

L'approche plurilingue et le transfert dans l'apprentissage du français langue troisième

Pandurov, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:162:250165>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i iberoromanske studije - Odsjek za francuski jezik
i književnost

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički
(dvopredmetni)



Petra Pandurov

**L'approche plurilingue et le transfert dans
l'apprentissage du français langue troisième**

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i iberoromanske studije - Odsjek za francuski jezik i književnost

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

L'approche plurilingue et le transfert dans l'apprentissage du français
langue troisième

Diplomski rad

Studentica:

Petra Pandurov

Mentor:

Doc.dr.sc. Tomislav Frleta

Komentorica:

Dr.sc. Rea Lujić

Zadar, 2018.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Petra Pandurov**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **L'approche plurilingue et le transfert dans l'apprentissage du français langue troisième** 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, 21. svibanj 2018.

TABLE DES MATIÈRES :

1. INTRODUCTION	1
2. ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE.....	3
2.1. Analyse contrastive des erreurs	5
2.1.1. Transfert positif	7
2.1.2. Transfert négatif	8
2.2 Analyse des erreurs	9
2.2.1. Erreur vs. faute	10
2.2.2 Interlangue.....	12
2.2.3. Erreur interlinguale vs. erreur intralinguale	13
2.2.4. Erreur absolue vs. erreur relative.....	14
2.2.5. Typologie des erreurs dans la production écrite	15
2.2.5.1. Erreurs de contenu.....	15
2.2.5.2. Erreurs de forme.....	15
3. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME.....	19
3.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle	19
3.2. À la recherche de la définition de didactique du plurilinguisme	21
3.3. Approches plurielles.....	23
4. APPRENTISSAGE D'UNE L3	27
4.1. Approche plurilingue dans l'apprentissage d'une L3	27
4.2. Propositions des démarches utilisables en classe d'une L3.....	29
5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	31
5.1. Objectifs et hypothèses de la recherche	31
5.2. Approche méthodologique de la recherche	32
5.3. Échantillon de la recherche.....	33
5.4. Instruments de la recherche	33
5.5. Procédés de la recherche	34
6. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION	35
6.1. Comparaison des productions écrites des deux groupes et l'analyse de leurs erreurs...35	
6.1.1. Erreurs de contenu	35
6.1.2. Erreurs de forme	39
6.1.2.1. Erreurs de grammaire	42
6.1.2.2. Erreurs d'orthographe.....	52

6.1.2.3. Erreurs de lexique.....	57
6.1.3. Transfert linguistique positif des structures des textes d'étayage	61
6.2. Conclusion de l'analyse entreprise.....	62
6. CONCLUSION :	65
ANEXXE 1 : Le fiche avec des instructions pour les apprenants du groupe de contrôle pour écrire la tâche	67
ANNEXE 2 : Le fiche avec des instructions pour les apprenants du groupe expérimental pour écrire la tâche	68
BIBLIOGRAPHIE:	70
RÉSUMÉ :	74
SAŽETAK :	75
ABSTRACT :	76

ABRÉVIATIONS

AC : Analyse contrastive

AE : Analyse d'erreurs

CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

CELV : Centre européen pour les langues vivantes

FLE : Français langue étrangère

IL : Interlangue

LC : Langue cible

LE : Langue étrangère

LM : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

L3 : Langue troisième

1. INTRODUCTION

« Il est normal, naturel, en cours d'apprentissage, de produire des erreurs. Laissez-les vivre ! (les erreurs) et laissons-leur le temps d'apprendre ! (aux apprenants) »

(Marquilló Larruy, 2013, p. 10).

Nous avons choisi cette citation pour deux objectifs : introduire le sujet de ce mémoire de master et dévoiler notre attitude personnelle envers les erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères (LE). La recherche de l'interprétation des erreurs apparaît comme une fenêtre sur le processus d'apprentissage et peu à peu éloigne leur analyse de la classe et la rapproche de la recherche (Marquilló Larruy, 2013). Autrement dit, non seulement que l'analyse des erreurs (AE) attire l'attention des enseignants, mais elle aussi suscite l'intérêt des linguistes. Les erreurs représentent des déviations de norme linguistique de la langue cible (LC), faites par les apprenants qui sont en train d'apprendre une nouvelle langue étrangère.

« L'interprétation des erreurs est aussi délicate et complexe que celle des rêves » (Marquilló Larruy, 2013, p. 5). Les erreurs peuvent être définies soit par rapport à la langue maternelle (LM) ou une langue étrangère pré-acquise, soit par rapport à la LC. Quand même, il n'est pas possible de donner une définition absolue de l'erreur. Dans ce mémoire nous essayerons de mettre en évidence l'importance du rapport positif envers les erreurs dans le but d'améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement.

De plus, nous allons proposer l'intégration d'une approche plurilingue dans la classe de français langue étrangère (FLE) afin de voir si cette approche influence ou non la production des erreurs, et si oui – comment. Actuellement, quand aux écoles un grand nombre d'apprenants à côté de leur première LE, apprennent au moins encore une, de nouvelles approches doivent être mises en usage. La didactique du plurilinguisme qui a connu son accroissement dans la dernière décennie met l'accent sur diversité, collaboration, mélange et asymétrie dynamique des apprentissages langagiers plutôt que sur leur similarité et régularité. Le but d'une éducation plurilingue est d'encourager les apprenants d'utiliser, à degrés divers, ses connaissances préalables et les langues acquises déjà comme l'appui en nouvelles connaissances (Candelier et Castellotti, 2013; Jessner, 2008).

La didactique du plurilinguisme qui s'exerce à travers divers approches plurielles est encore en phase de conquête, surtout dans un monde où les normes monolingues sont encore prédominantes, mais cette conception des langues enseignées isolément se change peu à peu (Candelier et Castellotti, 2013; Jessner, 2008). De telle façon, dans la deuxième partie du mémoire nous allons examiner le fonctionnement d'une telle approche plurielle dans une école croate chez les apprenants de FLE et estimer si les connaissances préalables des apprenants en anglais et en leur LM (le croate) facilitent (ou non) et de quelle manière leur production écrite en français. Quand même, nous allons aussi détecter et analyser les erreurs écrites des apprenants, plus précisément celles interlinguales, faites sous l'influence d'une autre langue, soit maternelle, soit une autre LE.

2. ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE

Les erreurs, sous toutes ses formes, font partie inévitable du processus de l'apprentissage (Abdoltadjedini et Rahmatian, 2007, p.106-107) et comme l'indiquent Cuq et Gruca (2014) : « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (p. 389).

Pendant la période des méthodes traditionnelles, les erreurs étaient connotées négativement et devaient être soit sanctionnées, soit évitées à tout prix. Aujourd'hui cette conception négative de l'erreur est dépassée ; elle retient la position centrale en apprentissage, c'est-à-dire qu'elle représente un indicateur de progrès de l'apprenant au cours de son apprentissage. Cuq et Gruca (2014) soulignent que les philosophes ont montré qu'elle a une fonction positive dans la formation du savoir et que cette conception positive dans l'apprentissage d'une LE a fini par s'imposer après une longue période où l'erreur était considérée néfaste, c'est-à-dire comme une *faute*¹.

