français, nous adapterons l'abréviation à la langue française avec le mot *langage* et le signalerons par l'abréviation *L*.

2.3.3. *Aperçu du plurilinguisme*

Au vu des 30 dernières années, la recherche dans le domaine des langues secondes, du bilinguisme et du multilinguisme s'est considérablement développée et a montré son importance dans les domaines linguistiques, psychologiques et sociologiques. Cependant, une grande confusion terminologique persiste dans l'utilisation des termes multilinguisme, plurilinguisme et bilinguisme. De nombreux auteurs, y compris Macke, Hammers et Blanc, Myers-Scotton et Grosjean (Euch, 2011) définissent le bilinguisme comme l'utilisation de deux langues ou de davantage de langues. Leur définition englobe les deux termes, *bilinguisme* et *multilinguisme*, sous le même vocable, sans indiquer de différence entre eux alors qu'il est évident que le terme bilingue se concentre sur la connaissance de deux langues et non de plus de trois, quatre ou davantage de langues. En revanche, Lüdi (2009) décrit « le bilingue (ou plurilingue) comme un individu qui utilise deux (ou plusieurs) langues en passant d'une langue à l'autre sans grande difficulté » (p. 158). La même ambiguïté terminologique existe entre les termes multilingue/multilinguisme et plurilingue/plurilinguisme qui sont échangés sans règles dans la littérature. Néanmoins, le Conseil de l'Europe spécifie et définit le multilinguisme comme la présence de plusieurs variables linguistiques dans un ensemble géographique tandis que le plurilinguisme se réfère au répertoire des langues utilisées par un individu (Euch, 2011). Lüdi (2009) observe que « le multilinguisme des nations, des régions, des institutions et des individus en Europe est de plus en plus considéré comme un emblème de l'identité - un élément essentiel de la culture européenne » (p. 156). Jessner (2003) soutient lui aussi cette thèse et parle de multilinguisme individuel et social. Et dans le cas de ce mémoire, nous pouvons dire que le multilinguisme marque la compétence individuelle d'une personne, tandis que le plurilinguisme se rapporte à l'environnement linguistique coloré qui nous entoure.

Le multilinguisme peut être divisé en trois types distincts. Le multilinguisme territorial, qui implique des sociétés dans lesquelles la stratification des langues est étroitement liée à la répartition territoriale des communautés linguistiques : Le multilinguisme institutionnel, où nous parlons de la présence simultanée de deux langues au sein d'une institution, d'une ville, etc. et du multilinguisme individuel, qui est défini par rapport à la stratification du répertoire verbal de l'individu, c'est-à-dire que l'individu entretient deux systèmes linguistiques en parallèle (Banjavčić et Erdeljac,

2009). Le multilinguisme institutionnel et territorial est principalement lié à l'aspect sociolinguistique de la langue, tandis que le multilinguisme individuel met l'accent sur l'aspect psycholinguistique de la langue, raison pour laquelle il est important pour nous de mentionner ce type de multilinguisme. Il est encore considéré comme une discipline de recherche relativement nouvelle, de sorte que différentes théories tendent à proposer plusieurs types de multilinguisme individuel. Jajić Novogradec (2017) définit les types suivants de multilinguisme individuel :

1. multilinguisme rétrospectif : il s'agit d'une personne bilingue qui a des connaissances dans une autre langue, qui est le sujet de la formation, et qui a une longueur d'avance sur les autres élèves.
2. multilinguisme rétrospectif-prospectif : il s'agit d'une personne multilingue qui arrive à l'école en avance sur les autres élèves en termes de connaissance des langues étrangères, mais aucune des langues qu'elle possède n'est le sujet de la formation, mais en apprenant une troisième langue ou une langue supplémentaire, elle améliore son multilinguisme et son multilinguisme prospectif.
3. multilinguisme prospectif : il s'agit d'un élève qui arrive à l'école avec une seule langue et qui développe son multilinguisme en apprenant sa première langue étrangère à l'école.

3. ASPECT PSYCHOLINGUISTIQUE DANS LA MAÎTRISE DE LANGUE

3.1. Influences interlinguistiques dans la maîtrise de langue

3.1.1. *Aperçu historique des influences interlinguistiques*

Le concept d'influences interlinguistiques est évoqué plus sérieusement dans la littérature et la recherche au XIXe siècle, qui se concentre sur la classification des langues et les changements linguistiques (Odlin, 1989 : 6). À l'époque, la grammaire était la base de la classification des langues dans laquelle, selon de nombreux auteurs, on pouvait trouver un sous-système linguistique distinct du contact des langues et donc essentiel pour distinguer une langue. Parmi les premiers auteurs, Odlin (1989) cite Müller et ses convictions sur la singularité de la grammaire, fondées sur le modèle arborescent de l'évolution des langues, selon lequel toutes les langues font partie de « l'arbre généalogique » (Odlin, 1989 : 8). Cette approche de l'observation des langues peut s'expliquer par l'exemple de langues qui appartiennent au même groupe linguistique (par exemple le français et l'espagnol en tant que langues romanes) et qui sont liées par leur structure linguistique commune. Cela a permis de conclure que les langues de cet exemple particulier créent une base pour se connecter et créer des associations avec d'autres langues qui n'appartiennent pas nécessairement au même groupe.

Avec la poursuite des recherches sur le contact entre les langues, le besoin de recherche et d'influences interlinguistiques se fait sentir.

Dans les années 40 et 50 du siècle dernier, les auteurs Fries et Lad indiquent dans leurs travaux l'importance des influences interlinguistiques lors de l'introduction d'éléments contrastés de LC et LM dans l'enseignement des langues étrangères. De même, les recherches de Weinrich sur le bilinguisme (1953) montrent qu'en ce qui concerne le contexte social de la situation de contact linguistique, les effets des influences interlinguistiques varient considérablement, et l'auteur distingue ces effets en utilisant les termes de *transfert d'emprunt* (angl. *borrowing transfer*) et de *transfert de base* (angl. *substratum transfer*) (Odlin, 1989 : 12). Le transfert d'emprunt fait référence à l'influence d'une autre langue sur la langue maternelle en tant que langue précédemment acquise, tandis que le transfert de base implique un type d'influence

interlinguistique, c'est-à-dire l'influence de la langue maternelle sur LC quel que soit le nombre de langues parlées par la personne (ibid.).¹¹

Dans les années 1960, l'intérêt pour un nouveau domaine est apparu, à savoir l'analyse contrastive (AC) basée sur la confrontation des particularités de structure, d'énonciation et de pragmatisme entre au moins deux langues (Marquilló Larruy, 2013). A ce moment-là, la distinction était faite entre la LM de l'apprenant et la LC, qui existait déjà en 1945. Elle avait pour but d'améliorer l'enseignement d'une langue étrangère et d'éradiquer l'influence négative de la langue maternelle sur la langue étrangère. Cependant, il s'est avéré que l'AC n'était pas une méthode efficace pour l'analyse des erreurs des apprenants et, par conséquent, au début des années 1970, elle a été remplacée par l'analyse des erreurs, dont l'objectif était le même que celui de l'AC, mais qui avait en plus pour but d'expliquer les processus linguistiques qui ont conduit à des erreurs dans la langue de l'apprenant. Parallèlement à ces méthodes, Selinker développe dans ses recherches le concept d'interlangue, c'est-à-dire une nouvelle langue qui se développe systématiquement au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans la maîtrise d'une autre langue (Medved Krajnović, 2010 : 24).

Malgré ces nouvelles découvertes, le terme même des influences interlinguistiques a été mentionné pour la première fois dans les années 1980 (Kellerman et Sharwood-Smith, 1986, Ringbom, 1987), bien que des termes qui semblent aujourd'hui équivalents à ce terme soient apparus dans des recherches antérieures : *transfert linguistique* (angl. *language transfer*), *interférence* (angl. *interference*), *mélange de langues* (angl. *language mixing*), *influence et rôle de la langue maternelle* (angl. *influence and role of the mother tongue*) (Jajić Novogradec, 2017 : 46).

Les explications et les rôles des termes mentionnés se retrouvent dans les travaux de la plupart des auteurs qui traitent des influences interlinguistiques (Odlin, 1989, Meriläinen, 2010, Francis, 2005), mais selon nous, la définition la plus fondamentale des influences interlinguistiques ou du transfert linguistique est celle d'Odlin (1989), qui définit le transfert linguistique comme l'influence résultant des similitudes et des différences entre la LC et toute autre langue acquise antérieurement (même imparfaitement). Cette définition est confirmée par de nombreuses études qui ont

¹¹ On va mentionner les types de transferts linguistiques dans le sous-chapitre 3.2.2.

montré que le transfert ne dépend pas de la connaissance de LC par l'étudiant, ce qui amène à constater que lorsqu'on examine les influences interlinguistiques, les autres langues utilisées par l'individu, et même la connaissance de LM doivent également être prises en considération.

Dans la mesure où les termes *transfert interlinguistique* et *transfert linguistique* sont utilisés de manière interchangeable dans la littérature contemporaine, nous les aborderons également dans ce mémoire en insistant sur le fait que nous emploierons le terme *transfert interlinguistique* comme terme général, en gardant à l'esprit les différents processus d'acquisition des langues, et le terme *transfert linguistique* lorsque nous nous référons aux différents types et directions de transfert d'une langue à l'autre et vice-versa.

Dans les années 70 et 80 du 20e siècle, des connaissances primordiales ont été acquises dans le domaine des transferts interlinguistiques, qui fournissent la base de recherches plus approfondies et plus vastes au 21e siècle, et qui sont énoncées et résumées par Medved Krajnović :

- outre le fait que les influences interlinguistiques sont le résultat d'erreurs dans la LC de l'apprenant, elles se manifestent également par un emploi excessive de certaines structures dans LC, ainsi que par l'évitement de certaines structures de LC ;
- affectent souvent la vitesse et le succès final de la maîtrise de la LC ;
- la quantité d'influences interlinguistiques ne diminue pas nécessairement avec l'augmentation des connaissances linguistiques en LC, comme le montrent les différents types de transfert linguistique ;
- n'apparaissent pas seulement dans les fonctions linguistiques, mais sont également visibles dans les fonctions pragmatiques de la langue et dépendent de nombreux facteurs individuels (Medved Krajnović, 2010 : 107-108).

Par ailleurs, après les années 1990 et au début du 21e siècle, la recherche a atteint un niveau complètement nouveau, et le transfert de LM et de LE n'a plus été étudié exclusivement, mais l'accent a également été mis sur le transfert linguistique entre plus de deux systèmes linguistiques. Par conséquent, le terme d'*interaction interlinguistique* (au lieu du terme *transfert interlinguistique*) introduit par Herdina et Jessner (2002) est également repris dans la littérature la plus récente. Selon les auteurs, l'interaction

interlinguistique est considérée comme un terme générique pour les noms de transfert, d'interférence, de mélange de codes et d'emprunt et comprend un éventail d'interactions beaucoup plus large, qui inclut le développement des systèmes eux-mêmes et qui est particulièrement visible dans le domaine du multilinguisme.

Dans le titre de notre mémoire nous avons utilisé l'expression *transfert interlinguistique* comme un terme général qui se réfère notamment à un type spécifique de transfert, le transfert lexical, et le titre du mémoire est donc également adapté à ce phénomène. Bien entendu, la plupart des termes changeront tout au long du texte, en fonction du sujet de notre discussion dans les sous-chapitres.

3.1.2. Analyse contrastive des erreurs

Dans le sous-chapitre précédent, nous avons fait allusion à l'émergence d'un nouveau domaine dans les années 60, l'analyse contrastive, qui est également pertinente pour l'étude des influences interlinguistiques et du transfert des langues, et donc pour notre mémoire. Son initiateur est Lado, qui considérait AC comme une comparaison des différences structurelles, énonciatives et pragmatiques entre deux ou plusieurs langues afin d'observer les similitudes et les différences entre elles. C'est ainsi qu'a commencé ce que l'on appelle *la période de l'hypothèse de l'analyse contrastive* (angl. *Contrastive Analysis Hypothesis*), dans laquelle de nombreux chercheurs se sont retrouvés parce qu'ils essayaient de clarifier leurs problèmes liés au transfert linguistique (Odlin, 2006). La base de AC résidait dans la prévision, puis la détection des erreurs de langue, c'est-à-dire des interférences qui se produisent dans une LE en raison de l'influence de L1 (Jajić Novogradec, 2017 : 48). Il a été constaté que les structures similaires dans les deux langues seront plus simples à adopter et amélioreront ainsi l'apprentissage de LC, c'est-à-dire qu'il y aura un transfert positif dans la maîtrise de LC (angl. *positive transfer*), et que les structures différentes dans les deux langues seront difficiles à adopter et qu'il y aura alors un transfert négatif de LM ce qui rendra l'apprentissage d'une LE plus difficile.

Ainsi, Jajić Novogradec affirme que :

« L'objectif de l'analyse contrastive était de créer des supports pédagogiques qui permettraient aux élèves de maîtriser plus facilement la langue cible et de surmonter le transfert négatif de la langue maternelle vers une langue étrangère, et

ils étaient le résultat d'une série d'hypothèses sur lesquelles l'analyse contrastive était basée. »¹²

(Jajić Novogradec, 2017 : 48)

À la lumière de ce qui précède, il existe deux postures de l'AC : l'hypothèse a priori (version forte) et l'hypothèse a posteriori (version faible). Aux dires de Wardhaugh (1970), l'hypothèse a priori est basée sur les similarités et les différences entre les deux langues, et la version faible est basée sur la performance de l'élève qui est liée aux différences interlinguistiques (Odlin, 2006).

Cependant, quelle que soit la popularité de l'AC, elle a fait l'objet de nombreuses critiques. En effet, les erreurs ne peuvent pas être expliquées par un transfert négatif, comme par exemple les erreurs intralinguales. Elle n'est donc utile qu'a posteriori, car la cause des erreurs est inconnue, mais pas ou peu a priori pour aider à les éviter (Cuq : 1996 cité dans Pandurov : 2018). Et relativement à la théorie de Wardhaugh, elle n'est pas réaliste, car elle se base uniquement sur la théorie de la prédiction a priori des difficultés d'apprentissage (Wardhaugh cité dans Danesi et Di Pietro, 2001).

A l'exclusion des critiques de l'AC, l'intérêt pour cette analyse et le transfert linguistique est toujours présent chez les chercheurs et ils s'appuient toujours sur l'AC pour identifier les difficultés possibles dans l'ADL et donc ces hypothèses doivent être combinées avec l'analyse des erreurs dans le but d'obtenir de meilleurs résultats et solutions dans l'avancement de la prévention de l'occurrence des erreurs des apprenants lors de l'enseignement de la LE.

3.1.3. Analyse des erreurs

Ayant montré ses faiblesses, l'analyse contrastive a été substitué par l'analyse des erreurs qui est devenue populaire parmi les chercheurs et a fait progresser le domaine du transfert des langues et le domaine de la didactique des langues. On peut dire que « l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits » (Strevens cité dans Besse et

¹² L'auteure du mémoire traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale:

„Cilj kontrastivne analize bio je stvoriti pedagoške materijale koji bi učenicima olakšali ovladavanje ciljnim jezikom te nadmašili negativni prijenos materinskoga jezika na strani jezik, a oni su bili rezultatom nizom pretpostavki na kojima se temeljila kontrastivna analiza.“

Porquier, 1991 : 206). De plus, Marquilló Larruy (2013) fait remarquer que l'AE ne prédit pas les erreurs, mais les analyse.

Pit Corder (1981), un des plus éminents chercheurs en analyse d'erreurs, a montré une perspective différente sur les erreurs des apprenants. Dans son article *The significance of learners' errors*, il décrit leur importance et les catégorise en erreurs et fautes, c'est-à-dire en erreurs systématiques et erreurs non systématiques. Les fautes sont décrites comme des erreurs accidentelles que le locuteur lui-même peut reconnaître et corriger, contrairement aux erreurs qui apparaissent et se répètent fréquemment et qui sont reconnues par l'enseignant et non par l'apprenant. Par ailleurs, dans la littérature et les recherches sur l'analyse des erreurs, on rencontre des erreurs de surgénéralisation (angl. *overgeneralization errors*), que Schumann (1978) définit comme une application incorrecte des règles de la LC, mais aussi des erreurs de simplification (angl. *simplification errors*) (Odlin, 1989). Ces deux types d'erreurs appartiennent à un groupe d'erreurs plus large que nous appelons les erreurs intralinguales (angl. *intralingual errors*). Les deux autres grands groupes d'erreurs selon la classification de Richards (1971) à laquelle se réfère Di (2005) sont les erreurs d'interférence (angl. *interference errors*) et les erreurs de développement (angl. *developmental errors*).

Les erreurs intralinguales se produisent lorsque L1 affecte LC, c'est-à-dire que L1 est la source d'erreurs dans l'utilisation de LC. Les erreurs de développement apparaissent lors du développement de L1 et de LC et se réfèrent également aux stratégies que l'apprenant utilise en essayant de maîtriser la langue.

Ce que l'on peut dire, c'est que ni l'analyse contrastive ni l'analyse d'erreurs ne peuvent offrir une solution idéale pour surmonter les erreurs des apprenants dans l'ADL. Ramón Torrijos (2009) précise dans son article que les linguistes et les enseignants qui se servent de l'analyse d'erreurs dans leurs recherches de maîtrise de la langue se concentrent trop sur les apprenants et ce qu'ils vont faire, et n'accordent pas d'importance à ce que l'apprenant fait réellement et aux stratégies d'apprentissage qu'il utilise, car elles sont l'un des facteurs essentiels qui influencent la fréquence des erreurs de l'apprenant. L'apparition de certaines erreurs est facilement observable, tandis que d'autres nécessitent une analyse plus détaillée. Lorsque les deux analyses sont combinées, des conditions satisfaisantes d'identification des problèmes peuvent être obtenues, soit qu'il s'agisse de l'apprentissage des langues dans un environnement

formel ou informel (Jajić Novogradec, 2012). S'il s'agit des apprenants multilingues, comme dans notre cas, qui ont des connaissances de plusieurs systèmes linguistiques en plus de leur LM, la situation se complique. Pour cette raison, les enseignants doivent assumer un rôle plus important et se familiariser avec les connaissances linguistiques de tous les systèmes linguistiques des apprenants et, en conséquence, adapter leurs procédures de travail aux besoins des apprenants.

En conséquence, Jajić Novogradec (2017) souligne que dans les recherches récentes, l'attention est portée sur la maximisation des connaissances linguistiques de l'apprenant dans tous les systèmes linguistiques à sa disposition afin d'élargir leur applicabilité et d'améliorer l'apprentissage de langues supplémentaires. Les erreurs commises par les apprenants ne sont plus considérées comme de « mauvaises habitudes » dans leur comportement langagier (Jajić Novogradec, 2017 : 51). Ainsi, l'auteur signale ce qui suit :

« Les erreurs ne sont pas seulement une question pour les enseignants dont l'un des objectifs est de voir les progrès de leurs étudiants, mais aussi pour les étudiants parce que leurs erreurs peuvent être considérées comme un outil que les étudiants utilisent pendant l'apprentissage et, en fin de compte, pour les chercheurs qui ont l'intention de recueillir des données sur la nature de l'apprentissage et de l'acquisition des langues et sur les stratégies que les étudiants utilisent lors de l'apprentissage de la langue cible. »¹³

(Ramón Torrijos, 2009 cité dans Jajić Novogradec, 2017 : 51)

¹³ L'auteure du mémoire traduit la citation du croate en français. Ci-dessous la citation originale:

„ Pogreške nisu samo pitanje nastavnika kojemu je jedan od ciljeva uvidjeti napredak svojih učenika, već i učenika jer se njihove pogreške mogu promatrati kao sredstvo kojim se učenici služe dok uče i, naposljetku, istraživača kojima je namjera prikupiti podatke o prirodi učenja i usvajanja jezika te kojim se strategijama služe učenici prilikom učenja ciljnjoga jezika. “

3.1.4. *Interlangue*

Le terme *interlangue* a été introduit par Selinker (1972) dans les années 1970, et il affirme qu'il s'agit d'un ensemble, c'est-à-dire d'un système linguistique d'erreurs qui est indépendant et possède sa propre structure. Lors de l'apprentissage de la LC, l'apprenant crée sa propre langue, que nous pouvons interpréter comme l'espace de sécurité de l'apprenant lors de l'apprentissage de la LC, qui est lié à la LM et à la LC et l'aide à l'apprendre, mais qui, d'un autre côté, diffère des deux langues (Pandurov, 2018). Il s'agit de ce que l'on appelle la langue créée par l'apprenant. L'IL représente « (...) la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré » (Cuq, 1996 : 45). Bien que l'une des principales caractéristiques de l'IL soit l'instabilité et le fait qu'elle soit « non encore équilibrée », elle a considérablement changé aujourd'hui. Pas seulement que quelquefois un apprenant ne peut pas devenir le locuteur bilingue équilibré, mais quelquefois ce n'est pas du tout nécessaire. Quand un apprenant apprend une nouvelle langue, celle-ci peut différer de toutes les langues qu'il connaît, et finalement la question se pose de savoir si chaque apprenant utilise une interlangue toute sa vie. Besse et Porquier (1991) donnent une définition de l'IL qui se résume comme suit :

« (...) la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et nonéquiligue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. C'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici interlangue ».