Même si les erreurs sont souvent « source d'angoisse et de stress » pour les apprenants (Astolfi cité par Dermitaş et Gümüş, 2009, p. 135), Debrenne (2011) souligne qu'elles sont utiles à l'apprentissage, à condition que les enseignants sachent les retravailler. Quand même, Pit Corder (1967, 1980) indique qu'en didactique des langues nous pouvons distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. La première soutient qu'elles représentent une défectuosité de la technique d'enseignement, autrement dit qu'il n'y aurait jamais d'erreurs si nous proposons et mettions une méthode parfaite. Selon la seconde école les erreurs apparaissent malgré tous nos efforts, parce que le monde dans lequel nous vivons est aussi imparfait. Il indique que « (...) les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage » (Pit Corder, 1967, p. 161).

Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les erreurs vont être utilisées comme adjuvants et nous devons chercher de dédramatiser leur aspect négatif et de les examiner d'un point de vue plus optimiste (Abdoltadjedini et Rahmatian, 2007, p.106-107). Ainsi, Demirtaş et Gümüş (2009) indiquent que :

¹ Marquilló Larruy (2013) indique que « (...) la faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité » (p. 12).

(...) l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé (p. 135).

Demirtaş et Gümüş (2009) constatent que les erreurs sont utiles :

- pour l'enseignant, parce que l'analyse d'erreurs lui permet d'adapter le programme d'enseignement et de remédier les erreurs ;
- pour l'apprenant, parce que grâce à cette analyse il devient conscient des erreurs commises; il est motivé et il peut faire des progrès vers les compétences visés et
- pour l'enseignement, parce que l'analyse d'erreurs (AE) sert pour la meilleure planification de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pit Corder (1980) aussi souligne cette triple signification des erreurs qui d'abord indiquent à l'enseignant le progrès de l'apprenant et ce qui lui reste à apprendre. Puis, elles offrent au chercheur des indications sur les stratégies utilisées par l'apprenant et sur la façon dont une langue s'apprend. Et enfin et ce qu'il est le plus important, les erreurs représentent une sorte des stratégies utilisées par les apprenants pour vérifier leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

En outre, Perdue (1980) souligne une grande importance des erreurs aussi bien que l'intérêt de les étudier. Elles, constamment, attirent l'attention soit des enseignants, soit des linguistes qui toujours cherchent un moyen de les interpréter et les analyser. Pendant l'apprentissage d'une LE l'apprenant fait inévitablement des erreurs. L'analyse d'erreurs, qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la langue cible, soulève trois séries de problèmes : trouver, décrire et expliquer l'erreur que nous allons rechercher dans la seconde partie de ce mémoire. Considérant la théorie de Germain :

(...) la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à : l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, l'impossibilité de déstructurer cet acquis, la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances

(Germain cité par Besse et Porquier, 1991, p. 200).

D'autant plus, ils soulignent que c'est la LM et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues qui représentent ce qui existe déjà et ce qui va se superposer à une autre langue. La relation entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir, c'est-à-dire entre l'apprentissage antérieur et nouveau, recourt à l'analyse contrastive (AC).

2.1. Analyse contrastive des erreurs

L'analyse contrastive (AC) consiste en comparaison des différences structurelles, énonciatives et pragmatiques entre deux ou plusieurs langues (Marquilló Larruy, 2013). À l'époque, il se faisait la comparaison, plutôt entre la LM de l'apprenant et la LC, déjà en 1945 Fries affirmait que :

(...) les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant

(Fries cité par Besse et Porquier, 1991, p. 200).

Cependant, aujourd'hui il est bien évident que nous pouvons comparer n'importe quelles deux langues, comme par exemple la langue seconde (L2) et la langue troisième (L3) ou la LM et la L3 etc. En se basant sur l'idée de Fries, déjà citée dans certains travaux de l'École de Prague aussi que dans la linguistique comparée, l'analyse contrastive, par la suite, a été développée et théorisée par Lado en 1957 (Besse et Porquier, 1991). D'autant plus, selon la théorie de Fries, la comparaison des langues nous permet de prévoir les problèmes dans l'apprentissage, c'est-à-dire que la comparaison des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de deux ou plusieurs langues nous facilite la découverte des problèmes d'apprentissage. Selon Lado qui a établi de descriptions contrastives à finalité pédagogique, cette comparaison des langues est établie sur le transfert: ce qui est similaire est facilement transféré et facile d'apprendre et cela résulte en transfert positif, ce qui est différent résulte avec le transfert négatif et les apprenants produisent des erreurs (Besse et Porquier, 1991).

Une des critiques fondamentales de l'AC se trouve dans le fait qu'un grand nombre d'erreurs n'est pas explicable par le transfert négatif, comme par exemple les erreurs intralinguales. L'AC ne sert qu'*a posteriori*, parce qu'elle ne réussit pas à expliquer les erreurs, mais pas ou très peu *a priori* pour permettre de les éviter (Cuq, 1996). Et considérant la théorie de Wardhaugh elle n'est pas réaliste, parce que elle se ne base que sur la théorie de prévoir a priori les difficultés de l'apprentissage (Wardhaugh cité par Danesi et Di Pietro, 2001).

Bien que l'AC n'occupe plus la place centrale en didactique des langues et qu'elle ne puisse pas prévoir toutes les erreurs des apprenants, Farkamekh (2007) souligne qu'elle encore représente un outil précieux pour établir de ressemblances et différences entre deux ou

plusieurs langues et de telle manière aussi le degré de difficulté de l'apprentissage; il est naturel que le français soit plus facile d'apprendre pour un apprenant italien que pour un japonais (Marquilló Larruy, 2013). En outre, un nouvel apprentissage, en règle générale, tend à effacer ou modifier le précédent, ce que ne peut pas être le cas pour l'apprentissage d'une langue étrangère où la langue acquise premièrement est un tremplin et le point de départ en cet apprentissage (Besse et Porquier, 1991; Castellotti, 2001).

Quand même, la conception de l'apprentissage d'une nouvelle LE, en se basant sur la théorie de l'analyse contrastive et de ses finalités pédagogiques, s'est bien changé par rapport aux années cinquante. Au surplus, selon De Angelis et al. (2015) l'apprentissage d'une LE, grâce aux démarches et approches pédagogiques plus positives et innovantes, aujourd'hui représente un processus bien plus complexe. En s'appuyant sur les principes de l'influence translinguistique et sur une classification proposée par De Angelis, selon laquelle une langue source influence la langue cible (*one to one*), mais aussi toutes les autres langues pré-acquises l'influencent (*many to one*); au cours de l'apprentissage d'une LE, toutes les langues pré-acquises sont actives et selon Grosjean (2015) jamais complètement éteintes et elles influencent le transfert des mots et des sens dans une nouvelle LE. En plus, l'apprenant inconsciemment décide sur la quelle langue il va s'appuyer et de laquelle langue il va faire du transfert ce qu'il dépend de plusieurs facteurs come de similitudes entre certaines langues; puis selon Hamamberg et Deweale cités par De Angelis et al. (2015) particulièrement dans l'apprentissage de la L3 les apprenants ont tendance à transférer à la langue qu'ils ont parlée dernièrement (*receny effect*) ou à la langue qu'ils utilisent plus souvent (*frequency of use*); et à la fin le transfert aussi dépend des facteurs personnels de chacun apprenant. En conséquence, lorsqu'une nouvelle langue est acquise, une ou plusieurs des langues à la disposition de l'apprenant peuvent servir de langue auxiliaire. Wiliams et Hammaberg citée par De Angelis et al. (2015) au cours d'apprentissage de la L3 soulignent que la plupart des apprenants s'appuient à leur L2 que à leur LM, parce que les mécanismes utilisés dans l'apprentissage de la L2 sont les mêmes comme dans l'apprentissage de la L3 et aussi très différent de l'acquisition de la LM qui est innée.

Pour conclure, il est important de souligner que les apprenants doivent être compétents à utiliser leurs connaissances pré-acquises dans l'apprentissage d'une nouvelle LE. Pour cette raison, il est aussi important de former les enseignants de nouvelles approches plurilingues pour qu'ils puissent éduquer les apprenants à utiliser sa conscience métalinguistique dans l'apprentissage translinguistique. Par exemple, pour bien s'appuyer sur

leur L2, dans l'enseignement d'une L3, les apprenants doivent posséder un certain niveau de compétences en L2, c'est-à-dire trois ou quatre semestres d'études de L2.

En outre, selon Cuq (1996) après plus d'une décennie d'oubli, un nouvel intérêt se montre pour l'AC. Il souligne que pour l'apprenant, surtout au début de l'apprentissage de LE, la LM constitue un point de départ fondamental. C'est normal que l'apprenant réfléchisse dans sa LM et fasse spontanément référence à elle (Castellotti, 2001). Březinová (2009) souligne qu'en l'utilisant depuis l'enfance, l'apprenant connaît parfaitement sa LM que peut être utilisée comme la base en apprentissage de la LE. Elle indique qu'en apprentissage d'une L2 l'apprenant d'abord remarque des expressions et des mots qui ressemblent aux ceux de sa LM, comme par exemple des mots internationaux ou des emprunts, ce qui sans doute rend son apprentissage plus facile. Mais aussi, il y a des structures semblables qui contaminent l'apprentissage. Cette transmission d'habitudes langagière d'une langue vers une autre s'appelle le transfert et il est :

désigne le fait, pour un sujet, de se saisir d'un objet déjà connu ou acquis pour l'utiliser dans un autre contexte. On peut par exemple transférer des formes d'un système linguistique à un autre

(Castellotti, 2001, p. 116).

2.1.1. Transfert positif

Pour Cuq et Gruca, cité par Březinová (2009) le transfert représente une des stratégies d'apprentissage. Ainsi Pit Corder (1980) souligne que la LM joue un rôle facilitant pour l'apprenant et les erreurs, causées par son interférence ne sont pas un indice d'inhibition, mais la manifestation des stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, le transfert positif renvoie à la transmission positive et favorable des structures connues de la langue acquise déjà vers une autre langue étrangère. En tel cas, ces structures facilitent l'apprentissage surtout quand les langues sont ressemblantes, par exemple si elles viennent du même groupe des langues. De telle manière, c'est naturel qu'un apprenant italien ou espagnol trouve la langue française plus facile que la langue croate (Březinová, 2009). Ainsi, comme elle a indiqué auparavant, Marquilló Larruy (2013) souligne que la transmission des structures est plus plausible de l'italien vers le français, parce que ce sont les langues de même origine et de structure très proche, que par exemple du japonais. Comme l'exemple, il prend la phrase suivante : « *(ils) nous viennent à sauver » pour « ils viennent

nous sauver », et la phrase en italien est : « ci vengono a salvare » (Besse et Porquier cités par Marquilló Larruy, 2013, p. 67).

Quand même, nous pouvons conclure que le transfert positif est toujours utile parce que nous ne devons pas apprendre une nouvelle structure complètement, mais nous utilisons ce que nous connaissons déjà. Mais aussi, nous devons tenir compte de fait qu'il y a des mots appartenant à deux langues différents qui ont une grande similitude trompeuse de forme, mais dont significations sont différentes. Ces mots sont connus sous le nom de faux amis (Březinová, 2009). Comme par exemples, le mot *salir* en français que signifie rendre sale et *salire* en italien, que en français signifie monter, ont la signification complètement différente.

2.1.2. Transfert négatif

Si la langue maternelle infère au moment quand ce n'est pas désirable, elle gênera l'apprentissage et provoquera une interférence ce qui causera des erreurs. Cette interférence linguistique nous appelons, aussi bien, le transfert négatif et elle représente une transmission négative des structures de la langue maternelle vers la langue étrangère (Březinová, 2009). Selon Castellotti (2001) l'interférence 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 (p. 115).

Les apprenants s'appuient souvent de sa langue maternelle, mais aussi de sa L2 en apprentissage de la L3², comme nous allons voir dans la partie de recherche. Chaque langue, acquise déjà, influence la langue étrangère à apprendre et vice versa. De telle manière, si un apprenant connaît par exemple quatre langues, la LM influence toutes ses LE et toutes ces langues influencent sa LM. Nous devons souligner que cette transmission des structures peut autant être inverse. Sous l'effet de structures connus de la langue acquise premièrement, qui n'appartiennent pas à la LC, les apprenants peuvent commettre des erreurs qui peuvent provoquer les malentendus.

² On entend par *langue troisième* une langue étrangère apprise après une première langue étrangère, c'est-à-dire une deuxième, troisième, quatrième langue, etc. (Hufeisen cité par Hufeisen et Neuner, 2004).

Bajrić (2009) souligne qu'en certaines situations des erreurs se provoquent entre le vouloir-dire de la langue *in esse* et celui de la langue *in fieri*. De cette façon, un croate apprenant le français dira *Bon matin* au lieu de *Bonjour*, en faisant la traduction de l'expression croate ce qui causera l'interférence linguistique, c'est-à-dire le transfert négatif. Et à l'inverse, un francophone apprenant le croate dira *Dobar dan* à huit heures de matin, parce que l'équivalent française *Bonjour* s'utilise pour dire *Dobro jutro* et *Dobar dan*. De même, un apprenant croate utilisera l'expression *il est froid* à la place de l'expression française *il fait froid*, influencé par la structure de la langue croate (Březinová, 2009). En ce cas, Březinová (2009) souligne que pour un enseignant de la même langue maternelle que l'apprenant, il n'est pas si difficile de découvrir et comprendre ces erreurs, ce qu'il est un peu plus pénible en communication avec un locuteur natif.