(Besse et Porquier, 1991 : 216)

Selon Besse et Porquier, l'IL partage certaines règles avec la LC, puisqu'elle tente de s'en approcher, mais comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne pouvons pas lui attribuer le fait qu'elle est constituée de règles de LM et LC, mais elle est considérée comme un système interactif. Ainsi, en tenant compte de diverses études académiques, « (...) l'interlangue comprend au moins des règles de la langue cible, des traces de règles de la langue maternelle et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre » (Besse et Porquier, 1991 : 225). De ce fait, Corder remarque que l'IL est une forme de dialecte avec sa propre grammaire, dont les énoncés ne doivent pas être considérés comme erronés et agrammaticaux parce qu'ils sont reconnus comme grammaticaux dans la langue de l'apprenant. Il convient donc de dire que l'IL représente l'analyse des erreurs.

Cependant, il n'est pas souhaitable de considérer la langue de l'apprenant comme erronée, même s'il n'y a rien d'erroné dans un IL (Pandurov, 2018).

Au surplus, le concept de l'IL amplifie le domaine de recherche ouvert par l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs et nous donne ainsi la possibilité de prédire les progrès de l'apprenant dans les langues lorsqu'il s'agit d'apprenants bilingues et multilingues. En outre, il nous donne un certain aperçu de l'origine de l'erreur par laquelle nous voyons le comportement linguistique de l'apprenant dans un environnement multilingue. Si l'on se base sur l'affirmation de Pavličević Franić (2006) selon laquelle une erreur est un indicateur que l'apprenant est capable de « penser linguistiquement », parce qu'une règle a été appliquée à d'autres systèmes linguistiques similaires, alors l'enseignant a l'obligation d'utiliser les langues de l'apprenant pour le développement futur de nouveaux systèmes linguistiques.

3.2. Le transfert linguistique

Les erreurs des apprenants ont toujours intrigué, non seulement les chercheurs, mais aussi les enseignants de langues étrangères, pour qui elles restent un mystère et un défi dans leur travail quotidien avec les apprenants. Le transfert linguistique est donc un aspect indispensable de l'analyse des erreurs dans l'interlangue des apprenants dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Au fil du temps, il y a eu différentes approches du transfert linguistique, telles qu'une approche qualitative mettant l'accent sur la manière et le moment où LM sera utilisée dans l'ensemble du processus, le transfert cognitif, etc. Plus récemment, une plus grande attention a été accordée à la complexité du processus lui-même, et le transfert linguistique est analysé, et pas seulement entre deux systèmes, mais aussi entre plusieurs systèmes linguistiques (Jajić Novogradec, 2017). Alonso Alonso (2002b) distingue différents types de transfert linguistique : *le transfert en tant qu'obstacle* (angl. *transfer as a constraint*), *le transfert en tant que stratégie* (angl. *transfer as a strategy*), *le transfert en tant que processus* (angl. *transfer as a process*) et *le transfert en tant que résultat non dynamique* (angl. *transfer as an inert outcome*). Le transfert en tant qu'obstacle, comme son nom l'indique, agit comme un obstacle au développement de la LC de l'apprenant de telle sorte qu'il oriente le transfert vers quelque chose d'autre qui n'est pas lié à la LC, c'est-à-dire que les suppositions des apprenants sur l'utilisation de

la L2 sont le résultat de leur obstacle à la L1. Avec le transfert comme stratégie, il n'y a pas de mélange accidentel entre L1 et L2, mais l'apprenant, pour combler les lacunes du processus d'apprentissage, s'appuie sur ce qu'il sait en L2. Le transfert en tant que résultat non dynamique est expliqué par Jarvis (2000), qui affirme que l'influence de la L1 sur la L2 peut se produire même lorsque l'apprenant ne compare pas les formes et les caractéristiques de la L1 et de la L2 (Alonso Alonso, 2002 : 92).

Dans le contexte des influences interlinguistiques et des similitudes et différences entre deux ou plus systèmes linguistiques en ADL, selon Odlin (1989), nous distinguons le transfert positif, le transfert négatif et les différentes durées de maîtrise de la langue, c'est-à-dire le temps nécessaire pour atteindre un niveau de langue donné. Selon Jelaska (2005), la LM détermine nos habitudes linguistiques. Si elles sont identiques ou similaires à celles de la LC, il s'agit d'un transfert positif, mais si les habitudes linguistiques sont différentes de celles de l'autre langue, il s'agit d'un transfert négatif.

3.2.1. Transfert positif

Cuq et Gruca estiment que le transfert linguistique est une stratégie générique d'apprentissage des langues puisqu'il améliore l'apprentissage et contribue à la maîtrise de la langue, quel que soit le nombre de langues parlées par l'apprenant (Brezinova, 2009). Bien entendu, divers aspects influencent l'ensemble du processus. Par la suite, si deux systèmes linguistiques sont similaires (par exemple, le français et l'espagnol), la question est de savoir si ces similitudes peuvent être utilisées pour faciliter l'apprentissage d'une L2. Odlin croit que l'effet du transfert positif peut être déterminé en comparant les performances de plusieurs apprenants ayant des langues maternelles différentes, plutôt qu'en comparant uniquement la LM à la LE. En ce sens, les similitudes nous aident à développer plus rapidement le talent de lire avec compréhension, et les voix similaires nous aident à reconnaître plus facilement les voix dans une autre langue (Odlin, 1989 : 36). Les erreurs de transfert se produisent lorsque le transfert s'effectue entre des langues typologiquement différentes, auquel cas les apprenants ont souvent une évaluation incorrecte de leurs similitudes, autrement dit il s'agit d'un transfert négatif (Ringbom, 2007a : 3).

3.2.2. *Transfert négatif*

Lorsque la LM interfère avec le processus d'apprentissage de la LC, ce qui n'est pas favorable, elle produit une perturbation qui se traduit par des erreurs. Cette interaction linguistique est connue sous le nom de transfert négatif et représente une transmission négative de structures de la langue maternelle à la langue étrangère (Brezinova, 2009 cité dans Pandurov, 2018). L'interférence, comme le souligne Castellotti (2001), est :

« Un phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, des formes appartenant à une autre langue. Cette notion, largement utilisée par les analyses contrastives pour désigner les influences que la L1 exerce sur la L2, a été alors envisagée comme un phénomène essentiellement individuel et négatif : dans cette conception, le rôle essentiel de la L1 est de perturber l'accès à la L2 ».

(Castellotti, 2001 : 115)

Il s'agit d'un transfert à la fois négatif et positif, visible principalement dans les compétences productives. Selon Odlin (1989), nous distinguons plusieurs types de transfert négatif : *la production réduite d'expressions linguistiques dans la langue cible* (angl. *underproduction*), *la production excessive d'expressions linguistiques dans la langue cible* (angl. *overproduction*), *les erreurs dans la production d'expressions linguistiques* (angl. *production errors*) et *l'interprétation incorrecte du message dans la langue cible* (angl. *misinterpretation*).

La production réduite d'expressions linguistiques dans la langue cible se produit dès lors que les apprenants essaient de remplacer certains mots de la langue cible par des mots de la même catégorie dans leur propre langue, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, par exemple, dans la langue anglaise, le mot *musician* sera remplacé par le mot *singer*, et la cause en est très probablement l'orthographe, s'il s'agit d'une lettre (Jajić Novogradec, 2017 : 57).

La production excessive d'expressions linguistiques en LM aura, d'autre part, un effet contraire - les apprenants ont tendance à utiliser trop fréquemment des expressions de LM, ce qui est surtout notable avec les expressions plus courtes telles que les excuses, les demandes et autres.

Par la suite, lorsque nous parlons d'erreurs dans la production d'expressions linguistiques, Odlin (1989) les divise en trois typologies qui sont le résultat de

similitudes et de différences entre deux langues, c'est-à-dire entre la LM et la LC : *les substitutions* (angl. *substitutions*), *les calques* (angl. *calques*) et *les altérations de structures dans la langue cible* (angl. *alterations of structures*).

Quant à l'interprétation incorrecte du message dans la LC elle est liée à l'aspect psycholinguistique de la maîtrise de la langue (par ex. quand les apprenants se trompent en interprétant des mots de sens similaire ou presque identique dans la LC en raison d'une mauvaise connaissance de la langue), et aux particularités culturelles des deux langues.

Ellis (1997) et Odlin (1989) partagent le même avis : le transfert linguistique négatif est contrôlé dans un environnement formel d'apprentissage des langues et les apprenants accordent alors plus d'attention à l'utilisation correcte de la LC, contrairement à ce qui se passe dans des situations réelles, ce qui rend difficile l'étude du transfert entre les langues.

3.2.3. *Transfert linguistique dans le contexte du multilinguisme*

Dans les chapitres précédents, nous avons mis l'accent sur l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, qui étaient essentielles à l'étude de l'ADL et qui mettaient le transfert linguistique entre deux systèmes linguistiques au centre de leur étude. Kellermann fait remarquer que c'est grâce au transfert linguistique que l'on voit le plus clairement la différence entre la maîtrise de la L1 et de la L2 (Kellermann, 2001 : 171), et que l'on parle alors de l'influence de la LM ou de la L1 sur la L2, c'est-à-dire du *transfert vers l'avant* (angl. *forward transfer*). Comme on pensait auparavant que la LM était la cause principale des erreurs dans la LE, la recherche sur le transfert linguistique se limitait à l'observation du transfert de la L1 à la L2. Cependant, après avoir appris que la LM n'était pas la cause principale des erreurs des apprenants et qu'elle était également sujette à des changements, les recherches ont commencé à s'intéresser au *transfert vers l'arrière* (angl. *backward transfer*), c'est-à-dire à l'influence de la L2 sur la L1. Nous appelons également ce type de transfert le *transfert inverse* (angl. *reverse transfer*) (Jajić Novogradec, 2017 : 58).

Selon Laufer (2003), les apprenants de L2 aux premiers stades de l'apprentissage de la langue étaient principalement l'objet de la recherche, et c'est donc à juste titre que l'influence de la L1 sur la L2 a été principalement observée, c'est-à-dire qu'il s'agissait

d'un transfert à aller simple. Cependant, comme la recherche sur le processus de maîtrise d'une deuxième langue a toujours été basée sur la langue anglaise, la recherche liée aux apprenants à des niveaux avancés d'apprentissage de l'anglais a commencé à se développer de plus en plus (Laufer, 2003 : 19). Par conséquent, le transfert inverse est apparu à des niveaux plus élevés de maîtrise de la LC et principalement dans des contextes de maîtrise naturelle (Medved Krajnović, 2010). Comme exemple d'un tel transfert, Aden mentionne les immigrants qui vont vivre dans un pays d'une autre zone linguistique, où en employant une deuxième langue, en raison des circonstances de la vie, ils commencent à régresser dans leur L1, précédemment maîtrisée (Aden, 2022 : 37). Cependant, la régression linguistique, qui concerne toutes les langues qu'un individu a maîtrisées, ne doit pas se produire exclusivement dans un environnement naturel (ibid.). Elle apparaît également dans l'environnement formel et est visible à travers l'apprentissage de plusieurs langues étrangères et leurs différentes dynamiques, qui se reflètent à travers des acteurs linguistiques internes et externes, dont certains seront décrits plus loin dans le mémoire.

Lorsque plus de deux systèmes linguistiques sont impliqués dans l'histoire, les types de transferts linguistiques sont également plus nombreux. Outre les transferts vers l'avant et vers l'arrière, nous distinguons *le transfert latéral* (angl. *transfer lateral*), par exemple l'influence de L2 sur L3 ou vice versa, et *le transfert bidirectionnel* (angl. *bidirectional transfer*), quand les deux langues de l'apprenant s'influencent simultanément (Medved Krajnović, 2010). Les transferts latéraux et bidirectionnels sont les plus caractéristiques dans le contexte du multilinguisme.

Étant donné qu'il s'agit de plusieurs systèmes linguistiques, ou au moins de trois, pour pouvoir parler dans le contexte du multilinguisme, nous observons différents processus complexes dans la maîtrise de la LC où nous observons également la complexité des processus linguistiques. Jessner (2003) souligne que dans le cas des influences interlinguistiques dans la maîtrise multilingue, contrairement à la maîtrise de L2, il s'agit d'un phénomène multiforme de transfert linguistique. Ainsi, aux acteurs existants caractéristiques de la maîtrise d'une L2 tels que la motivation, les connaissances linguistiques, le talent linguistique, etc., s'ajoutent de nouveaux acteurs tels que la psychotypologie, la récence linguistique, la conscience métalinguistique, etc. Il s'agit d'un domaine de recherche relativement nouveau, au centre duquel se trouve

exclusivement le transfert linguistique et qui est considéré comme un domaine distinct pouvant nous donner un aperçu plus détaillé de la fonction de plusieurs systèmes linguistiques différents chez les apprenants. De ce fait, De Angelis et Selinker (2001) sont d'avis que, jusqu'à récemment, la limitation des théories sur le transfert linguistique à l'interaction entre deux systèmes linguistiques seule n'était pas suffisante dans l'étude du transfert linguistique car, pour que le transfert interlinguistique se produise, il est nécessaire que l'apprenant possède au moins trois systèmes linguistiques. En d'autres termes, la théorie du transfert linguistique est incompréhensible si ses principes ne reposent que sur deux langues.

Meissner (2004 : 49 cité dans Jajić Novogradec, 2017 : 61)¹⁴ fait état de plusieurs modèles de transferts linguistiques sous l'aspect du multilinguisme individuel qui devraient fournir un effet positif sur la maîtrise des langues chez les apprenants. Dans cette perspective, l'auteur cite les transferts suivants :

<i>Transfert intra-linguistique de LM (angl. native language intra-lingual transfer)</i>	Il donne conscience des passerelles linguistiques que la LM peut permettre dans le but de développer une nouvelle langue, et ce domaine de transfert devrait être activé dès les premières étapes de l'enseignement. Les enseignants devraient sensibiliser les apprenants aux similitudes et aux différences, surtout entre la LM et la LE en particulier aux premiers stades de l'apprentissage des langues.
<i>Transfert intra-linguistique de la langue passerelle (angl. bridge language intra-lingual transfer)</i>	L'apprenant multilingue ne construira pas nécessairement ses activités linguistiques par le transfert sur la base de sa LM, mais aussi d'autres langues dans lesquelles il a acquis une expérience d'apprentissage.
<i>Transfert intra-linguistique de LC (angl. target language intra-lingual transfer)</i>	Il inclut la systématité de la LM qui offre de nombreuses bases de transfert utiles à

¹⁴ La division et les noms adoptés ont été traduits par l'auteure du croate au français afin de s'adapter au mémoire.

	l'acquisition de compétences dans la LC.
<i>Transfert interlingual</i> (angl. <i>interlingual transfer</i>)	Il comprend la corrélation positive et négative entre différentes langues. Selon ce type de transfert, certaines structures grammaticales d'une langue peuvent aider à maîtriser une structure similaire dans une autre langue, tandis que certaines structures lexicales peuvent empêcher un individu de maîtriser une nouvelle langue en raison d'une fausse analogie qu'un individu peut créer dans l'une des langues, qui est le résultat de la connaissance d'une structure similaire dans une autre langue.
<i>Transfer didactique</i> (angl. <i>didactic transfer</i>)	Appelé aussi transfert des expériences de l'apprenant. Il est indépendant de la méthode d'enseignement, mais pas des langues. Il dépend des différences individuelles des apprenants et comprend la connaissance du monde de l'apprenant, son multilinguisme et ses connaissances didactiques.

Le transfert interlinguistique sera au centre de notre travail, car nous nous intéresserons aux apprenants multilingues et à leur transfert d'une LE à une autre dans le domaine lexical où le transfert linguistique est le plus explicite et peut être observé sous l'angle des effets positifs et négatifs entre les langues. En plus, afin de mieux comprendre les différentes influences des différents systèmes linguistiques - leur chevauchement, leur interaction, leur complémentarité, il est nécessaire de prendre en compte l'influence possible de chaque système linguistique sans supposer qu'un système affectera la LC plus ou moins qu'un autre système linguistique (De Angelis et Selinker, 2001 : 44).

4. INFLUENCES DANS LA MAÎTRISE DU LEXIQUE

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur le lexique sous le prisme des influences interlinguistiques. Le lexique est essentiel dans notre mémoire et, en ce qui concerne les influences interlinguistiques dans la maîtrise d'une langue étrangère, il est impératif d'y prêter attention, comme le prouvent de nombreuses recherches dans le monde du multilinguisme.

Pour Seal (1991), le lexique peut être interprété comme *les éléments de base* (angl. *building blocks*) sur lesquels se construit la connaissance d'une autre langue, car tout commence avec la LM. Nous pouvons nous appuyer sur ces connaissances en enrichissant les connaissances de l'apprenant dans une LE. Les premiers messages linguistiques de l'enfant sont des syllabes, on peut donc dire que le lexique apparaît alors comme une composante inévitable de la compréhension initiale d'un message dans une LE.

En effet, selon Cook et Singleton (2014), les apprenants en L2 possèdent certaines connaissances lexicales, et leurs possibilités de connexion sémantique entre les unités lexicales dans la L1 s'étendent à la création de ces mêmes connexions dans la seconde langue. La formation de liens sémantiques ou associatifs entre L1 et L2 est possible même lorsqu'il s'agit de groupes de langues complètement différents (Cook et Singleton, 2014 : 43). Lorsqu'il s'agit de maîtriser plusieurs langues, les connexions associatives des unités lexicales changent la direction du mouvement, et il est parfois difficile de suivre l'origine de ces connexions, c'est-à-dire de savoir si elles facilitent ou compliquent la maîtrise du lexique pour les apprenants multilingues dans le cadre du processus d'apprentissage des langues.

Pour la suite, Gass et Selinker (2008) soulignent également l'importance du lexique dans la maîtrise d'une LE comme une composante linguistique importante pour les apprenants. Comme preuve, ils citent les corpus d'erreurs des apprenants qui montrent que les erreurs lexicales sont plus fréquentes que les erreurs grammaticales dans l'interlangue des apprenants. En plus, nous divisons la connaissance lexicale de la L2 en deux catégories : réceptive et productive. D'après les auteurs mentionnés, la connaissance réceptive comprend les éléments suivants : la connaissance du sens général et spécifique des mots dans certains contextes, la reconnaissance des mots à l'écrit ou à l'oral, la connaissance d'un mot sous toutes ses formes. Les connaissances

lexicales productives comprennent les éléments suivants : la connaissance de la prononciation et de l'orthographe correctes d'un mot, la connaissance de son sens clair dans différents contextes et la connaissance de l'utilisation correcte d'un mot particulier.

Dans notre recherche, nous vérifierons les connaissances lexicales productives décontextualisées de nos apprenants. Il existe également des connaissances lexicales productives contextualisées, et nous estimons que les deux peuvent fournir une meilleure compréhension de l'occurrence des influences interlinguistiques, en particulier au niveau lexical, mais pour la recherche, nous avons décidé d'utiliser uniquement les connaissances décontextualisées parce qu'elles sont plus appropriées et plus faciles à gérer pour les apprenants. Le lexique réel sera également vérifié, qui se compose de mots connus des apprenants en raison de leur exposition et qui sont plus enclins à atteindre les résultats visés (Gass et Selinker, 2008), mais aussi en raison de l'apport linguistique limité dans l'environnement formel.

À la lumière de ce qui précède, on peut dire que le transfert lexical devient un sujet de plus en plus populaire dans la maîtrise d'une LE. C'est pourquoi nous allons d'abord présenter le transfert lexical entre deux ou plusieurs langues, sur lequel notre mémoire est basé, tout en décrivant son concept dans la maîtrise de L2 et L3, puis nous mettrons en évidence le rôle essentiel du lexique mental multilingue et, à la toute fin de ce chapitre, nous ferons référence aux mots apparentés – nous les définirons, nous énumérerons leurs types et nous expliquerons pourquoi nous les avons choisis pour notre recherche.

4.1. Le transfert lexical dans la maîtrise de L2 et L3

L'intérêt pour le lexique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de la transmission des langues remonte aux années 1960, et les diverses recherches sur les locuteurs bilingues, notamment la psycholinguistique dans ce domaine, se développent de jour en jour. Il a été initié par la mise en évidence de la langue en contact (Weinreich, 1968) et a ensuite été principalement associé aux emprunts ou créations lexicales, l'un des exemples les plus courants de transfert lexical.