2.2 Analyse des erreurs

Sur la base des critiques, l'AC est rejetée ; elle commence à représenter un point faible et plutôt un instrument diagnostique (Danesi, 2001). De telle manière, à partir des années 1960, l'AE s'est développée et commence à représenter une étape importante dans la recherche en didactique des langues.

Au préalable, considérée comme un substitut à l'analyse contrastive, « l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits » (Stevens cité par Besse et Porquier, 1991, p. 206). Par ailleurs, elle compense l'impossibilité d'AC dans les cas de langues maternelles inconnus des enseignants ou dans le cas de publics plurilingues (Besse et Porquier, 1991).

Au surplus, Marquilló Larruy (2013) souligne que l'AE récolte des erreurs à la place de les prévoir. Les critères de classement des erreurs sont divers ce qu'il résulte de nombreuses typologies, proposées et utilisées par les auteurs divers. Aussi bien Porquier souligne « (...) le manque de rigueur méthodologique qui conduit à l'analyse d'erreurs (...) » (Porquier cité par Marquilló Larruy, 2013, p. 71). L'objet principal de l'analyse des erreurs est de définir quelles formes sont vraiment des erreurs, les distinguer des fautes, et enfin faire une classification de ces erreurs (Danesi, 2001).

2.2.1. Erreur vs. faute

Dans le langage courant les deux termes, *erreur* et *faute*, sont quasi équivalents, sauf que la faute est marquée d'une connotation religieuse et l'erreur est plus neutre. D'autre part, en didactique des langues, ceux deux termes ont une signification différente (Abdoltadjedini et Rahmatian, 2007, p.108-111). Les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de *cheval* en *chevals* lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Marquilló Larruy cité par Dermitaş et Gümüş, 2009, p. 127) et les fautes « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy cité par Dermitaş et Gümüş, 2009, p.128).

Selon Besse et Porquier (1991) « la distinction désormais répandue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par théorie chomskyenne entre compétence et performance » (p. 209). Ils soulignent que l'erreur relève de la compétence et la faute de la performance. Pour mieux définir cette distinction, Abdoltadjedini et Rahmatian (2007) prennent un exemple classique du feu rouge (p.108-111). Nous savons bien qu'il faut nous arrêter au feu rouge, ce qu'il est une règle prescrite dont nous avons une certaine connaissance, que nous pouvons appeler la compétence. Par ailleurs, la performance consiste à nous arrêter au feu rouge et représente la réalisation de cette connaissance. Un apprenant peut corriger, par soi-même, ses fautes qui sont attribué à lapsus et à divers causes psychologiques. Il y a des exemples d'auto-corrrections spontanées comme « ma mère...mon père monte le...la voiture » (Besse et Porquier, 1991, p. 209). Par ailleurs, Marquilló Larruy (2013) indique que l'apprenant ne peut corriger et détecter ses erreurs qu'avec l'aide de l'enseignant.

Considérant la théorie de Bajrić (2009), la dichotomie chomskyenne renvoie à celle saussurienne entre *langue* et *parole* où le premier représente un fait collectif et la parole son aboutissement. Il indique que chez Chomsky « (...) la compétence est défini du point de vue de sujet parlant » (Bajrić, 2009, p. 149) et la performance exprime une sorte de créativité et possibilité de construire un nombre infini de phrases. Selon lui, les erreurs relèvent de la langue et les fautes du locuteur et de la situation.

Pit Corder (1980), un des plus éminents chercheurs en analyse d'erreurs, a établi la distinction entre les erreurs systématiques et non-systématiques. C'est une différence très importante, pas facile d'établir. Il souligne que le locuteur en LM commet de nombreuses

erreurs, dues à des états psychologiques comme par une émotion forte, et physiologiques tel que la fatigue et la rapidité comme p. ex. l'oubli des marques du pluriel ou des accents diacritiques (Marquilló Larruy, 2013). Pit Corder (1980) souligne qu'en règle générale, nous sommes capables de corriger les erreurs non-systématiques, c'est-à-dire les fautes. Selon Besse et Porquier (1991) en LM, il ne pourrait y avoir que des fautes et jamais d'erreurs. Et exactement comme en LM, tant que en LE, l'apprenant, plus fréquemment, à cause de stress commet des fautes qu'il va corriger immédiatement. Dues au hasard, elles ne reflètent pas de lacunes de sa connaissance linguistique et doivent être distinguées des erreurs qui reflètent une connaissance sous-jacente. Par définition, les erreurs non-systématiques seront les erreurs de performance, que dans la partie de recherche nous allons appeler fautes, et celles systématiques, les erreurs de compétence, c'est-à-dire erreurs.

Besse et Porquier (1991) soulignent que *systématiques* ici signifie moins fréquentes et représente un système intériorisée de l'apprenant. Selon Pit Corder (1980) les erreurs non-systématiques sont des manifestations de la compétence transitoire de l'apprenant ce qu'il est la compétence temporaire de sa langue. À chaque stade de son apprentissage, l'apprenant utilise un système linguistique spécifique que ne coïncide pas avec celui de la langue cible. Cette compétence transitoire et temporaire, soulignée par Pit Corder, renvoie à l'interlangue (IL). En outre, selon CECR :

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif

(CECR, 2001, p. 118).

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) il est souligné que, face aux erreurs des apprenants, ils sont possibles plusieurs attitudes ; ainsi les erreurs, tel que les fautes, peuvent être la preuve de l'échec de l'apprentissage, mais aussi du manque de l'efficacité de l'enseignement. En tout cas, elles sont inévitables, soit en apprentissage d'une LE, soit en LM et montrent la volonté de l'apprenant de communiquer malgré le risque de *faire une erreur*. De plus, « (...) elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant » (CECR, 2001, p. 118).

Au surplus, il n'est pas suffisant seulement corriger les erreurs, mais en tant opportun, elles devraient être aussi analysées et expliquées. Par ailleurs, les erreurs non-systématiques,

c'est-à-dire les fautes, doivent être ignorées, et systématiques doivent disparaître (CIECR, 2001).

En outre, pour l'enseignant, il n'est pas toujours facile de reconnaître cette distinction entre erreur et faute et juste pour cela il faut procéder à une analyse d'erreurs plus poussée que celles pratiquées ordinairement. Au processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les fautes n'ont pas une grande signification et ce sont les erreurs qui vont être analysées (Pit Corder, 1980). Néanmoins, Medved Krajnović (2010) souligne que les fautes, dans plusieurs cas, sont éliminées de l'AE, bien qu'elles indiquent le degré de l'apprentissage de l'apprenant. En somme, selon elle, leur élimination du processus d'apprentissage est non-raisonnée (p.30-32).

2.2.2 Interlangue

L'interlangue (IL) est un terme proposé par Selinker en 1972 qui désigne un état intermédiaire d'un apprenant dans le passage d'une langue source à une langue cible. Besse et Porquier (1991) proposent une définition de l'interlingue qui représente :

(...) la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilibré, 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 que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici interlangue

(p. 216).