Ringbom (1987) estime que le transfert lexical résulte de la conclusion de l'apprenant sur l'origine de l'identité de la structure sémantique entre les mots de la L1 et ceux de la L2 (Ringbom, 1987 : 115). Pour Jarvis et Pavlenko (2008 : 72), le transfert

lexical représente l'influence de la connaissance des mots d'une langue sur la connaissance des mots d'une autre langue. En outre, les mêmes auteurs sont persuadés que les recherches récentes, qui s'intéressent principalement au transfert lexical, portent sur les aspects suivants de ce type de transfert linguistique : transfert lié aux erreurs morphologiques, phonologiques et sémantiques, effets des influences interlinguistiques liées à la présentation, à la disponibilité et à l'activation lexicales, transfert de la sélection des mots, c'est-à-dire par l'apparence (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 75). Ce qui nous intéresse dans ce mémoire c'est avant tout le premier type de transfert lexical - le transfert associé aux erreurs morphologiques, phonologiques et sémantiques. Il s'agit de la transmission relative à la forme du mot, dite transfert formel, et du transfert de sens ou transfert sémantique. Les erreurs les plus courantes rencontrées dans ce type de recherche, qui sont le reflet du transfert lexical en ce qui concerne la forme, sont *les changements de langue* (angl. *language switches*) et *les cognats trompeurs* (angl. *deceptive cognates*). Lorsque nous parlons d'erreurs sémantiques, nous nous concentrons principalement sur les traductions d'emprunts d'unités de plusieurs mots (angl. *loan translations of multi-word units*) et sur *l'extension sémantique* (angl. *semantic extension*) (ibid.). Bien qu'à première vue le transfert formel et le transfert sémantique puissent être clairement distingués, dans certaines situations, il est évident qu'ils se chevaucheront et qu'il sera parfois difficile de les distinguer tous les deux (Jarvis et Pavlenko, 2008). Nous rencontrons ce type de chevauchement avec les mots apparentés partielles, les mots apparentés accidentelles et les faux amis. C'est pourquoi il est également important de souligner que, dans le processus de maîtrise d'une langue étrangère, il est tout aussi difficile d'observer des erreurs lexicales dans des langues apparentées, c'est-à-dire des langues dont la structure est très similaire, que dans des langues non apparentées.

En ce qui concerne le multilinguisme, Ringbom souligne que le transfert interlinguistique de la L2 vers la L3 s'exprime particulièrement dans le lexique, ce qui conduit en fait à la reconnaissance interlinguistique de formes de mots individuels similaires, contrairement au transfert grammatical qui provient presque toujours de la L1.

De Angelis (2005 : 2), d'autre part, affirme que les locuteurs multilingues ne sont pas du tout familiarisés avec la manière de connecter des informations linguistiques

provenant de trois langues ou plus en même temps, et l'on peut donc supposer que les actions cognitives dans de telles situations sont complexes et qu'elles améliorent leur comportement inhabituel dans la production langagière. L'auteure justifie cette affirmation par l'exemple suivant : Lorsqu'un apprenant d'italien comme langue étrangère avec une L1 française et une connaissance préalable de l'espagnol utilise le mot *mesa* (angl. *table* : it. *tavolo*) dans la production linguistique en italien, le linguiste considérera cet exemple comme une preuve de l'influence lexicale d'une autre langue étrangère et reconnaîtra la langue espagnole comme une source d'influence. Cependant, s'il y a un doute sur le fait que la langue espagnole est à l'origine de l'influence, cela ouvre la possibilité d'évaluer que le mot *mesa* n'est pas un mot en espagnol pour l'apprenant mais en italien, et dans ce cas la question suivante se pose : l'apprenant utilise-t-il ce terme en croyant qu'il est le même en espagnol et en italien ou ne sait-il plus si le mot *mesa* appartient au système de la langue espagnole ? (De Angelis, 2005 : 3 dans Jajić Novogradec, 2017 : 70) Avec cet exemple, l'auteure nous montre précisément la complexité de la question du lexique dans le multilinguisme et la nécessité d'examiner et d'analyser soigneusement les différents facteurs et processus possibles qui incluent le transfert lexical dans une langue particulière lorsque l'on fait des recherches dans le domaine susmentionné. Dans le même esprit, nous soulignons que le transfert lexical dans le processus de maîtrise de plusieurs systèmes linguistiques est sans aucun doute un processus entrelacé où tous les transferts sont mis en évidence, aussi bien ceux de L1 que ceux de L2, L3, L4, etc., qui ne dépendent pas nécessairement de la nature et de l'origine du lexique, dont les similitudes et les différences entre les langues peuvent dépendre, ainsi que de divers autres facteurs externes et internes tels que la conscience métalinguistique, la psychotypologie, la motivation, l'exposition aux langues, l'ordre d'apprentissage, etc.).

En outre, c'est aussi intéressant à mentionner la recherche de Williams et Hammarberg (1998) qui comme celle de De Angelis, met en évidence les rôles différents de L1 (anglais) et L2 (allemand) dans l'acquisition de L3 (suédois). En effet, la L1 avait une fonction essentiellement métalinguistique (commentaire sur la performance linguistique, demande d'aide) dans la production de la L3, la L2 était activée en parallèle dans la langue intermédiaire L3 et servait d'outil auxiliaire lors de la construction du lexique en L3. Les auteurs soulignent l'importance, dans cette

recherche, de certains facteurs d'influence auxquels il convient de prêter attention lors de la recherche des influences interlinguistiques au niveau lexical, à savoir la connaissance de la langue, la psychotypologie et la récence linguistique.

4.2. Lexique mental multilingue

La communication entre différentes langues chez les personnes multilingues est un domaine qui a suscité l'intérêt de la recherche au cours des dix dernières années, en particulier le niveau lexical du langage, car il représente une énigme encore non résolue par les chercheurs, à plus forte raison comment les mots sont disposés chez les personnes multilingues et comment ils interagissent, en d'autres termes, comment leur lexique mental est structuré.

Lorsque nous nous référons au lexique mental, nous nous intéressons principalement à la direction et au genre de transfert lexical. Afin de mieux comprendre le processus lexical, des recherches ont été lancées sur le lexique mental des locuteurs bilingues en se basant sur des modèles de lexique mental monolingues. Selon Erdeljac (2009 : 11), le lexique mental représente un « entrepôt » de mots de la langue que nous connaissons et apprenons, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une sorte de données sur les mots que nous utilisons, et il nous sert de bonne source pour la structure des mots, puisqu'ils sont représentés mentalement - conservés dans notre mémoire. Dans la maîtrise d'une autre langue, où une attention particulière est accordée au développement de la langue de l'apprenant tant que langue spécialement créée, c'est-à-dire une interlangue, on suppose que le lexique mental aura un cours et une fonction différents du lexique mental des locuteurs monolingues et, en fin de compte, des locuteurs multilingues. Nous considérons que la définition d'un lexique mental multilingue, ainsi que les recherches qui s'y rapportent, sont inévitables dans le cadre de notre recherche, car celui-ci est centré sur les apprenants multilingues et nous nous intéressons également à l'importance du stockage et de l'organisation de leur lexique dans les langues qu'ils utilisent, ce qui est également le reflet d'influences interlinguistiques.

Divers aspects du lexique mental des personnes multilingues sont présentés dans les travaux d'Ecke (2001) et de Herwig (2001), qui utilisent des tâches de traduction pour obtenir des données sur l'organisation du lexique mental multilingue. L'objectif de la recherche était de découvrir le principe d'intégration, d'organisation et de la gestion

des mots dans le lexique mental de L3 à plusieurs niveaux de représentation : formel, syntaxique et sémantique, ainsi que d'examiner la quantité, les sources et les conditions de l'influence lexicale dans la production lexicale de L3. Diverses méthodes de recherche ont été utilisées, telles que *les protocoles verbaux de réflexion à haute voix* (angl. *think aloud verbal protocols*) et *la méthode de l'état de la pointe de la langue* (angl. *tip-of-the-tongue state*). Les auteurs sont arrivés à la conclusion que les langues sont interconnectées dans un lexique multilingue, qu'elles sont indépendantes les unes des autres, que la détermination de la nature et de la force des connexions interlinguistiques et la capacité des utilisateurs à traiter plusieurs langues séparément sont influencées par la connaissance de la langue, la perception de la distance entre les langues et la langue en classe elle-même, et que la structure du lexique mental peut être observée et analysée au mieux grâce aux influences interlinguistiques (Ecke, 2001 : 106).

Selon les estimations de Szubko-Sitarek (2015), les influences interlinguistiques sont celles qui déterminent l'adoption et l'organisation des modèles de lexique mental multilingue, et les outils les plus célèbres utilisés dans l'examen du lexique mental bilingue, qui sont également étendus à la recherche sur le lexique mental multilingue, sont les mots apparentés (Szubko-Sitarek, 2015 : 84). Ils sont en effet les plus efficaces pour la reconnaissance et l'activation dans le lexique des personnes multilingues, contrairement aux mots qui ne présentent pas de similitudes entre les langues.

4.3. Mots apparentés

Dans les recherches sur les influences interlinguistiques, où l'accent est mis sur le processus linguistique chez les locuteurs bilingues et multilingues, l'outil d'observation le plus courant est le mot apparenté parce que les similitudes et les différences dans les formes des mots et leurs significations indiquent la rapidité avec laquelle les locuteurs d'une autre langue maîtriseront une langue étrangère (Odlin, 1989 : 77). La définition des mots apparentés elle-même n'est pas spécifique, car elle dépend essentiellement du contexte de la recherche, ce qui explique que l'on trouve différentes définitions dans la littérature scientifique. Dans la recherche linguistique et psycholinguistique, les mots apparentés sont définis comme des mots dont la forme et le sens sont identiques ou

similaires d'une langue à l'autre (Dijkstra, 2005, Schepens et al., 2012 dans Jajić Novogradec, 2017 : 75).

Grosjean souligne la complexité de la nature des mots apparentés et de leur définition en raison du problème de compréhension du terme lui-même, c'est-à-dire de ce que l'on entend par similaire, identique et grand croisement. En effet, nous parlons de différences dans la recherche à différents niveaux, par exemple au niveau phonologique, car les mots ont souvent plusieurs significations avec différentes parties d'apparence, et c'est précisément pour cette raison, selon Grosjean, qu'il est difficile de formuler une définition claire et unique qui conviendrait à toutes les recherches. En outre, Ringbom (2007b) souligne que les mots apparentés entre deux langues sont historiquement liés, mais nous ne nous intéressons pas à la connexion historique des mots apparentés puisque, comme le souligne Szubko-Sitarek (2015), la recherche psycholinguistique ne se concentre pas sur la connexion étymologique entre les langues, mais sur le traitement linguistique parce qu'on suppose que seuls des aspects tels que l'orthographe, la phonologie et la sémantique affecteront le processus (Ringbom, 2007b : 73).

Lorsque nous essayons d'identifier et d'analyser les influences interlinguistiques dans le lexique des mots apparentés, nous devons tenir compte du fait qu'il ne s'agit pas toujours d'une question de réflexion sur l'influence des similitudes ou des différences entre les langues, comme l'indique la littérature, mais que les apprenants font souvent des erreurs accidentelles et inconscientes qui sont également visibles au niveau orthographique, phonologique, morphologique et sémantique. C'est pourquoi elles sont divisées en plusieurs types dans notre recherche.

4.3.1. Type des mots apparentés

Comme l'origine étymologique des mots apparentés est différente, nous rencontrons également des divisions différentes. Les mots apparentés sont généralement reconnaissables à leurs formes identiques ou similaires dans deux, trois ou plusieurs langues, mais ils diffèrent parfois dans leur signification. En outre, comme nous avons déjà expliqué qu'il n'existe pas de définition unique des mots apparentés, qui dépend dans la plupart des cas du contexte de recherche, les mots apparentés sont répartis différemment. Ainsi, nous pouvons les diviser comme suit : ceux dont la forme est

identique ou similaire et dont le sens est identique, c'est-à-dire *les vrais mots apparentés* (angl. *true cognates*), ensuite *les mots apparentés partiels* - mots dont la forme est identique ou similaire, mais dont le sens se recoupe partiellement, c'est-à-dire que dans certains contextes, les mots auront un sens similaire et dans d'autres non (angl. *partial cognates*) et *les mots apparentés accidentels* - mots dont la forme est identique ou similaire, mais sans lien étymologique et dont le sens est différent (angl. *accidental cognates*). Lors de la détermination des similitudes accidentelles, il est important de souligner la même prononciation des mots dans les langues, indépendamment de leur forme, car comme le nom l'indique, la similitude peut être totalement accidentelle et le mot ne peut alors pas toujours être considéré comme une similitude. Ringbom (2007b : 73) en donne un bon exemple : le mot français et anglais *pain*, qui a la même forme dans les deux langues, mais se prononce différemment et a des significations différentes. Dans ce cas, la similitude de la forme du mot *pain* dans les deux langues est accidentelle et ne peut donc pas être considérée comme un mot apparenté. Par conséquent, dans ce mémoire, nous avons décidé d'utiliser le syntagme de mots apparentés, en nous concentrant principalement sur les mots de forme identique ou similaire et de sens identique ou similaire, ou partiellement différent, indépendamment des autres nuances terminologiques, tandis que pour décrire les mots de forme identique ou similaire et de sens complètement différent, nous avons choisi le syntagme de faux amis, que Lewis (2016) définit comme des paires de lexèmes de deux langues (Lewis, 2016 : 1), qui sont identiques ou similaires dans la forme, mais différents dans le sens (Jajić Novogradec, 2017 : 76).

Dans la recherche, nous analyserons les mots apparentés vraies, partielles et les faux amis en français, anglais, allemand, espagnol et italien, à l'exclusion du croate, puisque les apprenants ne parlent pas croate. De plus, les apprenants effectueront des tâches de jugement lexical, afin de traduire certains mots de l'anglais vers le français, qui se prononcent de manière très similaire mais différente. Ensuite, afin d'obtenir une plus grande possibilité d'auto-évaluation de la direction d'où vient le transfert linguistique, puisque l'accent est mis sur l'observation du transfert entre d'autres langues et la recherche du facteur de récence linguistique, nous avons opté pour un plus grand nombre des mots apparentés entre langues étrangères. Nous sommes conscients que nous ne connaissons pas les langues maternelles des apprenants et que la langue anglaise

va interférer dans une certaine partie de la recherche, notamment en raison de la similitude des mots en français et du fait que tout se passe en anglais, mais c'est pourquoi nous avons choisi une méthode rétrospective comme source de données plus détaillées sur le transfert, à travers laquelle les apprenants, après avoir traduit les mots, indiquent pourquoi ils ont choisi un certain mot dans la traduction, c'est-à-dire si une autre langue les a aidés ou gênés dans l'activation du mot.

5. FACTEURS QUI CONDITIONNENT L'APPARITION DES INFLUENCES INTERLINGUISTIQUES DANS LA MAÎTRISE DU LEXIQUE

Dans ce chapitre, nous donnerons un bref aperçu des facteurs qui influencent le développement des influences interlinguistiques dans la maîtrise du lexique français et nous aborderons plus en détail ceux qui sont plus pertinents pour notre recherche, en particulier le facteur de récence linguistique. Quand nous parlons de facteurs, nous entendons des facteurs individuels qui font l'objet de recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères depuis un certain temps, et qui peuvent souvent être observés dans le processus d'acquisition d'une deuxième, troisième ou quatrième langue (Wolff, 2011). Ils sont divisés en plusieurs types et sont le plus souvent dépendants les uns des autres. Dans ce mémoire, nous traiterons d'un groupe de facteurs individuels qui peuvent être dirigés vers l'apprenant et le processus d'apprentissage. Ceux qui concernent l'apprenant nous fourniront, par le biais de la recherche, des données plus concrètes sur les caractéristiques des personnes interrogées, puisqu'elles influencent le processus de maîtrise d'une langue étrangère par leurs propres actions. L'idée de la recherche est de se concentrer sur un facteur individuel qui se distingue dans le domaine de la recherche sur l'occurrence des influences interlinguistiques et qui est axé sur le processus d'apprentissage. Il s'agit de la récence linguistique, le facteur que nous traiterons le plus dans cette recherche et sur lequel nous nous concentrerons donc principalement. Comme nous nous laisserons guider dans notre recherche, c'est-à-dire sur la base de la recherche déjà réalisée par Jajić Novogradec, qui examine principalement la récence et la connaissance des langues, mais aussi d'autres facteurs, nous avons également décidé d'accorder plus d'attention au facteur de la connaissance des langues parce qu'il joue également un rôle important pour nous dans notre recherche et la conscience métalinguistique et la psychotypologie.

5.1. Facteurs individuels

Les facteurs individuels peuvent être classés en deux grands groupes : les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs. Par facteurs cognitifs, nous entendons le talent linguistique, le style et la stratégie d'apprentissage, l'intelligence et la conscience métalinguistique. Par facteurs affectifs, nous entendons les attributions, les attitudes de l'apprenant à l'égard de la langue, les émotions, la motivation, la confiance en soi et la peur de la langue. Nous aborderons les facteurs dont dépend l'apparition d'influences interlinguistiques, qui comprennent des facteurs individuels sous différents aspects. Ainsi, Jarvis et Pavlenko (2008) proposent une division plus récente de ces facteurs dans la littérature scientifique, quel que soit le sens de la transmission (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 56) :

1. Facteurs linguistiques et psycholinguistiques,
2. Facteurs cognitifs et ceux qui se concentrent sur l'attention de l'apprenant,
3. Facteurs développementaux - liés à la connaissance et à l'expérience de la langue,
4. Les facteurs liés à l'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu,
5. Facteurs liés à l'utilisation de la langue.

Les facteurs susmentionnés font partie de deux types fondamentaux d'effets sur le transfert linguistique - les effets liés à l'apprentissage et les effets liés à la performance linguistique.

En outre, les auteurs Hall et Ecke (2003) illustrent une division encore plus détaillée des facteurs, et nous avons décidé de la mentionner dans le mémoire afin de montrer les divisions et subdivisions aussi clairement que possible, et aussi parce que nous traitons d'un lexique multilingue. Les auteurs divisent les facteurs de maîtrise du lexique en plusieurs domaines, qui comportent plusieurs facteurs, notamment ceux qui concernent spécifiquement l'apprenant (conscience méta-linguistique, psychotypologie, motivation, âge, styles et stratégies d'apprentissage, attitudes, etc.), les facteurs liés à l'apprentissage (utilisation de la langue, exposition aux langues, séquence et moment de l'apprentissage de la langue, connaissance de la langue, maîtrise de la langue, récence de l'exposition et de l'utilisation, statut L2, type de bilinguisme/multilinguisme, etc.), puis ceux liés à la langue (distance typologique entre les langues, distance historique, degré

de contact, orthographe), les facteurs contextuels (contrôle linguistique, style, tâche, degré de contrôle, direction de traitement, etc.) et les facteurs caractéristiques du lexique (degré de similitude formelle entre concurrents linguistiques (phonologique/orthographique), degré de similitude de cadre ou de similitudes entre lemmes avec concurrents linguistiques, degré de similitude combinée (simulations indirectes et vraies), mots de contenu vs mots fonctionnels, abstraction vs concrétude, fréquence d'occurrence, fréquence des concurrents linguistiques, récence de l'exposition ou de l'utilisation, etc.)

5.1.1. Facteurs axés sur l'apprenant

5.1.1.1. Conscience métalinguistique

La conscience métalinguistique, également connue sous le nom de *conscience linguistique* et de *capacités métalinguistiques*, est un facteur cognitif important lorsqu'il s'agit de maîtriser une langue étrangère. Afin de mieux comparer les capacités cognitives des personnes bilingues et multilingues avec celles des personnes monolingues, elle est un sujet de recherche fréquent dans les domaines du bilinguisme et du multilinguisme et représente le facteur individuel le plus proche du multilinguisme en termes de fréquence de recherche dans ce domaine. En ce qui concerne la conscience métalinguistique, il est important de souligner que le facteur de la connaissance des langues en dépend largement, en tant que l'une de ses composantes, c'est-à-dire que le degré de conscience métalinguistique se reflète à travers le succès ou l'échec d'une personne dans la maîtrise d'une langue étrangère (Horvatić Čajko, 2012 : 19).

Jessner (2006) décrit la conscience métalinguistique comme une caractéristique du comportement linguistique présente non seulement chez les personnes multilingues, mais aussi chez les personnes monolingues, mais qui n'apparaît que dans une moindre mesure et est de nature différente. En effet, elle ne concerne pas tous les monolingues, mais les personnes dont le mode de vie et la profession (poète, écrivain, journaliste, etc.) exigent un usage particulier de la langue, qui sont donc sensibles à la structure de la langue et développent une plus grande créativité. Quant aux personnes multilingues, la conscience de l'existence et de la connexion de différents systèmes linguistiques pendant l'utilisation active de la langue est plus prononcée, de nature plus complexe et extrêmement difficile à déterminer parce que les personnes multilingues n'auront pas la

même compréhension de la langue que les monolingues (Jajić Novogradec, 2017 : 95). En outre, la conscience métalinguistique des personnes multilingues se développe en fonction de leur pensée critique et divergente (ex : diversité des idées et des associations), de leur compétence interactionnelle et/ou pragmatique (connaissance des particularités culturelles de la langue), de leur sensibilité communicative et de leurs compétences en matière de traduction.

L'auteure indique également la relation entre l'interaction interlinguistique et la conscience métalinguistique, qui est mise en évidence dans la recherche des mots apparentés, car le choix des mots apparentés chez les apprenants multilingues se manifeste par leur conscience explicite de l'existence de mots similaires ou identiques dans d'autres langues à leur disposition (Jessner, 2008a : 277) :

« Jessner (2008a) affirme que les connaissances multilingues se composent d'au moins deux types de conscience : la conscience interlinguistique et la conscience métalinguistique. La conscience interlinguistique (angl. *crosslinguistic awareness*) dans la production L3 peut être définie comme la conscience (non exprimée et explicite) des interactions entre les langues chez les personnes multilingues, tandis que la conscience métalinguistique permet son objectivation. »¹⁵

(Jajić Novogradec, 2017 : 96)

Enfin, Horvatić Čajko (2012) évoque que ce facteur n'inclut pas seulement l'aspect de la conscience de la langue, mais aussi la conscience de l'apprentissage des langues et de leur articulation. Il est considéré comme un élément essentiel du développement multilingue et de la conscience métalinguistique. La conscience linguistique s'acquiert progressivement par l'apprentissage des langues et par tous les aspects de l'éducation, dans lesquels les professeurs de langues jouent un rôle important.

Nous avons décidé de nous y intéresser parce qu'il s'agit d'un lien incontestable entre la conscience métalinguistique et la construction des connaissances linguistiques chez les personnes multilingues, et qu'il affectera également l'apparition d'influences interlinguistiques dans la maîtrise du lexique français.

Ainsi, la conscience métalinguistique représentera un facteur ouvert qui caractérise un ensemble de facteurs liés à l'apprenant lui-même, mais aussi à la langue. En ce qui

¹⁵ L'auteure du mémoire traduit la citation du croate au français. Ci-dessous la citation originale :

„Jessner (2008a) tvrdi da se višejezično znanje sastoji od barem dvije vrste svjesnosti: međujezične i metajezične svjesnosti. Međujezična svjesnost (engl. *crosslinguistic awareness*) u J3 proizvodnji može se definirati kao svjesnost (neiskazana i eksplicitna) interakcije među jezicima u višejezične osobe, dok metajezična svjesnost omogućuje njenu objektivizaciju.“

concerne la recherche de la conscience métalinguistique des personnes interrogées et de leur traitement linguistique, il est préférable d'utiliser la méthode de la réflexion à haute voix, mais en raison du temps limité de la recherche, nous avons préféré utiliser la méthode de la tâche rétrospective. Ainsi, immédiatement après avoir résolu l'instrument, les personnes interrogées justifieront leur décision de traduire des mots individuels (qu'elles aient connu un seul mot simplement grâce à l'apprentissage du français ou en raison de l'influence possible d'une autre langue).

5.1.1.2. *Psychotypologie*

La psychotypologie est ce que l'on appelle la perception par les étudiants de la similarité entre les langues. Apparue dans les années 1970, elle a été introduite par Kellerman sur la base d'une étude menée auprès d'étudiants néerlandais (L1 néerlandais) qui devaient déterminer s'ils pensaient que les expressions contenant le verbe « breken » en néerlandais pouvaient être traduites en anglais (L2) par le verbe « to break ». Les résultats du test ont montré une signification élevée pour les sens du verbe en néerlandais qui sont proches du sens original du verbe en anglais (par exemple *he broke his leg*), et une comparaison de leurs résultats et de la recherche similaire de Jorden (1977) avec des étudiants néerlandais apprenant l'allemand L2 a conduit Kellerman à l'introduction d'un nouveau terme, omniprésent dans le cadre psycholinguistique de la maîtrise d'une langue étrangère (De Angelis, 2007 dans Jajić Novogradec, 2017). Cependant, comme Kellerman a mené et comparé des études sur des langues typologiquement similaires, comme le néerlandais, l'anglais et l'allemand, De Angelis (2007) estime qu'il n'est pas tout à fait sûr de parler de psychotypologie, car l'auteur n'a pas abordé la question de savoir s'il est possible de parler du phénomène lorsque nous combinons également des langues typologiquement différentes lorsqu'il s'agit d'étudiants multilingues. Pour cette raison, il est difficile de déterminer la psychotypologie comme facteur dans la recherche sur le transfert linguistique, et il est donc nécessaire, comme le prouvent les recherches récentes, d'inclure d'autres facteurs significatifs pour l'occurrence du transfert.

En plus, les apprenants peuvent percevoir des similitudes entre des langues typologiquement similaires et différentes, en fonction de la façon dont ils perçoivent les différents niveaux linguistiques de ces langues. Ainsi, certains apprenants peuvent voir

des similitudes entre l'anglais et le français en raison du grand nombre de mots apparentés, tandis que d'autres peuvent les trouver dissemblables en raison de structures grammaticales différentes.

Ringbom (2001) souligne le rôle des autres facteurs lors du transfert linguistique chez les personnes multilingues, tels que le niveau d'activation de la L2, le niveau d'apprentissage de la L3 et la connaissance de la langue L2, et ne considère donc pas la psychotypologie comme l'un des facteurs importants dans la détermination d'une influence significative entre la L2 et la L3, en particulier lorsqu'il s'agit du transfert de sens. Néanmoins, la recherche d'Ecke (2001) a confirmé le rôle possible de la psychotypologie, ainsi que du statut L2 (anglais) et de la récence sur la faible influence de l'espagnol L1 sur la production linguistique en allemand L3.

Nous voudrions souligner ici qu'il est parfois difficile de déterminer les influences interlinguistiques dans le lexique des apprenants multilingues et que, même si le lexique semble être le niveau de langue le plus accessible pour vérifier les influences, cette tâche est extrêmement exigeante et de nombreux facteurs jouent un rôle. Nous pensons que cela dépend en grande partie de l'apprenant lui-même et de sa connaissance d'une langue étrangère et de sa langue maternelle.

5.1.2. Facteurs axés sur l'apprentissage

5.1.2.1. Récence linguistique

La récence linguistique (angl. *recency* : *last language effect* : *neighborhood effect*), c'est-à-dire la récence de l'utilisation ou de l'effet d'une langue dans le processus de maîtrise de la langue, s'identifie à la date de la dernière utilisation d'une langue (De Angelis, 2007). Il s'agit d'un terme inclus dans le champ plus large des facteurs linguistiques et psycholinguistiques, qui a été mentionné dans la littérature scientifique dans les années 1960 par Vildomec, qui a signalé que la probabilité qu'une langue en influence une autre est plus grande dans les langues « vivantes », c'est-à-dire les langues actives, que dans les langues qui ne sont pas utilisées depuis longtemps, même si elles sont apprises d'une manière similaire ou dans des situations similaires (De Angelis, 2007 : 35).

L'étude de Williams et Hammarberg (1998) est considérée comme l'étude la plus connue concernant la récence des langues, où elle se distingue par son caractère

essentiel. Les auteurs y expliquent les recherches intéressantes menées par l'auteure elle-même alors qu'elle apprenait le suédois en tant que L3. Le sujet de l'étude était les changements de langue non adaptés dans l'acquisition d'une langue supplémentaire, le rôle de la L1 (l'anglais) et d'autres L2 (en particulier l'allemand). L'hypothèse était que les rôles de la L1 et de la L2 seraient différents, ce qui s'est avéré être le cas. Cependant, ce qui a intrigué les auteurs, c'est la question suivante : Pourquoi les influences interlinguistiques les plus importantes proviennent-elles de l'allemand en tant que L2 ? Williams et Hammarberg (1998) expliquent qu'en tenant compte de la compétence linguistique, de la typologie et de la récence de l'anglais L1 et de l'allemand L2, la L2 est devenue plus active en raison de la phase initiale d'acquisition de la L3. En conséquence, la récence linguistique s'est avérée être un facteur significatif, l'auteure ayant montré un transfert plus important à partir de la langue étrangère utilisée activement en dernier.

Par ailleurs, Jajić Novogradec met en évidence les recherches de Dewaele (1998), qui analyse les inventions lexicales des locuteurs du néerlandais comme L1 et compare les performances langagières de ceux dont le français est leur L2 et ceux dont la L3. Selon l'auteure, une langue active avec un niveau d'activation élevé est une langue qui constitue une plus grande source d'informations lexicales, alors que l'accès aux lemmes des langues avec un niveau d'activation plus faible est partiellement bloqué (Dewaele 1998 : 488 dans Jajić Novogradec, 2017 : 103). Par conséquent, les apprenants ayant le français comme L2 se sont davantage appuyés sur le néerlandais L1, et ceux ayant le français comme L3 sur l'anglais L2. En d'autres termes, l'ordre d'acquisition des langues et leur activation jouent ici un rôle important, même dans la récence des langues, et peuvent déterminer le type et la quantité d'influences interlinguistiques dans la langue cible. En comparant les recherches de Williams et Hammarberg (1998) et de Dewaele (1998), selon Jarvis et Pavlenko (2008) la langue qui a été adoptée récemment/dernièrement ne semble pas si importante du point de vue de ce moment, mais en plus, la langue qui a été acquise juste avant la langue cible, ce qui indique que les effets de récence devraient également être compris en relation avec l'ordre d'apprentissage de la langue (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 185).

Outre l'ordre d'apprentissage des langues, Di (2005) affirme qu'il est nécessaire d'étudier de manière plus approfondie le lien entre la connaissance de la langue

étrangère et la récence de la langue avec l'apparition d'influences interlinguistiques dans la maîtrise de la langue. Murphy (2003) précise quant à lui que les recherches sur la variable de la récence linguistique doivent être abordées avec prudence, car il peut également s'agir d'un cas de transfert de la méthode d'enseignement si les techniques utilisées pour l'apprentissage de la L2 sont toujours actives et disponibles lors de l'acquisition de la L3 (Murphy, 2003 : 11).

Dans la recherche sur le lexique mental, la récence linguistique apparaît également, ce qui, selon Dijkstra (2007), affecte le niveau d'activation des mots qui sont mentalement liés.

En ce qui concerne notre recherche, le facteur de récence linguistique fait référence à l'activation de la dernière langue maîtrisée. Dans cette recherche, nous avons choisi l'allemand L4 comme dernière langue, mais en raison de la nature des personnes interrogées et des circonstances, nous ne pouvons pas supposer qu'il s'agit de la dernière langue des personnes interrogées, car il s'agit d'une question de multilinguisme différent de la part des personnes interrogées. En d'autres termes, le rôle de l'anglais, d'une langue précédemment maîtrisée ou d'une autre n'est pas exclusif non plus. Entre autres choses, lorsque nous parlons de récence linguistique en relation avec le multilinguisme et les influences interlinguistiques, il est important de souligner le point de vue de Jarvis et Pavlenko (2008), selon lequel les connexions lexicales entre elles ont différents degrés de force, qui dépendent également de la fréquence et de la récence d'utilisation, c'est-à-dire que leur force dépendra de leur accessibilité, de l'ordre mental dans lequel elles passeront, par exemple pendant la traduction, et de la probabilité qu'elles soient activées pendant l'utilisation de la deuxième langue (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 88). En outre, nous pensons que le facteur de la connaissance de la langue joue un rôle important ici, c'est-à-dire que les connexions lexicales en dépendent également. Par conséquent, la récence, en tant que facteur lié à l'apprentissage, est principalement associée au facteur de la connaissance de la langue, mais il existe peu de recherches qui le confirment en même temps. C'est pour cette raison, entre autres, que nous avons décidé de prêter attention à ce facteur dans notre recherche et que nous avons appris à nous baser sur les recherches déjà effectuées, où la connaissance de la langue entre en ligne de compte en plus de la récence.

5.1.2.2. *Connaissance linguistique*

La connaissance de la langue est le facteur le plus étudié dans le domaine de la maîtrise d'une langue étrangère et dans le domaine des influences interlinguistiques. Il est intéressant de souligner que le type, la direction et la fréquence des influences interlinguistiques, c'est-à-dire le transfert linguistique, ne dépendent pas exclusivement de la connaissance linguistique des langues cibles, mais aussi de la connaissance linguistique de la langue maternelle. En conséquence, la connaissance linguistique de la langue maternelle changera également en fonction du niveau de développement d'autres langues non maternelles, ainsi que des différents besoins de communication des individus. Par conséquent, les connaissances linguistiques de toutes les langues (maternelles et étrangères) sont des indicateurs importants du développement multilingue d'un individu (Jajić Novogradec, 2017).

En raison des faibles compétences linguistiques des apprenants au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est facile de supposer qu'il y aura plus d'influences des langues précédemment maîtrisées, qu'il s'agisse de L1 ou de L2, tandis que les apprenants qui apprennent une langue étrangère à un stade plus avancé et qui ont donc une certaine expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère et de meilleures compétences linguistiques, montrent moins d'influence. Ceci est également confirmé par Odlin (1989) avec sa thèse dans laquelle il fait la distinction entre le transfert négatif et le transfert positif. Selon lui, le transfert négatif se manifeste aux stades initiaux, lorsque la première langue de l'apprenant est encore dominante (s'il ne s'agit que de deux systèmes linguistiques), tandis que le transfert positif apparaît à des stades plus avancés, lorsque les apprenants établissent plus tôt des liens entre les structures des deux langues et facilitent ainsi parfois l'adoption du processus par eux mêmes. Plus précisément, les deux types de transfert sont significatifs à tous les niveaux d'apprentissage, et tout dépend de la manière dont les apprenants construisent leurs connaissances aux différents niveaux linguistiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, et dans quelle mesure. De Angelis (2007 : 33) confirme également cette thèse et explique que les types de transfert diffèrent dans les deux cas en raison de la différence des besoins des apprenants et de leurs compétences linguistiques. En outre, l'auteure estime qu'il n'est pas possible d'affirmer avec une certitude absolue que le transfert diminuera avec l'augmentation des connaissances linguistiques dans la langue cible, même lorsque

l'apprenant a atteint un niveau élevé de connaissances linguistiques, ainsi que d'automatisation dans la langue cible.

Suivant ces idées, Bardel (2010) affirme qu'un faible niveau de connaissances linguistiques dans la langue cible (L3) activera la langue précédente avec un faible niveau de connaissances linguistiques, et dans le cas de connaissances linguistiques élevées dans la L3, la L2 ou la L1 avec un niveau élevé de connaissances linguistiques sera activée (Angelovska et Hahn, 2012 : 26).

Nous tenons ici à faire remarquer que la connaissance de la langue est, au même titre que la récence linguistique, un facteur très sensible dans la recherche d'influences interlinguistiques car, quelle que soit la direction du transfert, elle est en constante évolution et en interaction marquée avec d'autres facteurs. C'est pourquoi il est recommandé d'aborder son effet éventuel avec prudence. Ainsi, l'apparition d'influences interlinguistiques peut être le résultat de connaissances linguistiques dans certaines langues, mais aussi de l'utilisation de stratégies de communication (notamment le mélange de codes) (Pavlenko, 2009 : 222).

En dernier lieu, Jarvis et Pavlenko (2008) considèrent que les effets de transfert liés à l'apprentissage découlent de la connaissance linguistique de la langue cible et sont classés comme des connexions mentales que les apprenants créent entre la forme de la langue cible et le sens ou la fonction des langues. Les effets liés à la performance sont la cause de la connaissance linguistique des langues précédentes, puisqu'ils affectent le degré d'activation de la langue précédemment maîtrisée lors de la performance de la langue cible et entraînent donc une interférence dans le traitement de la langue cible (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 203).

CADRE PRATIQUE

6. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie de mémoire je vais expliquer plus détaillé la méthodologie de la recherche et montrer les résultats de la recherche, obtenus en faisant une analyse des quelques tâches faites des apprenants.

6.1. Objectifs et hypothèses de la recherche

Au sujet de l'objectif de la recherche, il est impérativement de mettre en lumière des hypothèses que nous allons vérifier au cours de la recherche. Au début, nous définirons l'hypothèse nulle qui explique qu'il n'y a pas de relation entre les variables, c'est-à-dire entre les facteurs examinés : dans cette recherche on va rejeter cette hypothèse. Ici, dans notre recherche, l'hypothèse nulle est la suivante: Il n'y a pas de corrélation entre la récence linguistique et d'autres facteurs dans l'émergence d'influences interlinguistiques positives et négatives dans la maîtrise du lexique français chez les apprenants ayant une langue maternelle différente, c'est-à-dire la première langue, la même langue seconde (L2 - français) et des langues troisièmes et quatrièmes différentes. Les objectifs principaux de cette recherche sont d'examiner le potentiel de la récence linguistique dans la maîtrise de lexique français comme FLE dans un environnement multiculturel, puis si elle représente la cause des transferts interlinguistiques et dans quelle mesure elle est liée à d'autres facteurs.

Dans le but d'examiner le potentiel de la récence linguistique dans la maîtrise de lexique français comme FLE dans un environnement multiculturel, plutôt si elle est la cause des transferts interlinguistiques, dans quelle mesure elle est liée à d'autres facteurs et existe-t-il une connexion entre multiples facteurs; nous avons pour objectifs de répondre à la question suivante :

La connaissance de la dernière langue (la récence linguistique) par les apprenants sera-t-elle liée le plus à l'apparition d'influences interlinguistiques dans le lexique français et dans quelle mesure ?

Par ailleurs, dans le cadre de la recherche, nous avons pour objectif de vérifier les hypothèses suivantes :

1. Une influence interlinguistique plus négative de la dernière langue apparaîtra dans le lexique de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle sera associée à l'apparition d'une influence interlinguistique négative.
2. Moins d'influence interlinguistique positive de la dernière langue apparaîtra dans le lexique de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle ne sera pas significativement liée à l'apparition d'une influence interlinguistique positive.

6.2. Approche méthodologique de la recherche

Pour cette recherche, nous avons choisi une approche méthodologique quantitative. On ne va pas se concentrer sur l'observation et l'examen d'un mode d'apprentissage d'une LE dans un milieu familial aux apprenants, ni sur une présentation précise du déroulement des sujets et d'un fait linguistique observé, comme c'est le cas dans le cadre d'une méthodologie qualitative. En revanche, notre objectif est d'observer et d'analyser un aspect spécifique du processus d'apprentissage de la LE, plutôt examiner le potentiel de la récence linguistique dans la maîtrise de lexique français comme FLE dans un environnement multiculturel. Pour Medved Krajnović (2010), l'approche méthodologique quantitative offre la possibilité de mener des recherches avec des arguments bien formulés et de soulever des questions précises qui n'ont en principe pas encore trouvé de réponse (ou si c'est le cas : il serait utile de les vérifier) (Medved Krajnović, 2010 : 32 dans Pandurov, 2018 : 36). Ces points sont le fruit de la réflexion du chercheur, mais ils doivent être basés sur une connaissance approfondie du sujet afin de poser des questions auxquelles il sera possible de répondre à l'issue de la recherche.

Par ailleurs, dans cette recherche, l'accent sera mis essentiellement sur le facteur dans le domaine des influences interlinguistiques, c'est-à-dire sur la récence de la langue. Dans ce type de recherche psycholinguistique, il est difficile de ne pas aborder les facteurs individuels déjà mentionnés qui peuvent avoir une importance dans la démonstration de la maîtrise d'une langue étrangère. La méthodologie de la recherche inclura donc certains de ces facteurs, à savoir la connaissance de la langue, l'exposition à la langue, la psychotypologie, la conscience métalinguistique et le talent linguistique, en tant que variables contrôlées, ainsi que leur lien avec l'apparition d'influences

interlinguistiques. Dans la littérature croate, il existe déjà des études similaires sur les influences interlinguistiques (Horvatić Čajko, 2012, Letica Krevelj, 2014) chez les personnes multilingues utilisant des langues étrangères, mais dans notre recherche, nous aurons affaire à des personnes multilingues ayant des langues maternelles différentes et un ordre différent de maîtrise des langues étrangères. Dans la recherche nous avons proposé les langues suivantes : français, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'allemand, mais les langues des enquêtés vont être bien sur différentes, ce partie serait très individuel pour chacun. En outre, nous voulions inclure différents groupes de langues dans la recherche - l'anglais et l'allemand en tant que langues germaniques et l'espagnol, l'italien et le français en tant que langues romanes. En plus, comme il s'agit d'un sujet assez complexe et compte tenu du fait que la recherche a été menée en France avec des enquêtés étrangers qui ne parlent pas le croate et pour qui la lingua franca est la langue principale de communication, nous avons décidé de nous baser sur des recherches déjà existantes, à savoir, au modèle de recherche de l'auteure Marina Jajić Novogradec avec le titre *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja* (2017), (*Influences interlinguistiques dans la maîtrise du lexique anglais - le rôle de la récence et des connaissances linguistiques*) qui met l'accent sur les rôles et les liens entre les aspects de la récence linguistique et de la connaissance de la langue dans la maîtrise du lexique anglais dans l'éducation formelle et dans le contexte croate.