Selon Selinker, l'IL représente « (...) la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré » (Cuq, 1996, p. 45). Cette conception de l'interlangue comme une langue non encore équilibré s'est bien changée aujourd'hui. Non seulement que parfois un apprenant ne peut pas devenir le locuteur bilingue équilibré, mais parfois ce n'est pas du tout nécessaire. En apprenant une nouvelle langue, il commence à utiliser une langue qui est bien différente de sa langue source, mais aussi de la langue cible et au surplus, il nous reste à réfléchir si les apprenants utilisent une certaine interlangue pour toute leur vie. Considérant la théorie de Richards (1974), ce système langagier approximatif de l'apprenant se change durant la période d'apprentissage ce qu'il est une de ses plus importantes caractéristiques. Elle a une double caractérisation, une qui renvoie aux règles de la grammaire intériorisée de l'apprenant, et l'autre qui repose sur son caractère évolutif (Besse et Porquier, 1991). Cuq (1996) souligne que la grammaire de l'IL est réduite et provisoire ce qu'il résulte avec la possible fossilisation, un phénomène linguistique entendu comme la fixation de règles imparfaites et la

persistance des habitudes de la langue source dans l'IL nonobstant la période de l'apprentissage de la langue cible, comme par exemple la persistance de la consonne *r* dans l'IL anglais chez les apprenants français (Hacquard Taylor, 2014; Richards, 1974).

D'ailleurs, selon Besse et Porquier une IL tend à se rapprocher d'une langue cible avec laquelle partage un certain nombre de règles (Besse et Porquier, 1991). Néanmoins, elle ne peut pas être décrite par un ensemble de règles de la langue maternelle et de règles de la langue cible, mais plutôt par un système interactif. De telle manière, en prenant en considération de diverses recherches empiriques, « (...) l'IL comporte 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, p. 225). Au surplus, selon Pit Corder cette langue de l'apprenant est une sorte de dialecte qui a sa propre grammaire dont les phrases ne devraient pas être considérée comme erronées et agrammaticales, pour ce que, dans la langue de l'apprenant, elles sont vues comme grammaticales. L'IL représente ce que nous appelons l'analyse des erreurs. Mais, quand même, il n'est pas désirable de considérer la langue de l'apprenant comme erronée, au pourtant qu'il n'y a rien de faux dans une IL. Et pourtant, comme l'indique N. Candlin en préface, le terme d'*erreur* devrait être écarté. En tout, les erreurs ne sont pas de problèmes à éviter, mais de plus, elles sont inévitables et normales traits qui indiquent les stratégies d'apprentissage (Richards, 1974).

Après tout, la notion de l'IL élargit le champ de recherche ouvert par l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs. La grammaire intériorisée de l'apprenant est abordée non seulement sous l'angle linguistique, mais aussi selon les modalités de son développement et de ses stratégies sous-jacents, en d'autres termes, de ses dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui nous amène à une recherche plus complexe (Besse et Porquier, 1991).

2.2.3. Erreur interlinguale vs. erreur intralinguale

Selon l'analyse de l'erreur il existe plusieurs classifications des erreurs. Elles peuvent être définies soit par rapport à la langue maternelle ou l'autre langue étrangère déjà acquise, soit par rapport à la langue cible. L'interférence entre deux langues, par transfert négatif, provoque les erreurs interlinguales, par exemple l'interférence interlangagière de la langue croate ou anglaise vers la langue française. L'interférence inverse est aussi possible (Březinová, 2009).

L'interférence à l'intérieur d'une seule langue s'appelle l'interférence intralangagière et cause les erreurs intralinguales. Ces erreurs ne sont pas liées au transfert négatif d'une autre langue, mais aux développements de la langue cible, et selon Besse et Porquier (1991) les erreurs intralinguales sont dues à une généralisation des règles de la langue cible. Par exemple, l'apprenant connaît la règle de la formation du pluriel en français, en ajoutant *s* à la fin du nom (un crayon - des crayons), mais il ne connaît pas la formation du pluriel irrégulier. Ainsi, au lieu de *travaux*, il forme le pluriel, d'après le modèle précédent, avec *s* et écrit **travails* (Březinová, 2009). Cette stratégie de la simplification des règles de la langue que les apprenants sont en train d'acquérir s'appelle la surgénéralisation (O'Neil, 1993).

D'autant plus, Besse et Porquier (1991) soulignent que les erreurs intralinguales dans une langue cible sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, mais aussi que ces erreurs *universelles* sont plus difficiles à éliminer que celles dues à l'interférence interlingagière d'une langue source (French cité par Besse et Porquier, 1991). En français langue étrangère ce sont des erreurs comme : **j'ai perdu*, **où est-ce qu'habitez-vous ?*

La distinction entre erreurs interlinguales et celles intralinguales, théoriquement très importante, n'est pas facile d'établir, à l'exception des calques caractérisés, par exemple : *je mange de la *pachtete* au lieu de : *je mange du pâté* comme une erreur interlinguale, due au transfert négatif de la langue croate (**pašteta*) à la langue française ; et *j'ai perdu* au lieu de : *j'ai pris* comme une erreur intralinguale typique, due à la généralisation de la règle pour la formation du participe passé.

2.2.4. Erreur absolue vs. erreur relative

Une autre typologie des erreurs renvoie aux erreurs absolues et relatives. Selon Debyser et al., cités par Marquilló Larruy (2013) « la faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné »³ (p. 68). Ils ont établi une distinction binaire et fondamentale entre faute relative et faute absolue.

Premièrement, une erreur absolue renvoie à une forme qui n'existe pas, et au niveau du mot correspond au barbarisme, par exemple **un ventilatoire*; et une erreur relative est quand la forme prise existe, mais elle n'est pas acceptable dans le contexte, par exemple *attelage* pour *étalage*.

³ Les auteurs ne font pas la distinction entre erreur et faute et ici ils utilisent le terme *faute* à la place où nous utilisons celui d'*erreur*.

2.2.5. Typologie des erreurs dans la production écrite

Selon Tagliante, en didactique des langues étrangères, il existe cinq types d'erreurs : « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (Tagliante cité par Dermitaş et Gümüş, 2009, p. 129). Cependant, dans notre recherche, nous nous concentrons seulement sur les erreurs dans la production écrite; et Dermitaş et Gümüş (2009) les divisent en deux groupes: les erreurs de contenu et celles de forme.

2.2.5.1. Erreurs de contenu

Les erreurs de contenu renvoient aux erreurs dues à une mauvaise interprétation des règles et des consignes données. Avant de rédiger le texte, l'apprenant doit lire la consigne et la respecter. Sinon, son texte sera mal cadré et entièrement ou partiellement hors-sujet. En plus, dans la production écrite, l'apprenant devrait utiliser un certain nombre de mots; c'est-à-dire pour un texte à rédiger en 400 mots il devrait respecter ce nombre avec « (...) une marge de 10 % en plus ou en moins » (Charnet et Robin-Nipi cité par Dermitaş et Gümüş, 2009, p. 129). Ainsi, pour ce texte d'essai, l'apprenant utilisera 360 mots au minimum et 440 mots au maximum.