Le but de la recherche de l'auteure était d'examiner le lien entre la récence de la langue et la connaissance de la langue dans l'apparition d'influences interlinguistiques positives et négatives dans la maîtrise du lexique anglais chez les élèves de l'école élémentaire ayant la même LM, c'est-à-dire la première langue (L1 - croate), mais différentes deuxième, troisième (L2 - anglais et L3 - italien et vice versa), et dans la quatrième langue (L4 - allemand), en posant davantage de questions de recherche et en établissant la véracité de plusieurs thèses issues de recherches antérieures. Comme dans notre recherche, l'auteure a inclus plusieurs facteurs indispensables à la recherche psycholinguistique : l'exposition aux langues, la motivation, la conscience métalinguistique, la psychotypologie, le talent linguistique, l'ordre d'apprentissage d'une langue étrangère, les connaissances linguistiques, l'âge et le contexte formel dans la maîtrise de la langue. Ce modèle de recherche a été appliqué au lexique anglais, où la

langue maternelle des personnes interrogées était la même que l'ordre d'apprentissage des langues étrangères, mais nous estimons qu'il serait utile et intéressant de l'appliquer à la langue française, où les personnes interrogées ont une biographie et des antécédents linguistiques variés.

Puisque le but de notre recherche est de déterminer si la récence linguistique en tant que facteur individuel est la plus étroitement liée à l'apparition de l'influence entre les langues, c'est-à-dire si elle est en grande partie la cause de l'apparition des influences interlinguistiques, il est nécessaire d'inclure dans la recherche d'autres facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'acquisition du FLE dans ce contexte. Cependant, nous limiterons notre recherche à quelques facteurs, que nous considérons comme les plus pertinents pour notre recherche – la récence de la langue, l'exposition à la langue, la psychotypologie, les connaissances linguistiques, la conscience métalinguistique et le talent linguistique. En prenant en compte différents aspects dans le domaine des influences interlinguistiques, nous obtiendrons un aperçu de leur occurrence, ce qui contribuera à une meilleure compréhension de la complexité du processus d'acquisition d'une langue étrangère, la linguistique de contact, et de la manière d'améliorer ce processus, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprenants multilingues qui sont quotidiennement exposés à différents systèmes linguistiques et de la manière dont la langue anglaise se comporte en tant que lingua franca dans tout cela.

6.3. Échantillon de la recherche

Cette recherche comprenait un échantillon des étudiants d'origines et de nationalités différentes, inscrits à l'Université de Bourgogne en France, plus précisément ceux qui ont suivi les cours de français A1/A2 et B1/B2 au Centre des Langues et Cultures pour Tous, qui fait partie de l'université. Au total, 27 participants ont pris part à l'étude, dont 8 hommes et 19 filles. Tous ont suivi un cours de français, 14 appartenaient au groupe de niveau A1/A2, 13 au groupe de niveau B1/B2. Cependant, après un aperçu de la biographie linguistique des étudiants et des tâches qu'ils ont résolues, nous avons décidé d'analyser les résultats de la recherche de 10 participants, c'est-à-dire 3 hommes et 7 filles de 23 à 32 ans, pour les raisons suivantes : les étudiants ont rempli le questionnaire et résolu les tâches de manière incomplète et nous n'avons donc pas pu tenir compte de leurs résultats ; l'ordre d'apprentissage des langues ne correspondait pas

à notre recherche, c'est-à-dire que certains étudiants avaient le français comme première langue étrangère, troisième ou quatrième, ou avaient un niveau B2/C1, bien qu'ils aient suivi le cours, de sorte que leurs résultats n'ont pas pu être utilisés par nous. Nous ne nous sommes intéressés qu'aux étudiants dont la L2 est le français et qui ont un niveau de langue A1, A2 ou B1. Six participants appartenaient au groupe de niveau A1/A2, et quatre participants au groupe de niveau B1. En outre, nous avons choisi ces niveaux parce qu'ils marquent les étapes initiales de la maîtrise de la langue (A1/A2 – utilisateur élémentaire, B1/B2 – utilisateur indépendant selon CECR). Dans cette phase de l'apprentissage d'une langue, les étudiants pensent davantage à leur nouvelle langue, et c'est pourquoi on peut s'attendre à ce que les influences d'autres langues maîtrisées précédemment soient prises en compte dans la maîtrise de la langue actuelle, en ce cas le français.

En plus, les étudiants ont des langues maternelles différentes : persan, anglais (3), espagnol (2), chinois, vietnamien, portugais et shona (Afrique du Sud). Ils ont tous le français comme L2 et ont différentes première, troisième et quatrième langues : Le chinois, l'espagnol, l'italien, l'allemand, le danois et les langues d'Afrique du Sud (Isizulu, Tshievenda, Yoruba, Bini, Swahili). Nous aimerions également souligner que dans la recherche, nous avons placé la langue maternelle et la L1 en tant que telles dans la biographie linguistique, même si nous avons déjà expliqué la controverse entre les significations de ces termes dans le mémoire. Toutefois, afin d'éviter toute confusion parmi les participants au moment de remplir le questionnaire, nous avons décidé de choisir cette alternative et nous analyserons les résultats en accord avec celle-ci (en tenant compte du fait que nous avons précédemment indiqué dans le mémoire que nous considérons la LM comme L1). En outre, les étudiants pouvaient également indiquer d'autres langues étrangères dans le rapport rétrospectif s'ils avaient remarqué que, dans certains mots de la traduction de l'anglais vers le français, ils avaient été en contact avec une LE qui n'était pas mentionnée dans le questionnaire.

Les participants ont une connaissance d'autres LE allant de quelques mois à 10 ans, certaines des langues étrangères qu'ils ont mentionnées étant connues depuis toujours, comme le yoruba et le bini. Étant donné que notre étude portera sur la récence des langues, il était important pour nous de contrôler la période d'apprentissage d'autres langues étrangères. Bien qu'il y ait parmi les participants des personnes qui apprennent

certaines langues depuis plus de 5 ans, nous avons conclu que cela n'affecterait pas tellement notre recherche parce que cela porte principalement sur les langues sud-africaines et que la connaissance des langues cibles telles que l'italien, l'espagnol, l'allemand, etc. est acquise par les étudiants sur une période allant de quelques mois à 2 ans.

6.4. Instruments de la recherche

Les instruments utilisés dans cette recherche sont des tâches destinées à mesurer le transfert linguistique, c'est-à-dire des tâches de traduction de l'anglais vers le français, des tâches rétrospectives et un questionnaire intitulé « Questionnaire sur la biographie langagière », qui nous a donné un aperçu des données démographiques de la biographie des enquêtés sur l'apprentissage des langues étrangères, l'exposition aux langues, la conscience métalinguistique et la douance linguistique. Le choix d'une tâche pour vérifier le transfert linguistique était une tâche difficile parce qu'elle impliquait des étudiants multilingues, avec différentes années d'apprentissage des langues étrangères et pour lesquels nous ne savons pas quelles langues ils possèdent. C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure des mots anglais dans la tâche de traduction, car chaque étudiant parle une langue différente et nous avons besoin d'une langue avec laquelle tout le monde pouvait communiquer. Le choix des mots que les étudiants ont traduits de l'anglais vers le français a également posé un problème. Étant donné que lors de la compilation du corpus de mots, nous ne connaissions pas la biographie linguistique des étudiants et leur connaissance du lexique français, plus précisément quel lexique ils connaissaient spécifiquement (puisque les étudiants suivaient un cours de français de niveau débutant), nous avons opté pour une sélection arbitraire de mots qui ne sont pas compliqués et qui sont généralement appris aux niveaux débutants de la langue française. Étant donné que nous avons observé un transfert latéral dans la recherche, de L4 ou L3 vers L2 ou L3, il était important de prendre en compte la fréquence des mots, non seulement en français, mais aussi dans d'autres langues. Il s'agissait là d'un autre défi, car comment choisir des mots si nous ne connaissons pas la biographie linguistique des étudiants ? C'est pourquoi nous avons choisi comme guide les langues germaniques (allemand et anglais) et romanes (espagnol, italien) dans la recherche, en partant du principe qu'il s'agit de langues mondiales et en tenant compte des statistiques sur

l'origine des étudiants qui viennent dans le cadre d'un échange Erasmus dans cette université.

La recherche s'est déroulée en deux parties. Tout d'abord, il y a eu le consentement à participer à la recherche. Ensuite, la première partie comprenait une tâche de traduction et une tâche rétrospective, et la seconde partie consistait en un questionnaire sur la biographie linguistique. Dans les sous-chapitres suivants, nous décrirons chaque tâche individuellement.

6.4.1. Tâche de traduction et méthode rétrospective

La première tâche, qui constituait en même temps la première partie de la recherche, consistait à traduire des mots individuels de l'anglais au français, dans le but de déterminer les erreurs lexicales dans la transmission de la langue. Comme nous faisons des recherches sur le lexique et qu'il s'agit d'un niveau moins élevé de la langue française, nous avons décidé d'opter pour une version écrite de la traduction de mots individuels. Nous avons pris la tâche de traduction de mots individuels de la recherche de Jajić Novogradec (2017) et l'avons adaptée à notre échantillon, et l'auteure a trouvé la source dans la recherche de De Angelis (2005). Le but de cette tâche est d'examiner les similitudes dans les langues et donc de voir si les étudiants, lorsqu'ils voient la similitude potentielle de certains mots, vont recourir à l'une de leurs autres LE dans la production lexicale et si ces similitudes entre les langues vont se manifester positivement ou négativement dans leur choix. Pour cette raison, nous avons inclus une méthode rétrospective pour la sélection des mots par les étudiants, dans laquelle les étudiants indiqueront s'ils ont réellement su traduire un mot grâce à leur connaissance de la langue française ou grâce à une autre LE mentionnée, ce qui pourrait être reflété positivement ou négativement. En ce qui concerne les mots apparentés et les faux amis, nous les avons choisis également pour la raison que les étudiants au niveau débutant de l'apprentissage d'une langue s'appuient surtout sur la forme des mots et moins sur le sens, ce qui peut également être le résultat du transfert d'une langue du niveau débutant à un autre niveau d'apprentissage d'une autre LE, surtout lorsqu'il s'agit des mots apparentés, même s'il s'agit d'une langue étrangère à un niveau avancé. Nous avons également sélectionné les mots apparentés qui peuvent être observés même dans les trois langues afin de voir la probabilité d'un effet facilitant de la deuxième langue

étrangère dans la production langagière du français. Nous pensons qu'il serait bon de diviser les mots apparentés plus en vrais mots apparentés car les étudiants sont alors mieux à même de se souvenir et de rappeler ces mots qui présentent une similitude formelle.

Le corpus de mots qui sera inclus dans les tâches de traduction a été choisi sur la base de différentes sources. Ainsi, nous avons inclus 2 dictionnaires dans la sélection des mots : *Petojezični rječnik europeizama* (Spalatin, 2010) (*Dictionnaire des européanimes en cinq langues*) et *Le petit Robert de la langue française* (Robert, 2022)). Nous avons constitué le corpus de mots à partir d'un total de 20 mots fréquents dans le vocabulaire : 10 faux amis et 10 mots apparentés en tenant compte du fait que nous ne pourrions pas utiliser tous les mots pour l'analyse, si les étudiants ne les traduisent pas ou les traduisent correctement.

Ci-dessous, on trouvera un tableau avec une liste de tous les mots apparentés et faux amis en anglais, français, italien, espagnol et allemand que nous avons utilisés dans la première tâche.

Vrais mots apparentés soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand	Mots apparentés partiels soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand	Mots apparentés accidentelles (faux amis) soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand
Punctul (ANGL) – ponctuel (FR) – punctual (ESP) – puntuale (IT) – pünktlich (ALL) (cr. <i>točan</i>)		
Chemistry (ANGL) – chimie (FR) – chimica (IT) – Chemie (ALL)		
Event (ANGL) – événement (FR) – evento (ESP) – evento (IT)		
Society (ANGL) – société (FR) – sociedad (ESP) –		

società (IT)		
Italian (ANGL) – Italien (FR) – Italiano (ESP) – Italiano (IT) – Italiener (ALL)		
On the contrary (ANGL) – contrairement à (FR) – de lo contrario (ESP)		
Interesting (ANGL) – intéressant (FR) – interesante (ESP) – interessante (IT) – interessant (ALL)		
Excellent (ANGL) – excellent (FR) – excelente (ESP) – eccellente (IT) – exzellent (ALL)		
To demand (ANGL) – demander de (FR) (<i>cr. zahtijevati</i>)	To demand (ANGL) – demander à (<i>cr. pitati</i>)	
Communicate (ANGL) – communiquer (FR) – comunicar (ESP) – comunicare (IT) – kommunizieren (ALL)		
copy (ANGL) – copie (FR) – copia (ESP) – copia (IT) – Kopie (ALL)		
		Location (ANGL) (<i>cr. lokacija</i>) – location (<i>cr. rentanje</i>)
		Medicine (ANGL), la

		médecine (FR) (cr. <i>medicina, znanstveno področje</i>) – medicina (ESP), medicina (IT) (cr. <i>lijek</i>)
		Actually (ANGL) (cr. <i>zapravo, ustvari</i>) – aktuell (ALL), actuellement (FR) (cr. <i>trenutno</i>)
		Library (ANGL) (cr. <i>knjižnica</i>) – libreria (ESP), librairie (FR), libreria (IT), Librería (ESP) (cr. <i>knjižara</i>)
		Blessed (ANGL) (cr. <i>blažen</i>) – blessé (FR) (cr. <i>ranjen</i>)
		Engaged (ANGL) (cr. <i>zaručen</i>) – engagiert (ALL) (cr. <i>uposlen</i>)
		Ancient (ANGL) (cr. <i>prastaro, drevno</i>) – ancien (FR) (cr. <i>star, ex. stari auto – une ancienne voiture</i>)
		Eventually (ANGL) (cr. <i>jednom, kad-tad</i>) – eventuell (ALL), eventualmente (ESP), éventuellement (cr. <i>možda, eventualno</i>)

Tableau 3 : Tous les mots apparentés et faux amis en anglais, français, italien, espagnol et allemand de la première tâche

6.4.2. « Questionnaire sur la biographie langagière »

La première partie du questionnaire comportait des questions relatives aux données démographiques de l'étudiant - âge, sexe, année d'études, spécialité, nationalité, pays de résidence, langue maternelle - et la seconde partie concernait la biographie linguistique de l'étudiant, qui devait indiquer la langue étrangère qu'il avait étudiée ou qu'il apprenait par ordre d'apprentissage, où il avait commencé à l'apprendre et depuis combien d'années il l'apprenait. Le nombre d'années d'études est important pour déterminer la récence.

En second lieu, des questions ont été posées sur la perception linguistique de l'étudiant quant à la similarité entre le français et d'autres langues étrangères (l'espagnol, l'anglais, la langue maternelle ou une autre). En ce qui concerne le facteur des connaissances linguistiques, les étudiants devaient procéder à une auto-évaluation de toutes les compétences linguistiques et du niveau général des connaissances linguistiques pour toutes les langues (maternelles et étrangères). Il était également important pour nous qu'ils indiquent combien d'heures par semaine ils sont exposés aux langues en général, ce qui peut être influencé, ou plus précisément contribué, par le développement d'une connaissance récente dans ce domaine et le lien d'influence avec ce facteur.

D'autres énoncés liés aux facteurs de la conscience métalinguistique, de la douance linguistique et de la psychotypologie n'ont pas été marqués dans le questionnaire sous des titres distincts. Pour former le corpus d'énoncés de la deuxième partie du questionnaire, nous nous sommes inspirés des fondements du questionnaire de Jajić Novogradec dans la recherche (2017) et de son pré-questionnaire qu'elle a mené auprès des élèves d'un lycée à l'aide de questions ouvertes dans lesquelles les élèves décrivaient et indiquaient comment ils apprenaient consciemment les langues étrangères et comment cela se manifestait leur talent pour les langues.

6.5. Procédés de la recherche

Avant de mener une recherche, il est extrêmement important d'aborder la question de l'éthique. Avant de mener la recherche, les apprenants ont dû signer un consentement à participer à la recherche pendant le cours de français. Bien qu'il s'agisse d'adultes, nous avons décidé qu'il était plus approprié d'avoir un consentement écrit plutôt que verbal, principalement pour éviter tout malentendu possible dû aux barrières langagiers. Pendant la recherche, toutes les mesures ont été prises pour protéger l'anonymat des participants et des données, de sorte que seul le chercheur avait accès aux données personnelles des participants et à leurs travaux, ce qui a été expliqué aux participants avant le début de la recherche.

De plus, afin que les participants comprennent mieux l'objectif de la recherche, il leur a été expliqué que cette recherche contribuera à la rédaction du mémoire, en quoi consiste la recherche et ce qu'ils doivent faire dans chaque tâche, et qu'elle ne fait pas partie de leur cours et ne sera pas incluse de quelque manière que ce soit pour influencer leurs notes. Bien entendu, ils n'ont pas été informés de l'objet spécifique de la recherche, afin que cela n'affecte pas les résultats de leurs tâches.

La recherche a été menée entre le 3 et le 5 avril 2023 au Centre des Langues étrangères et Culture pour Tous, qui fait partie de l'Université de Bourgogne, dans la ville de Dijon, en France. Les participants pouvaient choisir entre les versions française et anglaise de l'échantillon en raison de barrières langagières.

7. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

7.1. Détermination des influences et des transferts interlinguistiques

Nous avons identifié les influences interlinguistiques sur la base des erreurs lexicales des étudiants qui étaient la cause de l'interaction des langues maternelles ou étrangères. Comme nous nous sommes concentrés sur les mots apparentés, l'analyse a été basée sur le lemme de L1, L2, L3 et/ou L4. Il s'agissait du transfert formel, qui fait partie du transfert de lexèmes, et du transfert de sens, qui fait partie du transfert lemmatique (Jarvis, 2009). La définition de la direction du transfert a été assez complexe pour nous, car sur la base de la méthode rétrospective, dans la plupart des cas, on peut supposer que les étudiants ne sont pas conscients du transfert. À ce propos, nous pouvons citer l'exemple des mots mal écrits où il est évident qu'il s'agit d'un transfert formel d'une langue à l'autre. Dans de tels cas, les étudiants déclarent qu'ils savaient simplement comment écrire ce mot parce qu'ils le connaissent du fait qu'ils apprennent le français. De plus, dans le cas d'un transfert sémantique, les étudiants déclareront également que le mot leur est familier en français et qu'ils le connaissent simplement, sans préciser une source possible de transfert. Un mot mal orthographié (par exemple, *fête* au lieu de *événement*) est en effet familier aux étudiants grâce à l'apprentissage de la langue française, mais leur conscience linguistique insuffisante et leur ignorance du fait qu'il s'agit d'un mot ayant un sens différent sont mises en évidence, ce qui représente finalement un problème. Mais en tenant compte de cela, quelques étudiants étaient toujours conscients du transfert positif ou négatif de certaines langues (L1, L2 ou L3 et Lx), ce qu'ils ont clairement indiqué dans leur rapport, et nous avons donc décidé d'utiliser la méthode rétrospective comme principal déterminant de la direction du transfert de l'étudiant. On aimerait également souligner que dans plusieurs exemples, les étudiants ont été guidés par une stratégie d'évitement ainsi que par une stratégie consistant à proposer davantage de réponses possibles afin d'éviter un potentiel transfert négatif d'une langue à l'autre. Ainsi, dans la traduction, ils remplaçaient le mot par un autre mot de la même catégorie : *excellent* - *incroyable* ou proposaient *université*, *lycée*, *bac* pour le mot *college*. Il était donc possible de constater la manifestation du transfert - ouvert vs. fermé. Nous considérons donc ce type de traduction de mots de la même catégorie ou d'une catégorie similaire comme une influence interlinguistique possible, mais indirecte, c'est-à-dire comme un transfert fermé.

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord une sélection de mots que nous avons décidé d'inclure dans l'analyse, puis une analyse quantitative des influences interlinguistiques en mettant l'accent sur la récence linguistique.