Une autre consigne, comme indiquent Dermitaş et Gümüş (2009), renvoie au type de texte; l'apprenant ne devrait pas écrire un texte narratif au lieu d'un texte informatif ou par ailleurs, écrire une lettre sans respecter sa forme. Au surplus, la construction du texte, bien structurée et cohérente, devrait être rédigée en trois parties principales: introduction, développement et conclusion. Pour rendre un texte cohérent, éviter l'inorganisation et la mauvaise articulation du texte, l'apprenant est obligé d'utiliser des articulateurs logiques. Après tout, ces erreurs de contenu sont accompagnées d'erreurs linguistiques qui, considérant la théorie de Dermitaş et Gümüş (2009) font partie des erreurs de forme.

2.2.5.2. Erreurs de forme

IL y a cinq types des erreurs de forme : linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques ; et elles peuvent être catégorisées et étudiées en trois groupes différents: groupe nominal (les erreurs lexicales et grammaticales, par exemple l'accord en genre et en nombre), groupe verbal (les erreurs morphologiques, par exemple la conjugaison des verbes et les temps), structure de la phrase (les erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les conjonctions etc.; les erreurs d'orthographe) (Dermitaş e Gümüş 2009).

Selon Debrenne (2011), par contre, il n'y a que trois catégories : erreurs de lexique, morphologie et syntaxe; dans notre recherche nous allons classer les erreurs en : erreurs de grammaire telles que erreurs syntaxiques et morphologiques, erreurs de lexique, erreurs d'orthographe.

En ce qui concerne les erreurs lexicales, elles se révèlent quand nous utilisons « un mot pour un autre dans le fil de discours » (Debrenne, 2011, p. 8). Debrenne (2011) indique les certains exemples des erreurs lexicales: confusion des adverbes et des adjectifs: « sortir la nuit, c'est *dangereusement* » (p. 9) ; confusion des substantifs et des adjectifs : « le domaine sociologue » (p. 10) ; homophones⁴ : « une cour, un cours, un court » (p.16) ; néologisme qui représente un mot que nous ne pouvons pas trouver dans le dictionnaire, mais par addition d'une suffixe présent en langue français, elle peut exister : *automisation, *indispensablement. Un grand nombre de néologismes apparaissent ainsi dans l'IL des apprenants. Bien même, le néologisme peut correspondre à un lexème réellement existant en français, mais qu'il ne peut pas être utilisé dans ce contexte comme p.ex. : « L'obstacle le plus grand c'est le *manquement* des services supplémentaires de marketing» (Debrenne, 2011, p. 11). Un groupe de néologismes à part représentent les calques. Les apprenants utilisent un morphème appartenant à LM ou LE et ils forment un mot inexistant en français : « *terroristiques, les *usuers d'internet » (Debrenne, 2011, p. 14).

Les erreurs orthographiques renvoient à une mauvaise écriture, comme par exemple : omission d'un ou plusieurs éléments (omission de voyelles muettes, d'un diacritique, d'une lettre etc.) : *introduir, *deja, *trasformer ; ajout d'éléments (ajout de voyelles, consonnes, signes diacritiques) : *masse-média, *difficile, *espace; remplacement d'un graphème : *triumphera (Debrenne, 2011).

En outre, les erreurs grammaticales constituent la plupart d'erreurs en général comme : les erreurs dans la marque du genre : *un question, *la côté (Debrenne, 2011). Les apprenants le confondent souvent, parce que, dans la majorité de cas, le genre n'est pas motivé, ce qu'il n'est pas le cas par exemple en croate. De plus, même un francophone natif ne peut pas savoir le genre de tous les mots français, spécialement ceux nouveaux et rares. Au surplus, les substantifs écrits auparavant sont du genre opposés qu'un croate (une question est du genre masculin et le côté féminin) que peut créer la confusion chez les apprenant ; sous

⁴ « Se dit de lettre, de mots qui ont la même prononciation. F et ph [f], eau et haut [o] sont homophones » (Robert, 2013).

l'influence de leur langue maternelle, ils commettent des erreurs. Debrenne (2011) indique les autres exemples des erreurs de grammaire, ce qui sont : celles sur le genre au pluriel : « ses affaires *importants » (p. 61), article défini au lieu de l'indéfini ou partitif : « il existe *les professions » (p. 73), omission de l'article défini : « ces postulants ont * diplômes » (p. 78), erreurs dans les constructions impersonnelles (*on* à la place d'*il*) : « *on me semble » (p. 93), erreurs dans le choix des temps : imparfait au lieu du passé composé et l'inverse : « ce problème *existait toujours » ; indicatif vs. subjonctif : « je ne pense pas que tous les pays *peuvent utiliser ce type de surveillance » (p. 97) etc. Les erreurs syntaxiques, comme soulignent Dermitaş et Gümüş (2009), se réfèrent plutôt à l'ordre des mots, qui en français doit être bien respecté (sujet-verbe-objet direct) et celles morphologiques se réfèrent à la conjugaison des verbes, p.ex. « les enfants se *fatigue » (Debrenne, 2011, p. 68), **prendu* à la place de *pris* etc.; aux temps et auxiliaires des mots etc.

L'analyse d'erreurs, apparue en didactique des langues, à la suite de l'analyse contrastive, est cédée la place à l'étude de l'interlangue en 1970 et des parlers bilingues en 1980. Plus précisément, en 1982 Grosjean, psycholinguiste et spécialiste du bilinguisme connu pour les nombreux ouvrages sur le thème du bilinguisme et aussi lui-même bilingue, a proposé la définition du bilinguisme. Selon Grosjean (2015) le bilinguisme est : « (...) l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne » (p.167). Cette définition n'est pas restrictive et inclut aussi des plurilingues qui se servent de plusieurs langues, c'est-à-dire trois ou plus (ASSIMIL, 2015). Par contre, selon les recherches plus récentes, le bilinguisme est considéré une variante du multilinguisme (Haarmann ; Herdina et Jessner cités par Jessner, 2008).

Quand même, la personne bilingue ou plurilingue ne doit pas posséder de compétences équivalentes de ses langues, ce qu'il est un des mythes du bilinguisme et plurilinguisme aussi qu'une personne peut devenir bilingue ou plurilingue à tout âge et non seulement dans l'enfance. De plus, Grosjean (2015) souligne qu'une personne bilingue ou plurilingue ne maîtrise pas deux ou plusieurs langues qui représentent de parties séparées, mais cette coexistence des langues fait une partie entière. Ensuite, il est à noter que les apprenants plurilingues souvent montrent une supériorité par rapport aux apprenants monolingues dans l'adaptation à de nouvelles règles aussi que dans les opérations métalinguistiques. En outre, un rôle important, dans l'apprentissage d'une LE, a l'influence translinguistique, déjà mentionné dans les chapitres précédents.

Cependant, il est important de souligner que l'analyse d'erreurs n'est pas dépassée. Les enseignants s'occupent quotidiennement des erreurs, en tentant tout le possible à en tirer profit pour faire progresser leurs apprenants. Conséquent, l'analyse d'erreurs constitue une partie fondamentale de la didactique des langues et devrait être enseigné dans tous les instituts de formation (Debrenne, 2011).

3. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Pour introduire la notion de la didactique du plurilinguisme, il est essentiel de souligner que c'est une expression relativement récente. De plus, Jessner (2008) indique qu'au cours de la dernière décennie l'intérêt pour le plurilinguisme a connu un accroissement rapide.

3.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle

L'enseignement plurilingue, selon Jessner (2008), consiste à changer les modes de l'apprentissage de la langue étrangère et à s'orienter vers les normes plurilingues, ce que nous proposerons dans ce chapitre. Selon Coste, Moore et Zarate la compétence plurilingue est :

on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné

(Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

La définition proposée indique que « la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures est singulière et unique » (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 5). Au surplus, selon l'idée du plurilinguisme, les langues et les cultures ne se trouvent pas dans des compartiments divisés, mais dans un même. C'est-à-dire, un apprenant construit une compétence plurilingue et non pas plusieurs compétences unilingues/monolingues ; voire même, dans cette compétence plurilingue toutes les langues sont en interaction (Beacco, 2010). En outre, la notion de *plurilinguisme* est bien différente de celle de *bilinguisme* qui sous-entend la coexistence de deux langues, par exemple la langue maternelle et la langue étrangère, tandis que, le plurilinguisme comprend la connaissance au moins deux langues, à côté de la langue maternelle (Jessner, 2008). Au surplus, la notion du bilinguisme ou même multilinguisme sous-entend des locuteurs équilibrés de deux ou plusieurs langues, tandis que sous le plurilinguisme on sous-entend que nous pouvons connaître et utiliser différentes langues à différents niveaux et pour de besoins différents. Par ailleurs, le concept de l'acteur social accorde une importance particulière à la relation entre l'action dans un contexte donné

et le recours stratégique des locuteurs aux différentes langues et à la pluralité linguistique. La compétence plurilingue insiste sur le déséquilibre et sur l'imperfection des compétences entre les langues, plutôt que sur leur équilibre, en mettant en valeur les liens potentiels plutôt que la séparation de différentes composantes (Coste, Moore et Zarate, 2009).

En première approximation, une compétence plurilingue et pluriculturelle apparaît comme déséquilibrée pour le niveau de maîtrise qui peut se diversifier selon les langues, des capacités langagières différentes d'une langue à d'autres ou pour bonne connaissance d'une culture dont on ne maîtrise pas très bien la langue et inversement (Coste, Moore et Zarate, 2009). Le déséquilibre de la compétence plurilingue et pluriculturelle doit être bien organisé dans les situations d'apprentissage ce qui conduira à la construction des stratégies pour compenser ce déséquilibre (Candelier et Castellotti, 2013). Quand même, elle ne consiste pas en simple addition de compétences monolingues, mais des combinaisons des compétences appartenant à plusieurs langues ; et le répertoire plurilingue repose sur riche ensemble de variétés langagières. C'est-à-dire que :

(...) la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'*awareness*, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière

(Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 11).

En outre, selon une recherche faite dans une école élémentaire les apprenants sont demandés de dessiner « (...) ce qu'il se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues. » (Castellotti et Moore cité par Castellotti 2001) (voir image 1).

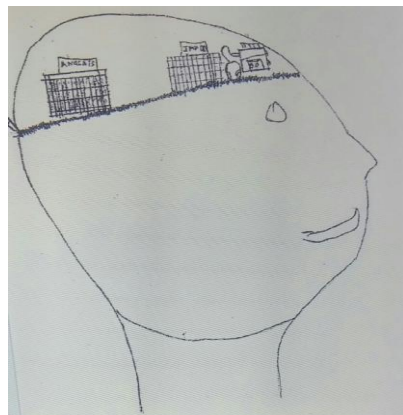


Image 1. Conception des langues étrangères chez les apprenants d'une école élémentaire

Le dessin ci-dessus indique que les élèves ont strictement séparé les langues dans les armoires divisés en petites cases qui contiennent de mots des langues étrangères. En somme, il est évident leur conception d'un apprentissage indépendant des langues étrangères, également à l'indépendance de ces armoires, et cette conception nous devons changer. Bien que les armoires soient indépendantes, nous pouvons remarquer que le classement à l'intérieur de chacune est organisé de la même manière et pour cela nous pouvons supposer que, malgré la diversité des langues, les catégories de l'une langue à l'autre sont de même nature et les opérations linguistiques conçues de manière identique (Castellotti, 2001).

3.2. À la recherche de la définition de didactique du plurilinguisme

En outre, nous allons essayer de définir didactique du plurilinguisme, l'expression composée de deux termes : *didactique* et *plurilinguisme*. Tout d'abord, sous le terme de *didactique* on sous-entend la « théorie et méthode de l'enseignement » (Robert, 2013, p.734). Le but de la pratique didactique est de favoriser des apprentissages, entre-autres en tenant compte des matériaux et des activités de l'enseignement, prenant en considération les finalités et les organisations curriculaires (Candelier et Castellotti, 2013). D'autre côté, ces dernières années, le concept de *plurilinguisme* a pris beaucoup d'importance dans l'apprentissage des langues. Il est important de distinguer ce terme, qui renvoie à la compétence des locuteurs d'employer plus d'une langue, de *multilinguisme*, ce qui représente la coexistence d'un certain nombre de langues dans une certaine société (CECR, 2001).

En outre, Candelier et Castellotti (2013) et Farkamekh (2007) soulignent que la didactique plurilingue favorise le plurilinguisme et l'apprentissage dans lequel l'apprenant s'appuie sur ses connaissances linguistiques préalables pour en construire de nouvelles. Elle « (...) n'est pas une affaire de nombre de langues traitées, mais de la façon dont on les traite : en lien et non isolément les unes des autres » (Candelier et Castellotti, p. 3). D'autant plus, la didactique du plurilinguisme a aussi une dimension culturelle (Candelier et Castellotti, 2013), parce qu'il est impossible d'enseigner la langue sans la culture, mais dans ce mémoire nous n'abordons pas cet aspect. En outre, sous le terme des approches plurielles nous entendons « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement -

apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (CARAP, 2011-2014).

Déjà au début du XXI^e siècle Cen Williams, un éducateur gallois, a introduit une nouvelle approche pédagogique dans l'enseignement bilingue, nommé *translanguaging* qui consiste à permettre aux apprenants d'utiliser leur capital linguistique et qu'il implique à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier et al. cité par Lujić, 2016a). Cette approche intégrée se réfère à une approche plurielle d'enseignement d'une LE dans laquelle plusieurs langues sont mises en contact avec le but de la constitution du lien entre elles. Même si une telle approche dans l'enseignement des langues étrangères est toujours rare, des recherches ont montré de résultats positifs chez les apprenants qui apprenaient la langue avec cette méthode. Non seulement qu'ils comprennent mieux le matériel scolaire, mais ils la intègrent dans la mémoire à long terme (Lujić 2016b ; Mehrabi et Rahmatian 2011). Donc, un nombre d'effets positifs de l'introduction d'une telle approche est vraiment immense, spécialement dans l'enseignement des troisièmes langues (Lujić, 2016a).