7.2. Analyse quantitative

Lors de la constitution du corpus de mots et de la sélection du nombre de mots pour la première tâche dans la recherche, nous avons décidé d'inclure un plus grand nombre de mots dans la tâche elle-même, c'est-à-dire 24 exemples de mots, en raison de l'hypothèse possible que les étudiants ne seront pas capables de traduire certains mots et que nous ne pourrions donc pas utiliser ces exemples pour l'analyse ou qu'ils traduiront, c'est-à-dire qu'ils obtiendront un transfert positif. Après avoir mené la recherche, il s'est avéré que les étudiants ne savaient pas traduire de nombreux mots ou qu'ils réalisaient un transfert positif. Voici donc le tableau de mots que nous avons décidé d'analyser :

Vrais mots apparentés soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand	Mots apparentés partiels soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand	Mots apparentés accidentelles (faux amis) soient en anglais, français, espagnol, italien ou allemand
Punctul (ANGL) – ponctuel (FR) – punctual (ESP) – puntuale (IT) – pünktlich (ALL) (cr. <i>točan</i>)		
Event (ANGL) – événement (FR) – evento (ESP) – evento (IT)		
Society (ANGL) – société (FR) – sociedad (ESP) – società (IT)		
Interesting (ANGL) – intéressant (FR) – interesante (ESP)		

interessante (IT) – interessant (ALL)		
Excellent (ANGL) – excellent (FR) – excelente (ESP) – eccellente (IT) – exzellent (ALL)		
		Location (ANGL) (cr. <i>lokacija</i>) – location (cr. <i>rentanje</i>)
		Actually (ANGL) (cr. <i>zapravo, ustvari</i>) – aktuell (ALL), actuellement (FR) (cr. <i>trenutno</i>)
		Library (ANGL) (cr. <i>knjižnica</i>) – libreria (ESP), librairie (FR), libreria (IT), Librería (ESP) (cr. <i>knjižara</i>)
		Engaged (ANGL) (cr. <i>zaručen</i>) – engagiert (ALL) (cr. <i>uposlen</i>)
		Eventually (ANGL) (cr. <i>jednom, kad-tad</i>) – eventuell (ALL), eventualmente (ESP), éventuellement (cr. <i>možda</i> , <i>eventualno</i>)

Tableau 4 : Les mots choisis pour l'analyse

Suite à ces idées, pour l'analyse des données quantitatives, nous avons utilisé la méthode des statistiques descriptives, c'est-à-dire les pourcentages et la moyenne

arithmétique. Nous présenterons les résultats pour la question de recherche et les hypothèses. Les influences interlinguistiques, en tant que variable dépendante, ont été mesurées par une tâche rétrospective, c'est-à-dire un rapport de l'étudiant indiquant si une langue particulière l'a aidé à traduire (si oui, laquelle) ou non, et définissant ainsi le transfert positif ou négatif d'une certaine langue. Nous incluons cette tâche dans l'auto-évaluation subjective des étudiants. Étant donné que la tâche rétrospective a montré que les étudiants n'étaient pas conscients de l'existence d'une influence interlinguistique pendant la traduction, nous avons utilisé notre propre évaluation, c'est-à-dire que nous avons utilisé des variables contrôlées telles que la psychotypologie, la connaissance des langues, la conscience métalinguistique, l'exposition aux langues et la douance, afin de clarifier davantage le transfert négatif de certains mots.

Nous avons donc calculé le résultat de l'auto-évaluation de l'influence négative de la langue par l'étudiant de la manière suivante :

L'étudiant traduit le mot de manière incorrecte et dit que sa traduction a été influencée par la dernière langue dans l'ordre d'apprentissage (dans notre cas, il peut s'agir de L3, L4 ou L5) - l'étudiant obtient 1 point.

Le résultat total est calculé comme la somme des résultats obtenus de cette manière pour la tâche et il montre le nombre de mots dans la tâche où l'étudiant a montré une influence négative de la dernière langue.

De la même manière, nous obtenons le résultat de l'auto-évaluation de l'influence positive de la langue par l'étudiant :

L'étudiant traduit correctement le mot et dit que sa traduction a été influencée par la dernière langue dans l'ordre d'apprentissage - l'étudiant obtient 1 point.

Le résultat total a été obtenu en additionnant les résultats obtenus de cette manière pour la tâche et il montre le nombre de mots dans la tâche pour lesquels l'étudiant a montré une influence positive de la dernière langue.

En plus de la question de recherche et des hypothèses, nous analyserons également d'autres langues, étant donné que cela nous aidera à l'aspect de la récence de la langue. Par conséquent, nous présenterons les résultats pour la langue L1, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'allemand de la même manière. Comme il s'agit des apprenants étrangers parlant des langues différentes, que l'ordre d'apprentissage diffère et que nous disposons d'un petit échantillon de 10 participants, nous avons décidé de nous

concentrer sur ces langues car elles sont répétées dans l'ordre d'apprentissage des participants, ce qui explique pourquoi nous obtiendrons finalement de meilleurs résultats en ce qui concerne les influences interlinguistiques.

Les variables indépendantes étaient la récence linguistique et les influences interlinguistiques. La récence a été mesurée par le nombre d'années d'études, les influences interlinguistiques par une méthode rétrospective, c'est-à-dire par l'auto-évaluation de la langue par l'étudiant et par une évaluation objective de notre côté. Aussi, les connaissances linguistiques étant l'un des facteurs importants dans l'analyse des influences interlinguistiques, nous avons calculé la moyenne arithmétique des questions et obtenu ainsi un résultat indiquant l'auto-évaluation globale des connaissances linguistiques sous tous les aspects (lecture, écriture, expression orale, écoute et niveau général des connaissances linguistiques).

La connaissance de la dernière langue (la récence linguistique) par les apprenants sera-t-elle liée le plus à l'apparition d'influences interlinguistiques dans le lexique français et dans quelle mesure ?

1. Une influence interlinguistique plus négative de la dernière langue apparaîtra dans le lexique de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle sera associée à l'apparition d'une influence interlinguistique négative.
2. Moins d'influence interlinguistique positive de la dernière langue apparaîtra dans le lexique de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle ne sera pas significativement liée à l'apparition d'une influence interlinguistique positive.

Le tableau ci-dessous présente les données descriptives des variables relatives aux années d'apprentissage de la dernière langue dans l'ordre d'apprentissage et les données de l'auto-évaluation de la connaissance de la dernière langue par l'étudiant.

Tableau 4 : Données descriptives pour les années d'apprentissage de la dernière langue par ordre d'apprentissage et pour l'auto-évaluation des connaissances de la dernière langue

Variable	M	Min	Max
Années d'apprentissage de la dernière langue	4,07	0,17	24
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	2,38	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié la dernière langue pendant une durée moyenne de 4,07 ans et, sur une échelle allant de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient suffisantes (M = 2,38). Les dernières langues par l'ordre d'apprentissage chez les apprenants étaient l'italien, la langue tshivenda, l'allemand, la langue yoruba et swahili, l'anglais et le danois.

Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence de la dernière langue sur la langue française.

Tableau 5 : Données descriptives de l'influence de la dernière langue sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de la dernière langue - tâche 1	0,8	0	3
Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de la dernière	1,7	0	5

langue - tâche 1			
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de la dernière langue - tâche 1	0,3	0	2
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de la dernière langue - tâche 1	1	0	4

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Au vu des données, nous pouvons constater un petit nombre d'influences négatives de la dernière langue selon l'auto-évaluation des étudiants dans le cadre de la tâche (M = 0,8). Cependant, l'évaluation objective montre toujours une influence interlinguistique légèrement plus élevée (M = 1,7). Il est également intéressant de noter que les étudiants sont plus conscients du transfert négatif que du transfert positif, c'est-à-dire qu'ils pensent davantage à ce qu'ils ont fait de mal pendant la traduction et qu'ils peuvent approximativement en déduire la cause, c'est-à-dire quelle langue affecte leur traduction, étant donné que le nombre minimum de langues que les étudiants déclarent est de trois, et le maximum de cinq. Le transfert positif s'est avéré moins significatif que le transfert négatif dans la première tâche (M = 0,3). De la même manière, l'évaluation objective montre ici aussi une influence interlinguistique plus importante que celle estimée par les étudiants eux-mêmes.

La variable contrôlée, l'exposition à la dernière langue, est présentée dans le tableau 6.

Tableau 6 : Données descriptives relatives à l'utilisation de la dernière langue de tous les jours

Variable	M	Min	Max
Exposition à la dernière langue	2,36	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

En ce qui concerne le facteur d'exposition aux langues, la moyenne arithmétique a été calculée sur les questions d'écoute, de lecture, d'expression orale et d'écriture, et le résultat, comme on peut le voir, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants sont exposés à la dernière langue en moyenne adéquate ($M = 2,36$). Nous pouvons donc conclure qu'un facteur tel que l'exposition à une langue en dehors de l'école, plus précisément à travers l'utilisation quotidienne de la dernière langue, est un indicateur plus significatif de l'émergence de l'influence interlinguistique que la récence. La récence ne s'exprime ici que sous la forme d'une maîtrise formelle de la langue et est donc liée à la connaissance de la dernière langue qui contribue à l'apparition de l'influence interlinguistique dans le lexique français.

Après avoir présenté les données descriptives des facteurs mentionnés ci-dessus, nous nous concentrerons sur la variable centrale, c'est-à-dire sur l'influence interlinguistique de la dernière langue sur la connaissance de la langue française. Comme le montre le tableau 6 précédent, les étudiants n'ont en moyenne pas estimé que la dernière langue avait une influence sur leur traduction de mots de l'anglais vers le français, étant donné que dans la tâche, ils ont estimé une influence négative et positive pour une moyenne d'un mot.

Tableau 7: Données descriptives pour les années d'apprentissage de L1 et pour l'auto-évaluation des connaissances de L1

Variable	M	Min	Max
Années d'apprentissage de L1	28,9	24	32
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	4,84	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié la L1 pendant une durée moyenne de 28,9 ans, alors pour chacun toute sa vie et, sur une échelle allant

de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient excellent ($M = 4,84$) ce qui on a supposé. Les premières langues par l'ordre d'apprentissage chez les apprenants étaient le persan, la langue shona, l'anglais, l'espagnol, la portugaise, le vietnamise et le chinois.

Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence de L1 sur la langue française.

Tableau 8 : Données descriptives de l'influence de L1 sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de L1 - tâche 1	0,9	0	2
Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de L1 - tâche 1	1,3	0	4
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de L1 – tâche 1	0,9	0	3
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de L1- tâche 1	1,6	0	6

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Quant à l'influence interlinguistique de la première langue, on constate dans le tableau 8 qu'elle est un peu plus forte que celle de la dernière langue. Les étudiants estiment qu'il y a eu une influence négative de la première langue sur la traduction en français dans une moyenne de 0,9 mots dans la tâche 1.

La variable l'exposition à la première langue est présentée dans le tableau 9.

Tableau 9 : Données descriptives relatives à l'utilisation de la première langue de tous les jours

Variable	M	Min	Max
Exposition à la	3,34	1	5

première langue			
-----------------	--	--	--

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

En ce qui concerne l'utilisation de la première langue en dehors de l'apprentissage formel et dans un environnement multiculturel où les étudiants n'utilisent normalement pas leur première langue de manière aussi active, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants utilisent en moyenne la première langue occasionnellement dans la communication quotidienne (M = 3,34), contrairement à la dernière langue apprise, qu'ils utilisent moins.

Tableau 10 : Données descriptives pour les années d'apprentissage de l'anglais comme lingua franca et pour l'auto-évaluation des connaissances de l'anglais

Variable	M	Min	Max
Années d'apprentissage de l'anglais	16,4	2	31
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	4,76	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié l'anglais pendant une durée moyenne de 26,4 ans et, sur une échelle allant de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient excellentes (M = 4,76). Bien qu'il y ait des participants dont la première langue est l'anglais, presque tous les participants ont une excellente connaissance de l'anglais en tant que lingua franca.

Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence d'anglais sur la langue française.

Tableau 11 : Données descriptives de l'influence de l'anglais sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de l'anglais- tâche 1	1,8	0	18
Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de l'anglais - tâche 1	3,8	0	38
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de l'anglais – tâche 1	1,8	0	18
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de l'anglais - tâche 1	3,8	0	38

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Concernant l'influence interlinguistique de l'anglais on constate dans le tableau 11 qu'elle est assez forte que celle de la première langue. Les étudiants estiment qu'il y a eu une influence négative même comme une influence positive de l'anglais sur la traduction en français dans une moyenne de 1,8 mot dans la tâche 1.

Tableau 12 : Données descriptives relatives à l'utilisation de la lingua franca de tous les jours

Variable	M	Min	Max
Exposition à l'anglais	4,74	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

L'utilisation de l'anglais en dehors de l'apprentissage formel et dans un environnement multiculturel où les étudiants utilisent souvent l'anglais comme la langue de communication, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants utilisent

très souvent l'anglais dans la communication quotidienne ($M = 4,74$), contrairement aux autres langues ce qui montre que la lingua franca est dominante parmi les autres langues.

Tableau 13 : Données descriptives des trois apprenants pour les années d'apprentissage de l'italien et pour l'auto-évaluation des connaissances de l'italien

Variable	M	Min	Max
Années d'apprentissage de l'italien	0,56	0,17	1
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	1,2	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié l'italien pendant une durée moyenne de 1,2 ans et, sur une échelle allant de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient faibles ($M = 1,2$). En outre, sur un total de 10 participants, seuls trois parlent l'italien, et nous avons donc analysé les résultats de trois participants. Bien que la majorité ne parle pas l'italien, nous pensons qu'il est important pour notre recherche de prendre en compte les résultats de ceux qui le parlent, car nous ne pouvons lire les résultats de ces derniers, ainsi que ceux des langues analysées jusqu'à présent, que sur un plus petit nombre de participants. Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence de l'italien sur la langue française.

Tableau 14 : Données descriptives de l'influence de l'italien sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de l'italien- tâche 1	0,33	0	1

Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de l'italien - tâche 1	3,33	0	10
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de l'italien – tâche 1	0	0	0
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de l'italien - tâche 1	2,33	0	7

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Quant à l'influence interlinguistique de l'italien on voit dans le tableau 14, qu'elle est faible que celle d'autres langues. Les étudiants estiment qu'il y a eu une influence négative vraiment faible et aucune influence positive de l'italien sur la traduction en français.

Tableau 15 : Données descriptives relatives à l'utilisation de l'italien de tous les jours

Variable	M	Min	Max
Exposition à l'italien	2	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

En ce qui concerne l'utilisation de l'italien en dehors de l'apprentissage formel et dans un environnement multiculturel, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants utilisent en moyenne l'italien assez dans la communication quotidienne (M = 2), contrairement aux autres langues, qu'ils utilisent plus fréquent.

Tableau 16 : Données descriptives des trois apprenants pour les années d'apprentissage de l'espagnol et pour l'auto-évaluation des connaissances de l'espagnol

Variable	M	Min	Max
-----------------	----------	------------	------------

Années d'apprentissage de l'espagnol	20,67	2	32
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	5	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié l'espagnol pendant une durée moyenne de 20,67 ans et, sur une échelle allant de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient excellent (M = 5). Aussi, ici on analyse 3 sur un total de 10 participants et pour deux apprenants l'espagnol est leur première langue.

Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence de l'espagnol sur la langue française.

Tableau 17 : Données descriptives de l'influence de l'espagnol sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de l'espagnol- tâche 1	0,67	0	2
Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de l'espagnol - tâche 1	2,33	0	6
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de l'espagnol – tâche 1	0,67	0	2
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de l'espagnol -	2,33	0	7

tâche 1			
---------	--	--	--

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Quant à l'influence interlinguistique de l'espagnol on voit dans le tableau 17, qu'elle est la même numériquement et selon l'échelle, comme pour l'italien que celle d'autres langues.

Tableau 18 : Données descriptives relatives à l'utilisation de l'espagnol de tous les jours (6 apprenants)

Variable	M	Min	Max
Exposition à l'espagnol	2,83	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

En ce qui concerne l'utilisation de l'espagnol en dehors de l'apprentissage formel et dans un environnement multiculturel, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants utilisent en moyenne l'espagnol dans la communication quotidienne (M = 2,83), même si quelques apprenants ne l'apprennent pas, mais sont exposés à la langue.

Tableau 19 : Données descriptives des deux apprenants pour les années d'apprentissage de l'allemand et pour l'auto-évaluation des connaissances de l'allemand

Variable	M	Min	Max
Années d'apprentissage de l'allemand	1,25	1	1,5
Auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'étudiant	1,8	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Selon les données descriptives, les étudiants de l'échantillon ont étudié l'allemand pendant une durée moyenne de 1,25 ans et, sur une échelle allant de 1 = faibles connaissances à 5 = excellentes connaissances, ils ont estimé que leurs connaissances étaient suffisantes ($M = 1,8$). Aussi, ici, on analyse 2 sur un total de 10 participants.

Le tableau suivant présente les données relatives à l'influence de l'allemand sur la langue française.

Tableau 20 : Données descriptives de l'influence de l'allemand sur la langue française

Variable	M	Min	Max
Auto-évaluation de l'influence négative interlinguistique de l'allemand- tâche 1	0,5	0	1
Évaluation objective de l'influence négative interlinguistique de l'allemand - tâche 1	2	0	2
Auto-évaluation de l'influence positive interlinguistique de l'allemand – tâche 1	0	0	0
Évaluation objective de l'influence positive interlinguistique de l'allemand - tâche 1	1	0	2

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Concernant l'influence interlinguistique de l'allemand on constate dans le tableau 20 qu'elle est moyenne étant donné qu'il s'agit seulement de deux apprenants. Les étudiants estiment qu'il y a eu une influence négative faibles et aucune influence positive de l'allemand sur la traduction en français.

Tableau 21 : Données descriptives relatives à l'utilisation de l'allemand de tous les jours (2 apprenants)

Variable	M	Min	Max
Exposition à l'allemand	1,7	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

En ce qui concerne l'utilisation de l'espagnol en dehors de l'apprentissage formel et dans un environnement multiculturel, sur une échelle de 1 = jamais à 5 = très souvent, les étudiants utilisent suffisamment l'allemand dans la communication quotidienne (M = 1,7).

D'autres variables contrôlées, telles que la douance linguistique et la conscience métalinguistique, sont présentées dans le tableau 22.

Tableau 22 : Données descriptives relatives aux douances linguistiques et à la conscience métalinguistique

Variable	M	Min	Max
Conscience métalinguistique	3,79	1	5
Douance linguistique	2,86	1	5

M = moyenne arithmétique, Min = valeur minimale, Max = valeur maximale

Pour les autres variables contrôlées, premièrement pour la conscience métalinguistique, la moyenne arithmétique aux questions concernant le facteur mentionné a également été calculée. D'après les résultats, les étudiants ont en moyenne une très bonne conscience du lien entre les langues (M = 3,79), ce qui nous pouvons aussi voir dans le fait que l'influence négative (M=0,7) est plus élevée que l'influence positive (M=0,3) de la dernière langue, alors ils ont eu une bonne niveau de la conscience métalinguistique dans le moment de la traduction des mots, c'est-à-dire leur conscience métalinguistique leurs permet de faire une erreur lors de la traduction et ils peuvent donc en déterminer

approximativement la cause. En outre, les étudiants ont un talent linguistique moyen ($M = 2,86$).

En se basant sur l'ensemble des résultats, l'hypothèse 1 a été confirmée puisque les variables mesurant la connaissance ($M = 2,38$) et la fréquence d'utilisation de la dernière langue ($M = 2,36$) ont été associées à des influences interlinguistiques négatives lors de la traduction vers le français. Par ailleurs, l'hypothèse 2 a été aussi confirmée, à savoir que la connaissance de la dernière langue ne sera pas significativement liée à l'influence interlinguistique positive - les résultats de l'influence positive sont plus faibles que ceux de l'influence négative et selon l'évaluation objective, l'influence négative est plus forte et apparaît en moyenne dans presque deux mots ($M = 1,7$) dans la première tâche. Toutes les variables relatives à la connaissance et à la fréquence d'utilisation de la dernière langue ainsi qu'au nombre d'années d'apprentissage des langues ($M = 4,07$) étaient liées aux auto-évaluations de l'influence interlinguistique négative dans la première tâche. Par conséquent, il semble qu'une meilleure connaissance et une fréquence d'utilisation plus élevée de la dernière langue soient associées à des influences interlinguistiques positives dans la langue française, et qu'une moins bonne connaissance de la fréquence d'utilisation de la langue soit associée à une influence négative.

Par la suite, en ce qui concerne la langue allemande, l'influence négative de la langue sur le lexique français est également plus prononcée, comme c'est le cas pour cette dernière langue. La plupart des variables relatives à la connaissance et à la fréquence d'utilisation de l'allemand était liée aux auto-évaluations de l'influence interlinguistique négative dans la première tâche. Seulement la variable de nombre des années d'apprentissage de l'allemand était liée aux auto-évaluations de l'influence interlinguistique positive dans la première tâche. Il en va de même pour la langue italienne, où toutes les variables sont associées à une influence négative, de sorte que nous pouvons dire que les deux hypothèses seraient confirmées pour ces deux langues ainsi que pour la dernière. Concernant la langue espagnole, l'influence négative et positive est égale pour la langue française ($M = 0,67$), ce qui explique le pourcentage de variables : le résultat des variables relatives à la connaissance ($M = 5$; excellent) et au nombre des années d'apprentissage ($M = 20,67$; très bon connaissance) est haut, contrairement à la variable relative à la fréquence d'utilisation de l'espagnol qui est

moyenne ($M = 2,83$). Ensuite, pour la L1, nous pouvons confirmer que ni l'hypothèse 1 ni l'hypothèse 2 ne sont valides, puisque la plupart des variables sont associées à une influence positive plus élevée de la L1 sur le lexique français, à l'exception de l'exposition à la langue, qui est moyenne.

Quant à l'anglais, toutes les variables sont liées à une influence positive significativement plus élevée que l'influence négative de l'anglais sur le lexique de la langue française, bien que le nombre moyen d'années d'apprentissage soit moyen. On peut donc dire que l'hypothèse 1 n'est pas valide pour cette langue, mais l'hypothèse 2 ne l'est pas non plus car les résultats sont aussi élevés que pour la L1. Cela nous confirme également que la langue anglaise, avec la L1, domine en tant que lingua franca dans les influences interlinguistiques, et donc aussi sur l'apprentissage de la langue française et de son lexique au cours de l'apprentissage. En outre, comme déjà dit, la moyenne arithmétique des années d'apprentissage de l'anglais est moyenne, ce qui indique que les étudiants acquièrent la langue anglaise relativement rapidement et qu'elle domine les autres langues, mais cela inclut bien sûr d'autres variables qui y contribuent, telles que l'exposition à la langue.

8. DISCUSSION

Les explications précédentes nous amènent à la question suivante :

La connaissance de la dernière langue (la récence linguistique) par les apprenants sera-t-elle liée le plus à l'apparition d'influences interlinguistiques dans le lexique français et dans quelle mesure ?

Les résultats de cette analyse des influences interlinguistiques chez les étudiants multilingues dans un environnement multiculturel n'ont pas entièrement confirmé le lien entre la récence de la langue et l'apparition d'influences. Cependant, l'influence d'autres facteurs dans le processus de vérification de l'influence a permis d'acquérir de nouvelles connaissances sur la manifestation des influences interlinguistiques positives et négatives, ainsi que des lignes de conduite pour de futures recherches. Pour commencer, les mots apparentés ont apporté une contribution significative dans le contexte méthodologique, ce qui a confirmé des recherches antérieures (Friel et Kennison, 2001, Burton, 2013, Jajić Novogradec, 2017), selon lesquelles leurs avantages (vrais mots apparentés), mais parfois aussi leurs inconvénients, sont confirmés (mots apparentés partiels et faux amis). Il est intéressant de souligner que le reflet du transfert positif ou négatif dépend de la sélection et de la fréquence du lexique avec lequel nous allons vérifier les influences. Par conséquent, les différents résultats que nous avons obtenus contribuent à la manifestation d'une certaine transmission.

Comme décrit précédemment, la recherche a consisté en partie en une évaluation subjective et objective des influences interlinguistiques, principalement afin de déterminer plus précisément la direction du transfert linguistique et de renforcer le résultat avec une évaluation neutre et des variables contrôlées supplémentaires. Dans les résultats obtenus par les deux évaluations, une différence considérable peut être observée dans la présentation de la transmission et l'influence des variables individuelles. La cause de ces résultats est une contradiction possible entre l'évaluation subjective des étudiants, qui évaluent l'impact d'une langue particulière sur la production de chaque unité lexicale séparément, et leur évaluation de la similarité entre le français et l'une des autres langues, c'est-à-dire la psychotypologie. Ainsi, nous avons des résultats selon lesquels la majorité des étudiants, dans leur évaluation de la langue la plus proche du français, déclarent l'espagnol, alors que dans la méthode rétrospective, ils déclarent, sur certains mots, que c'est la langue anglaise qui facilite le plus leur

production lexicale en langue française. Par ailleurs, de nombreux étudiants ont déclaré qu'ils savaient comment traduire un mot parce qu'ils « connaissent simplement la langue française ». Cela peut s'expliquer de plusieurs manières. Dans les productions langagières, les étudiants ont davantage recours à la langue dominante et, en raison de leurs connaissances linguistiques plus faibles dans les autres langues, ils ne considèrent pas qu'ils puissent jouer un rôle ou influencer la production lexicale, en l'occurrence, dans la langue française. Par conséquent, ils utiliseront principalement leur connaissance de l'espagnol ou de l'anglais, dont le vocabulaire est similaire à celui du français. En outre, les étudiants ne sont généralement pas conscients des transferts possibles et n'ont donc pas une idée très claire de la façon dont une langue peut faciliter ou entraver le processus de maîtrise du lexique, qu'il s'agisse d'une langue apparentée ou d'une langue non apparentée. Dans cette recherche, la dominance de l'anglais en tant que langue étrangère a prévalu (quel que soit l'ordre d'apprentissage des langues), ce qui s'est avéré être un facteur d'influences interlinguistiques plus fort que la récence de la dernière langue (voir Navés et al., 2005, dans Jajić Novogradec, 2017). La connaissance de la dernière langue, qui est limitante ou faible pour la plupart des étudiants, n'est pas significativement liée à la récence. Cela nous montre que les étudiants n'utiliseront pas seulement cette langue pour maîtriser une autre langue en raison d'une utilisation informelle et d'une plus grande exposition à cette langue, mais que l'utilisation fréquente d'une langue à des fins formelles affectera également le processus de maîtrise d'une autre langue.

Du point de vue de la récence de la langue, principal facteur observé, l'apparition d'influences négatives et positives est dans une certaine mesure le reflet de la récence de la dernière langue. Bien que, selon les évaluations subjectives et objectives, la tâche ait montré un faible nombre d'influences négatives et positives de la dernière langue, par rapport à la langue anglaise, dont les résultats montrent que l'apparition récente de la dernière langue parmi les étudiants suffit à expliquer les différentes interactions de la langue en ce qui concerne le lexique. En d'autres termes, les mots apparentés sont ces mots qui façonnent la mémoire de l'utilisateur d'une langue particulière.

L'une des raisons pour lesquelles le lien entre la récence de la dernière langue et l'apparition de l'influence est plus faible peut être la manière de vérifier la production lexicale des étudiants. En effet, dans le cadre de la recherche, nous nous sommes

concentrés sur la tâche écrite pour des raisons plus pratiques et nous pensions qu'elle stimulerait les connexions mentales entre les étudiants et contribuerait à l'apparition de l'influence, mais cela ne s'est pas avéré être le cas. En outre, la langue de communication et la langue à partir de laquelle la traduction a été effectuée était l'anglais, comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui a en partie servi d'outil stimulant. Cependant, les emprunts fréquents à la langue anglaise, qui ne pouvaient pas être complètement évités, ont contribué dans une certaine mesure à l'apparition de l'influence, c'est-à-dire que les étudiants n'étaient pas totalement conscients du transfert basé sur les emprunts existants dans la langue anglaise. C'est pourquoi la production orale serait préférable en raison de l'émergence plus facile de l'influence, dans laquelle les étudiants seraient immédiatement impliqués dans le contexte de la langue étrangère existante et ne devraient pas être stimulés par une autre langue en tant que moyen de stimulation. En effet, le contraire peut donner lieu à des énoncés inconscients, qui peuvent aussi, à un moment donné, montrer l'action d'autres langues. Par conséquent, Ortega (2008) souligne que les connaissances linguistiques doivent être élevées, que les langues doivent être typologiquement similaires et que le sujet doit avoir été récemment exposé à la langue étrangère à partir de laquelle le transfert linguistique peut être attendu, afin que le transfert linguistique se produise.

Dans le droit fil de ces idées, nous avons inclus les facteurs de connaissances linguistiques, de psychotypologie, d'exposition aux langues, de conscience métalinguistique et de douance linguistique dans notre étude en tant que variables contrôlées, en gardant à l'esprit qu'ils pourraient clarifier l'occurrence supplémentaire d'influences interlinguistiques, en même temps que le principal facteur évalué - la récence linguistique.

Nous avons abordé la psychotypologie à travers les réponses des étudiants à la question de savoir laquelle des langues mentionnées ils considèrent comme similaire, afin d'obtenir une image plus claire des transferts possibles. La majorité a déclaré que l'espagnol était la langue la plus proche du français, suivie de l'anglais et de l'italien. Les autres ont répondu "Autre". Bien sûr, on peut lire en partie l'auto-évaluation des étudiants, mais comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie initiale, il existe certains types de contradictions dans les réponses des étudiants concernant leur évaluation de la langue en tant que système et de la langue basée sur des unités lexicales

séparées. Letica Krevelj (2014) signale un phénomène similaire, à savoir la relation bidirectionnelle entre la psychotypologie et les interactions interlinguistiques. Dans sa recherche il a été démontré que la psychotypologie au niveau de la langue en tant que système n'avait pas d'impact significatif sur la fréquence d'occurrence de la transmission, ainsi que sur la direction de la transmission. Expliquées différemment, les personnes interrogées s'appuient principalement sur la similarité formelle entre les langues au niveau lexical.

En outre, dans les descriptions précédentes du rôle de la récence, nous avons pu constater que l'exposition aux langues, à la fois dans l'utilisation quotidienne de la langue et dans le contexte de l'apprentissage formel en dehors de la scolarité, avait un effet important sur les influences positives et négatives, comme l'indiquaient les résultats de la recherche. Des langues différentes ont donné des résultats différents concernant l'association entre l'exposition et les influences interlinguistiques. Par exemple, il a été établi qu'une faible exposition à la langue allemande est associée à l'apparition d'une influence négative, tandis que l'exposition à l'anglais et à l'espagnol dans le cadre d'une utilisation quotidienne est associée à une influence positive. Cependant, nous avons également une situation où l'exposition à la langue italienne est faible, mais c'est pourquoi l'influence positive est plus importante que l'influence négative. L'association entre l'exposition à la langue et l'apparition d'influences positives ou négatives dans notre recherche est sans aucun doute liée à la connaissance d'une langue particulière. La symbiose de ces deux facteurs avec l'apparition de l'influence est indiquée par Tremblay (2006), qui décrit ces deux facteurs comme également puissants, qui peuvent contribuer à différentes manifestations du transfert.

Concernant la conscience métalinguistique et la douance linguistique, la moyenne arithmétique aux questions concernant le facteur mentionné a également été calculée. Comme déjà expliqué, les étudiants ont en moyenne une très bonne conscience du lien entre les langues ($M = 3,79$), ce qui nous pouvons aussi voir dans le fait que l'influence négative est plus élevée que l'influence positive dans quelques langues, alors ils ont eu une bonne niveau de la conscience métalinguistique dans le moment de la traduction des mots, c'est-à-dire leur conscience métalinguistique leurs permet de faire une erreur lors de la traduction et ils peuvent donc en déterminer approximativement la cause. En outre, les étudiants ont un talent linguistique moyen ($M = 2,86$).

Étant donné que cette étude ne s'est pas concentrée sur le rôle direct de la conscience métalinguistique dans les langues individuelles et sur son lien avec l'occurrence de l'influence, nous ne pouvions pas nous attendre à un lien significatif entre la conscience métalinguistique et l'influence, qu'elle soit positive ou négative.

9. CONCLUSION

Dans la dernière partie du mémoire, nous donnerons un aperçu des résultats obtenus dans la recherche sur les influences interlinguistiques dans la maîtrise du lexique français et nous verrons comment la récence linguistique s'est comportée lorsque l'influence est apparue et nous indiquerons les limites de la recherche et les implications pour d'autres recherches.

Ce mémoire s'est concentré sur la recherche d'influences interlinguistiques dans le traitement du lexique français chez des étudiants multilingues dans un pays étranger, c'est-à-dire des étudiants dont la première langue est différente, ainsi que sur l'ordre d'apprentissage des langues, autres que le français. L'accent a été mis sur le rôle de la récence linguistique et il a été examiné comment la connaissance de certaines langues, la dernière langue étant la plus récente, puis la L1, l'italien, l'espagnol, l'anglais et l'allemand, se reflétera dans l'apparition de l'influence dans le lexique français, c'est-à-dire si elle apparaîtra et comment elle manifestera ses impacts, positifs ou négatifs, et dans quelle mesure. Pour vérifier les influences interlinguistiques en tant que variable dépendante, une tâche de traduction avec des mots apparentés et des faux amis a été utilisée, l'objectif étant d'induire une influence interlinguistique à partir de l'une des langues, par le biais de l'anglais en tant que langue de communication. Les mots ont été choisis au hasard afin de sélectionner des mots fréquents dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue et sur la base de deux dictionnaires, afin de s'assurer que les mots étaient connus du plus grand nombre possible de personnes interrogées. La récence de la langue a été mesurée en tant que variable indépendante en fonction des années d'études, et la connaissance de la langue en fonction de l'auto-évaluation de la connaissance par l'étudiant. Afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles, à savoir quelle langue a eu le plus d'influence et comment cette influence s'est manifestée, une évaluation subjective et objective a été utilisée pour déterminer l'influence, que nous avons analysée selon la méthode rétrospective. Dans l'évaluation objective, nous classons notre propre évaluation. Étant donné que dans certains exemples de traduction, il n'était pas possible de deviner laquelle des langues avait une plus grande influence et que les étudiants n'étaient pas totalement conscients de l'influence possible de l'une des langues, nous avons ajouté d'autres variables contrôlées à l'analyse des influences négatives, telles que la psychotypologie, l'exposition aux langues, la conscience

métalinguistique et les talents linguistiques. Nous avons présenté et expliqué les résultats par le biais d'une analyse de données quantitatives.

La recherche elle-même couvrait un domaine très complexe en termes de méthodologie de recherche, mais les résultats ont montré que chaque langue, dans une faible mesure, à l'exception de l'anglais (qui a beaucoup oscillé), contribuait d'une certaine manière à l'émergence d'influences, à la fois positives et négatives. La dernière langue, dont nous avons mesuré la récence sur la base du nombre d'années d'études, a partiellement confirmé nos hypothèses, à savoir que la connaissance de la dernière langue se reflétera plus négativement que positivement dans l'apparition de l'influence. Par conséquent, les première et deuxième hypothèses concernant la dernière langue ont été confirmées, mais la question principale de la recherche ne l'a pas été, parce que le facteur de la récence linguistique n'était pas celui qui avait le plus d'influence parmi les langues, mais chaque facteur y avait sa part. Ce qui s'est avéré significatif, c'est l'utilisation de la langue pendant les loisirs et le fait d'être doué pour les langues, qui ont eu un effet sur les influences positives. Par la suite, il n'est pas suffisant de se concentrer sur un seul facteur et il est nécessaire de vérifier également d'autres facteurs. Quant à la langue précédemment maîtrisée, à savoir l'anglais, elle a montré un effet plus significatif, notamment en termes d'influence positive, qui se traduit immédiatement par une meilleure connaissance de la langue française. Les résultats sont similaires pour la L1.

En ce qui concerne les limites de la recherche, il s'agit d'un groupe de participants ayant des antécédents linguistiques différents et un éventail différent de maîtrise d'autres langues, ainsi que des contextes différents de début de maîtrise de certaines langues. De même, il s'agit d'un échantillon commode de participants, c'est-à-dire des participants qui étaient disponibles au moment de la mise en œuvre et que nous avons sélectionnés en fonction de l'ordre d'apprentissage des langues étrangères. Le nombre de participants n'étant pas élevé, les résultats de la recherche ne peuvent pas être trop précis. En outre, bien que cette recherche ait confirmé des recherches antérieures, il existe d'autres limites, outre le nombre de participants. Tout d'abord, nous devons faire attention à la tâche de traduction avec laquelle nous avons vérifié les influences. Il s'agit d'une tâche écrite que nous avons choisie pour sa simplicité et son efficacité, notamment en ce qui concerne le temps limité. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie théorique du

mémoire, la traduction est l'une des méthodes les plus fréquemment utilisées pour vérifier les influences interlinguistiques, c'est pourquoi nous avons opté pour la méthode de la traduction et parce que nous nous sommes concentrés sur le lexique. Cependant, un certain nombre de participants n'ont pas simplement traduit les mots ou, dans la partie rétrospective de la tâche, ont principalement indiqué qu'ils savaient comment traduire le mot parce qu'ils « connaissaient simplement la langue française ». Par ailleurs, la traduction de l'anglais vers le français n'a eu qu'un impact mineur sur les influences interlinguistiques. Nous pouvons dire que la recherche du lexique des étudiants multilingues, comme dans notre cas, est une tâche difficile et exigeante, quelle que soit la psychotypologie de la langue. Dans le cas d'étudiants multilingues combinant plusieurs langues et différentes L1, nous pensons qu'il est préférable d'examiner le lexique dans la production de la parole, principalement en raison du processus inconscient lors de la communication dans une langue étrangère, ou de simplifier la recherche elle-même en suivant le même ordre d'apprentissage de la langue et de la L1 chez les participants. Bien sûr, nous sommes conscients que la méthode de vérification de la production vocale est plus exigeante à mettre en œuvre et à tester, et c'est pourquoi elle n'est pas si populaire, mais de cette manière, les participants au processus de vérification sont plus libres d'exprimer leurs connaissances linguistiques et leurs processus cognitifs se concentrent davantage sur le contenu que sur les mots individuels.

D'un point de vue pratique, notre recherche a mis en évidence l'importance d'enseigner le lexique d'une langue étrangère, en particulier lorsqu'il s'agit des mots apparentés. Cela nous amène au fait qu'il est important de sensibiliser les enseignants de langues étrangères aux influences interlinguistiques et à leur complexité afin de mieux réussir à faire comprendre aux étudiants l'importance de développer une conscience interlinguistique croisée et ainsi les aider à surmonter les erreurs lexicales dans la langue étrangère, si une influence négative apparaît de la part de certains d'entre eux, et leur faciliter l'acquisition du lexique, s'il y a une possibilité d'influence positive.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, H., I., (2022). *Étude de comportement linguistique et du vouloir-dire de la langue en néoténie linguistique : le cas des locuteurs somalo-francophones djiboutiens*. Dijon : Université de Bourgogne. Thèse de doctorat. <https://theses.fr/2022UBFCH003> 05/03/2023
- Angelovska, T., Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties, dans Gabryś-Barker, D. (ur.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg New York Dordrecht London: Springer, 23-40.
- Alonso Alonso, R. (2002). Transfer: constraint, process, strategy or inert outcome?. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, 25: 85-101.
- Bajrić, S., (2017). *Linguistique, cognition et didactique*. Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- Banjavčić, M., Erdeljac, V. (2009). *Višejezičnost i identitet*. Monitor ISH, 11 (1): 7-34.
- Bardel, C. (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. Dans Peukert, H. (ur.). *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-128.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier/Hatier.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: CUP.
- Bržínová, M. (2009). *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*. https://is.muni.cz/th/105233/pedf_m/DPraceMB.pdf 10/03/2023
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cenoz, J. (2000). Research on Multilingual Acquisition, dans Cenoz, J. et Jessner Dans (ur.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 39-53.
- Cenoz, J., Genesee, F. (1998). Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education, dans Cenoz, J., Genesee, F. *Beyond Bilingualism:*

- Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 16-32.
- Cenoz, J., Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts dans Aronin, L. et Hufeisen, B. (ur.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 121-138.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cook, V., Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London, Glasgow, New York: Oxford University Press
- Cvikić, L., Jelaska, Z., Kanajet Šimić, L., (2010). *Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika*. CROATIAN STUDIES REVIEW, 6: 113-127.
- Čosić, G. (2020). Jezični razvoj i škola. *Libri et liberi*, 9 (2), 431-433. <https://hrcak.srce.hr/252423> 07/12/2023
- Danesi, M., Di Pietro, R. J. (2001). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma : Armando.
- De Angelis, G. (2005). *Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem*. *International Journal of Multilingualism*, 2(1): 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind, dans Cenoz, J. Hufeisen, B., Jessner, U. (ur.). *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 42-58.
- Dewaele, J.M. (1998). *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3*. *Applied Linguistics*, 19(4): 471-490. .
- Di, D. (2005). *The acquisition of Chinese as a third language by Japanese L1/English L2 speakers*. <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/2074/1/Danqi%20Di.pdf> 21/04/2024

- Dijkstra, T. (2007). Task and Context Effects in Bilingual Lexical Processing, dans Kecskes, I., Albertazzi, L. (ur.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. The Netherlands: Springer, 213-235.
- Ecke, P. (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2): 145–162.
- Ellis, R., (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 67(1), 55-90.
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o
- Foster-Cohen, S. (2001). First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba?'. *Second Language Research*, 17 (4): 329-344
- Gass S. M., Selinker, L., (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York, London: Taylor & Francis.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hall, C.J., Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. Dans Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscou: Kluwer Academic Publishers, 71-86.
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2004). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto et Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. Dans Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition:*

- Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 115-137.
- Horvatić Čajko, I. (2012). *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Hulstijn, J. (2002). *Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge*. *Second Language Research*, 18 (3): 193-223.
- Hulstijn, J. H. (2007). Psycholinguistic perspectives on second language acquisition. Dans Cummins, J., Davison, C. (ur.), *The international handbook on English language teaching*. Norwell, MA: Springer, 701-713.
- Ivanković, I., (2017). *Interkulturalne odrednice dvojezičnog obrazovanja*. Zagreb : Université de Zagreb. Thèse de doctorat.
- Jajić Novogradec, M. (2012). *Kontrastivni pristup u nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog obrade egzistencijalne glagolske fraze There + be u engleskome jeziku prema dobi učenika*. *Život i škola*, 27: 258-270.
- Jajić Novogradec, M. (2015). Razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom jednojezičnom okruženju. Dans Cvikić, L., Filipan-Žignić, B., Gruić, I., Majhut, B., ZergollernMiletić, L. (ur.) *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. UFZG2015 Konferencija. II. simpozij: Dječji jezik i kultura*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 21-29.
- Jajić Novogradec, M., (2017). *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja*. Zagreb : Université de Zagreb. Thèse de doctorat.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jelaska, Z., (2005). *Ovladavanje drugim jezikom*. Dans *Jelaska et autres (ur.) Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 88-107.
- Jelaska, Z. (2007). *Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja*. LAHOR, 3: 86-99.
- Jelaska, Z. (2008). *Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu*.

<http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Komunikacija%20u%20nastavi%20hrv%20j%20ezika%20-%201%20poglavlje.pdf>. 07/05/2024

- Jessner, U. (2003). A Dynamic Approach to Language Attrition in Multilingual Systems. Dans Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 234-246.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Kellerman, E., Sharwood-Smith, M. (1986). *Cross linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Ltd.
- Keshavarz, M.H. et Astaneh, H. (2004). The Impact of Bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 7(4): 295-302 .
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen. S. D. (1983). The Natural Approach. *Language Acquisition in the Classroom*. Cornwall : Prentice Hall ELT.
- https://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf 09/01/2023
- Kovačević, M. (1996). Pomaknute granice ranoga jezičnoga razvoja: okvir za novu psiholingvističku teoriju. *Suvremena lingvistika*, 41-42 (1-2), 309-318. <https://hrcak.srce.hr/24214> 18/12/2023
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Taylor & Francis.
- Laufer, B. (2003). The Influence of L2 on L1 Collocational Knowledge and on L1 Lexical Diversity in Free Written Expression. Dans Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 19-31.
- Letica Krevelj, S. (2014). *Cross-linguistic interaction in acquiring English as L3: Role of psychotypology and L2 status*. Thèse de doctorat. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Lewis, K. (2016). *Lažni prijatelji*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

- Lüdi, G., Py, B. (2009). To Be or Not to Be...A Plurilingual Speaker. *International Journal Of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Marquilló Larruy, M. (2013). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Medved Krajnović, M., (2009). *SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice*. LAHOR, 7: 95-109.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb : Leykam international d.o.o.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Murphy, S. (2003). *Second language transfer during third language acquisition*. journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/38 07/11/2023
- Navés, T., Miralpeix, I., Celaya, M. L. (2005). *Who Transfers More...and What? Crosslinguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL*. *International Journal of Multilingualism*, 2 (2): 113-134.
- Ochs, E., Schieffelin, B. (2008). Language Socialization: An Historical Overview U Duff, P.A. et Hornberger, N.H. (ur.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 8*. Springer Science+Business Media LLC, 3-15.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2006). Could a Contrastive Analysis Ever be Complete? Dans Arabski, J. (ur.). *Crosslinguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 22-35.
- Ortega, M. (2008). *Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 13 (19): 121-142.
- Pandurov, P., (2018). *L'approche plurilingue et le transfert dans l'apprentissage du français langue troisième*. Zadar : Université de Zadar. Mémoire de maitrise.
- Pavličević-Franić, D. (2006). *Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije*. LAHOR, 1: 1-14.
- Peal, E., Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840> 06/11/2023

- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga
- Ramón Torrijos, M. (2009). *Effects of cross-linguistic influences on second language acquisition: a corpus-based study of semantic transfer in written production*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4: 147-159.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. Dans Cenoz, J. Hufeisen, B. et Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 59-68.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Ringbom, H. (2007a). *The importance of cross-linguistic similarities*. *The Japan Association for Language Teaching*, 31/9: 3-5.
- Ringbom, H. (2007b). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Robert, P. (2022). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : LeRobert.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary Learning and Teaching. Dans Celce-Murcia, M. (ur.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 296-311.
- Sauvage, J., (2015). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Louvain-la-neuve : ACADEMIA-L'HARMATTAN S.A.
- Saville-Troike, M., (2006). *Introducing second language acquisition*. CUP.
- Spalatin, K. (2010). *Petojezični rječnik europeizama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Szubko-Sitarek, W. (2015). *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Heidelberg: Springer.
- Tremblay, M-C. (2006). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure*. *CLO/OPL*, 34: 109-119.
- Vilke-Pinter, D. (2011). *Razina jezične kompetencije i organizacija mentalnog leksikona bilingvala*. Thèse de doctorat. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co.N.V., Publishers.

- Williams, S., Hammarberg, B. (1998). *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*. *Applied Linguistics*, 19(3): 295-333.
- Wolff, D. (2011). Individual Learner Differences and Instructed Language Learning: An Insoluble Conflict? Dans Arabski, J. et Wojtaszek, A. (ur.). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 3-16.

VIŠEJEZIČNOST I MEĐUJEZIČNI TRANSFERI : ASPEKT JEZIČNE SKORAŠNJOSTI

SAŽETAK

Ovaj rad se fokusira na ispitivanje pojave međujezičnih utjecaja u leksiku francuskoga jezika u međujeziku osobe u višejezičnom okruženju, stavljajući naglasak na aspekt jezične skorašnjosti. U vezi s tim, nekoliko je glavnih ciljeva ovog rada. Prvo, cilj istraživanja je ispitati povezanost jezične skorašnjosti s pojavom pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja. Drugi cilj ovoga rada je utvrditi je li jezična skorašnjost čimbenik koji ponajviše utječe na pojavu međujezičnih utjecaja ili pak i drugi faktori igraju ulogu. Konačno, treći cilj ovoga rada, ujedno i glotodidaktičke prirode, sastoji se od proučavanja i proširenja postojeće spoznaje o ovome jezičnome fenomenu i u potrebi za osvještavanjem nastavnika i učenika o međujezičnoj svjesnosti i povezivanju u nastavi stranoga jezika. U središtu ispitivanja se nalaze višejezični strani studenti koji studiraju u Francuskoj s različitim početkom ovladavanja stranim jezicima, s različitim J1 i s različitim redoslijedom učenja jezika. Zajednički im je francuski kao J2 i ciljani jezik učenja. Međujezični utjecaji ispituju se zadacima prijevoda s engleskog na francuski jezik, koji se sastoje od pravih i djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja u francuskom, engleskom, njemačkom, talijanskom i španjolskom jeziku. U detaljnijem određivanju smjera međujezičnih utjecaja upotrebljava se retrospektivni zadatak, odnosno izvješće studenta, u kojemu neposredno nakon zadatka prijevoda student navodi koji jezik mu je pomogao prilikom prijevoda. Na temelju samoprocjene studenta, objektivne procjene, koja podrazumijeva vlastitu procjenu istraživača i kontrolirane varijable (psihotipologija, izloženost jezicima, jezično znanje, metajezična svjesnost, jezična nadarenost) prikazuje se očitovanje pozitivnih i negativnih prijenosa iz pojedinog jezika u francuski jezik. Kako glavni fokus leži na jezičnoj skorašnjosti, odnosno ulozi posljednjeg jezika po redoslijedu učenja, pozornost se pridodaje bočnom prijenosu, iz J4 na J2/J3. Rezultati istraživanja pokazuju da jezična skorašnjost posljednjeg jezika nije igrala značajnu ulogu u pojavi međujezičnih utjecaja i negativni utjecaji su bili prisutni iz posljednjeg jezika, dok su pozitivni utjecaji najviše dolazili iz engleskoga jezika i J1. Ono je također bilo povezano najviše sa čimbenicima jezičnoga znanja i izloženosti jeziku. Lingua franca je imala dominirajuću ulogu u pojavi pozitivnih i negativnih utjecaja, dok je J1 malo zaostajao za njim.

Ključne riječi : međujezični utjecaju, jezična skorašnjost, sličnice, lažni prijatelji, višejezični studenti

MULTILINGUALISM AND INTERLINGUISTIC TRANSFERS : THE ASPECT OF LINGUISTIC RECENCY

ABSTRACT

This paper examines the existence of cross-linguistic influences in the lexicon of the French language in the interlanguage of an individual in a multilingual environment, focusing on the aspect of linguistic recency. In this regard, this paper pursues several main objectives. Firstly, the aim of the research is to examine the link between linguistic recency and the occurrence of positive and negative cross-linguistic influences. The second objective of this paper is to determine whether linguistic recency is the factor that most affects the occurrence of cross-linguistic influences, or whether other factors also play a role. Finally, the third aim of this paper, also glottodidactic in nature, is to explore and develop existing knowledge about this linguistic phenomenon and the need to sensitise teachers and students to cross-linguistic awareness and connection in foreign language teaching. At the centre of the research are multilingual foreign students studying in France with different beginnings in foreign language proficiency, with different L1s and with a different sequence of language learning. What they have in common is French as their L2 and as their target language. Cross-linguistic influences are examined using translation tasks from English into French, consisting of true and partial cognates and false friends in French, English, German, Italian and Spanish. To determine more precisely the direction of cross-linguistic influences, a retrospective task is used, i.e. a student report in which, immediately after the translation task, the student indicates which language helped him/her during the translation. On the basis of the student's self-assessment, the objective assessment, which includes the researcher's own assessment, and the controlled variables (psychotypology, language exposure, linguistic knowledge, metalinguistic awareness, linguistic talent), the manifestation of positive and negative transfers from a particular language to the French language is shown. With the focus on language recency, i.e. the role of the last language in the learning order, attention is paid to lateral transfer, from L4 to L2/L3. The results of the research show that the linguistic recency of the last language did not play a significant role in the occurrence of cross-linguistic influences and that negative influences were present from the last language, while positive

influences came mainly from English and L1. They were also mainly related to factors of language knowledge and language exposure. Lingua franca played a dominant role in the occurrence of positive and negative influences, while L1 was slightly behind.

Keywords : cross-linguistic influence, linguistic recency, cognates, false friends, multilingual students

ANNEXE 1

Consentement à participer à une recherche en vue de la rédaction d'un mémoire

Dans le cadre de Master en langue et littérature française, filière : enseignement, de département d'études françaises et francophones à l'Université de Zadar en République de Croatie, je rédige un mémoire dans le domaine de la maîtrise de la langue française, donc en tant qu'étudiante je vous demande à votre consentement pour participer à la recherche. La recherche est menée conformément au Code d'éthique des sciences et de l'enseignement supérieur de la République de Croatie. Les données collectées seront traitées et utilisées dans le respect du principe d'anonymat. Le consentement est possible de révoquer à tout moment. Chacune de vos réponses contribuera grandement à la recherche.

Je déclare que :

- a) Je suis conscient qu'il s'agit d'une recherche
- b) Je donne au chercheur le droit d'utiliser une méthode de traduction et rétrospective (méthode de recherche) pendant la recherche mentionnée
- c) Je suis conscient que je peux me retirer de la recherche à tout moment
- d) Je suis conscient que le chercheur protégera la confidentialité des informations
- e) Je suis conscient qu'il ne contiendra pas toutes les informations que le chercheur utilisera caractéristiques qui m'identifieraient, à moins que je ne sois d'accord
- f) Je suis conscient que les données seront stockées dans un endroit sûr auquel juste le chercheur aura l'accès
- g) Je suis conscient que les données obtenues dans la recherche seront détruites après 5 ans à moins que je n'accepte pas une utilisation ultérieure.

Dans la première partie de la recherche, vous traduirez des mots de l'anglais vers le français, et après la tâche de traduction, vous marquerez dans une tâche spéciale les déclarations qui vous concernent en rapport à la tâche précédemment fait.

Dans la deuxième partie, vous remplirez un questionnaire sur la biographie langagière et des questionnaires avec différentes réclamations.

Vous pouvez obtenir un aperçu des résultats finaux de la recherche en envoyant une demande à l'adresse e-mail du chercheur : marijanasusak0@gmail.com

Merci d'avance pour votre aide !

Marijana Šušak, étudiante

Signature de l'étudiant/e :

Date et endroit

ANNEXE 2**PREMIÈRE PARTIE DE LA RECHERCHE****INSTRUCTIONS POUR FAIRE LA TÂCHE 1**

Dans cette tâche, vous traduisez automatiquement les mots en français et vous les écrivez dans l'ordre après le numéro.

Il n'est pas possible de revenir sur un mot écrit ou non écrit mais de se concentrer sur le prochain mot lu.

Ecrivez la traduction du mot, que vous soyez sûr de l'orthographe ou non !

Lors de la réalisation de la tâche, ne posez pas de questions supplémentaires au chercheur, à un ami ou à un enseignant présent dans la salle.

La réalisation de cette tâche aidera beaucoup le chercheur à mener à bien ses recherches. Merci de votre compréhension !

1. location : _____
2. punctual : _____
3. actually : _____
4. to charge : _____
5. college : _____
6. chemistry : _____
7. library : _____
8. event : _____
9. society : _____
10. to wait : _____
11. proper : _____

12. Italian : _____

13. on the contrary : _____

14. medicine : _____

15. interesting : _____

16. blessed : _____

17. engaged : _____

18. ancient : _____

19. excellent : _____

20. eventually : _____

21. misery : _____

22. to demand : _____

23. to communicate : _____

24. a copy : _____

Maintenant, lisez les mots suivants en anglais, que vous avez traduits dans la tâche précédente en français et marquez pour chaque mot ce qui s'applique à vous selon le suivant réclamations.

J'AI SU TRADUIRE LE MOT...

1. location

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

2. punctual

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

3. actually

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

4. to charge

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

5. college

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

6. chemistry

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle
e) autre chose (précisez) _____

7. library

- a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

8. event

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

9. society

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

10. to wait

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

11. proper

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

12. Italian

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

13. on the contrary

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

14. medicine

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d)...à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

15. interesting

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

16. blessed

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

17. engaged

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

18. ancient

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

19. excellent

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

20. eventually

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

21. misery

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

22. to demand

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

23. to communicate

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c) à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

24. a copy

a) parce que je le connais simplement en apprenant le français b) à cause de l'anglais c)
à cause de l'espagnol d) à cause de ma langue maternelle

e) autre chose (précisez) _____

ANNEXE 3**DEUXIÈME PARTIE DE LA RECHERCHE****QUESTIONNAIRE SUR LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE**

Lisez attentivement les questions et complétez et/ou cochez la bonne réponse.

Âge : _____

Genre : H / F

NATIONALITÉ : _____

Pays d'où tu viens : _____

Nom de ton université et filière : _____

Année dans l'université, ex. *licence troisième année*: _____

LANGUE MATERNELLE: _____

Marquez les langues ÉTRANGÈRES que vous avez apprises et/ou apprenez dans l'ordre d'apprentissage et marquez où vous avez commencé à les apprendre et écrivez le nombre d'années pendant combien de temps vous les avez étudiés en remplissant ce qui suit :

Ma 1ère langue étrangère est : a) Anglais b) Espagnol c) Français d) autre :

Je l'ai commencée à apprendre : a) à la maison b) à l'école c) autre :

Je l'apprends depuis _____ ans.

Ma 2ème langue étrangère est : a) Anglais b) Espagnol c) Français d) autre :

Je l'ai commencée à apprendre : a) à la maison b) à l'école c) autre :

Je l'apprends depuis _____ ans.

Ma 3ème langue étrangère est a) Anglais b) Espagnol c) Français d) autre :

Je l'ai commencée à apprendre : a) à la maison b) à l'école c) autre :

Je l'apprends depuis _____ ans.

Si vous connaissez d'autres langues comme langue étrangère 4 ou 5 précisez ici:

Ma 4ème langue étrangère est : _____

Je l'ai commencée à apprendre : a) à la maison b) à l'école c) autre :

Je l'apprends depuis _____ ans.

Ma 5ème langue étrangère est : _____

Je l'ai commencée à apprendre : a) à la maison b) à l'école c) autre :

Je l'apprends depuis _____ ans.

Selon vous, laquelle des langues mentionnées ressemblent le plus au français ? Cochez une ou plus des réponses fournies.

a) ma langue maternelle

b) espagnol

c) anglais

d) une autre langue que je connais : _____

Auto-évaluez vos connaissances dans votre langue maternelle et vos langues étrangères avec les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 afin que les niveaux signifient ce qui suit :

A1 - niveau d'utilisateur élémentaire (niveau introductif ou de découverte)

A2 - niveau d'utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel)

B1 - niveau d'utilisateur indépendant (niveau seuil)

B2 - niveau d'utilisateur indépendant (niveau avancé ou indépendant)

C1 - niveau d'utilisateur expérimenté (niveau autonome)

C2 - niveau d'utilisateur expérimenté (niveau maîtrise)

	Langue maternelle	Français	Anglais	Espagnol	Autre langue : _____	Autre langue : _____
Ecrire						
Lire						
Parler						
Ecouter						
Niveau général de la connaissance de langue						

L'environnement multiculturel affecte-t-il votre apprentissage des langues étrangères, en particulier du français ? Si c'est le cas, comment?

Dans quelle mesure utilisez-vous ces langues dans votre environnement quotidien en France aux fins énumérées ci-dessous ? Cochez sur une échelle de 1 à 5, où les chiffres signifient ce qui suit :

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

Langue maternelle :

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4 5

Français :

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4

Anglais :

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4 5

Espagnol :

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4 5

Une autre langue : _____

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4 5

Une autre langue : _____

Écoute (musique, regarder des films et/ou des séries à la télévision, réseaux sociaux etc.)

1 2 3 4 5

Lecture (des livres, réseaux sociaux, etc.)

1 2 3 4 5

Parler (avec des amis et d'autres)

1 2 3 4 5

Écriture (sur les réseaux sociaux, à l'université, etc.)

1 2 3 4 5

Quand j'étudie

1 2 3 4 5

Veillez lire attentivement les énoncés suivants et cochez sur une échelle de 1 à 5 dans quelle mesure chaque énoncé s'applique à vous :

1 - Je ne suis pas du tout d'accord

2 - Je suis en partie d'accord

3 - Je ne suis ni d'accord ni en désaccord

4 - Je suis assez d'accord

5 - Je suis tout à fait d'accord

1. Je peux facilement remarquer des similitudes et des différences entre les langues étrangères que j'apprends. 1 2 3 4 5
2. Dans la écriture/discours dans une langue étrangère quand je ne suis pas sûr comment dire/écrire un seul mot, je pense comment dire/écrire dans sa langue maternelle ou dans une autre langue que j'apprends. 1 2 3 4 5
3. Lorsque j'apprends une langue étrangère, j'essaie d'en découvrir les règles de cette langue utilisant la langue maternelle ou une autre langue étrangère. 1 2 3 4 5
4. Je remarque facilement des fautes dans ma langue maternelle. 1 2 3 4 5
5. Je remarque facilement des fautes dans une langue étrangère. 1 2 3 4 5
6. J'associe les connaissances grammaticales en langue étrangère à la langue maternelle et aux autres langues étrangères que je connais. 1 2 3 4 5
7. Je connecte des mots similaires dans ma langue maternelle et étrangère. 1 2 3 4 5
8. J'essaie de trouver le sens d'un mot inconnu dans une langue étrangère en utilisant toutes mes connaissances linguistiques. 1 2 3 4 5
10. Je fais attention aux erreurs que je fais dans une langue étrangère et j'en tire des leçons.
1 2 3 4 5
11. Je demande souvent à mon professeur des explications sur le lien entre les langues, c'est-à-dire sur les similitudes et les différences entre deux ou plusieurs langues. 1 2 3 4 5

Veillez lire attentivement les énoncés suivants et cochez sur une échelle de 1 à 5 dans quelle mesure chaque énoncé s'applique à vous :

- 1 - Je ne suis pas du tout d'accord
- 2 - Je suis en partie d'accord
- 3 - Je ne suis ni d'accord ni en désaccord
- 4 - Je suis assez d'accord
- 5 - Je suis tout à fait d'accord

1. Je n'ai aucun problème à apprendre les langues étrangères. 1 2 3 4 5
2. Chaque nouvelle langue étrangère que j'ai commencé à apprendre est facile pour moi.
1 2 3 4 5
3. J'ai simplement une oreille pour les langues. 1 2 3 4 5
4. J'apprends rapidement de nouveaux mots. 1 2 3 4 5

5. Je fais la distinction entre les locuteurs natifs et non natifs d'une langue. 1 2 3 4 5
6. Je peux facilement comprendre la grammaire d'une langue étrangère. 1 2 3 4 5
7. Je maîtrise toutes les compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire).
1 2 3 4 5
8. Je maîtrise parfaitement la prononciation d'une langue étrangère. 1 2 3 4 5
9. Je peux me débrouiller dans une langue étrangère dans n'importe quelle situation.
1 2 3 4 5
10. Quand j'ai besoin d'utiliser une langue étrangère, j'essaie d'y penser. 1 2 3 4 5