Pour que la didactique du plurilinguisme peut prendre place dans les cours des langues étrangères, il serait nécessaire de former les enseignants en cette matière ce qu'il est proposé dans le projet *LEA*⁵, consacré à la « dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues » (Bernaus éd. cité par Candelier et Castellotti, 2013, p. 21). Il est important que les enseignants montrent l'intérêt pour une nouvelle éducation linguistique, qu'ils acceptent et favorisent une approche plurielle et qu'ils soient ouverts à la diversité de la classe ce qu'il ne signifie pas qu'ils doivent enseigner plus d'une langue, mais d'utiliser leurs connaissances préalables et d'être prêt pour la collaboration avec les enseignants des autres langues (Candelier et Castellotti, 2013 ; Jessner, 2008).

Par ailleurs, selon Jessner (2008) actuellement l'apprentissage de plus d'une LE devient assez commun en milieu scolaire et pour cela nous devons proposer les approches plurilingues et plurielles innovantes et former de syllabus et curriculum communs pour tous les langues enseignées qui ne devraient pas être enseignées comme de métiers isolés ce qu'il sans doute représente un défi pour l'avenir.

⁵ Langue et Education Au plurilinguisme

3.3. Approches plurielles

Aujourd'hui, une majeure partie d'apprenants apprennent plusieurs LE, c'est-à-dire que, à côté de leur L2, ils possèdent des connaissances encore d'une langue ou plus. Donc, il est nécessaire de trouver une mode dans laquelle elles ne seront pas étudiées séparément et les apprenants pourront utiliser ses connaissances préalables. Ces approches plurielles représentent une « (...) démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier et Castellotti, 2013, p. 5). L'articulation entre la notion de compétence plurilingue et ces approches plurielles est aussi développée par le Conseil de l'Europe (2001) qui au cours des années 1990 a lancé une série d'études de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes parmi laquelle aussi l'étude préparatoire du développement de plurilinguisme, ce qui nous intéresse de plus, intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* éditée en 1997. En somme, le Conseil a cherché pour la solution selon laquelle tous les Européens ne doivent pas apprendre une même langue de communication et a créé une base de références pour une éducation plurilingue (Candelier et Castellotti, 2013).

Sous le nom des approches plurielles nous entendons des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une variété linguistique et culturelle (Candelier et al., 2009). Elles se sont proposées comme un élargissement à partir de l'éveil aux langues et aujourd'hui nous les distinguons quatre : approche interculturelle, éveil aux langues, intercompréhension entre les langues parentes et didactique intégrée des langues apprises (pendant le cursus scolaire et au-delà). La première, l'approche interculturelle (ou les approches interculturelles dans leur diversité) a une influence indubitable sur la didactique des langues et conséquemment elle semble assez bien connue (Candelier et al., 2009 ; Candelier et Castellotti, 2013). Les trois autres approches sont plus orientées vers la langue dont la plus connue est la didactique intégrée « (...) vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (Candelier et al., 2009, p. 5). Pour faciliter l'accès à une première LE, les apprenants s'appuient sur la LM ou sur la langue de l'école et puis ces deux langues faciliteront aussi l'accès à une seconde LE, ce qui est le but de la didactique intégrée. Dans la période récente, au tout début des années 1980, cette approche a été conceptualisée par E. Roulet en s'appuyant sur les recommandations issues du Conseil de l'Europe sur les liens entre l'enseignement de la LM et d'autres langues vivantes (Roulet cité

par Candelier et Castellotti, 2013). Dans cette perspective, actuellement, s'inscrivent de nombreux travaux portant sur les langues troisièmes (p. ex. l'allemand après l'anglais) et de différentes formes d'enseignement bilingue ont été mises en place. Pour un enseignement bilingue nous entendons des modes de scolarisation dans lesquels des contenus disciplinaires sont dispensés dans au moins deux langues. Donc, l'objectif n'est pas seulement d'enseigner plusieurs langues, mais d'enseigner dans plusieurs langues : p. ex. le cas des classes bilingues francophone dans un certain nombre de pays, de l'enseignement bilingue en Amérique latine, de l'éducation bilingue dans les écoles en Vallée d'Aoste etc. De plus, une éducation bilingue a le souci d'optimiser l'apprentissage des langues étrangères et les relations entre les langues utilisées et surtout de construire une véritable compétence plurilingue (Candelier et al., 2009; Candelier et Castellotti, 2013).

En outre, les deux autres approches sont plus récentes d'une dizaine d'années et aussi moins connus des enseignants. L'intercompréhension entre les langues parentes implique un enseignement parallèle sur plusieurs langues d'une même famille à laquelle appartient la LM de l'apprenant ou la langue de l'école d'une langue dont il s'effectue l'apprentissage (Candelier et al., 2009). C'est dans la seconde moitié des années 1990 que se développent les innovations d'une telle intercompréhension entre les langues romanes, parallèlement en France et en Allemagne, pour des apprenants adultes et des étudiants universitaires. Selon Candelier et Castellotti (2013) « l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (p. 15). Cette citation nous pouvons expliquer avec des tentatives de former des grammaires communes (p.ex. des langues romanes) selon lesquelles les apprenants apprendraient plus vite les langues de la même famille. Sous l'influence de l'Union européenne, le développement de cette approche a été rapide et diversifié et elle commence à s'intéresser à des publics d'adolescents et d'enfants dans le cadre scolaire. Longtemps orienté plutôt vers la compréhension écrite et de croissante façon à la compréhension orale, l'intercompréhension entre les langues parentes se trouve à mi-chemin entre l'éveil aux langues orienté vers le développement des aptitudes métalinguistiques et la didactique des langues orientée vers les compétences de communication dans les langues données. Et même si les stratégies de passage d'une langue à l'autre ont un rôle très important et de telles démarches nous retrouvons dans certains matériaux d'éveil aux langues, les apprenants sont encore très peu concernés par l'intercompréhension (Candelier et al., 2009; Candelier et Castellotti, 2013).

Selon la définition donnée de l'éveil aux langues dans le cadre des projets européens récents qui développe plus largement cette approche « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier et al., 2009, p. 6). Cela ne signifie pas que la démarche qui porte seulement sur ces langues mérite le nom de l'éveil aux langues, mais elle inclut aussi la langue de l'école et toutes autres langues en cours d'apprentissage (Candelier et al., 2009). Au surplus, elle ne se limite pas uniquement aux langues apprises, mais elle inclue toutes sortes de variétés linguistiques, p. ex. de la famille ou de l'environnement etc. pour ce que l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle extrême (Candelier et al., 2009; Candelier et Castellotti, 2013). Pourtant, Candelier et Castellotti (2013) soulignent le but de l'éveil aux langues de reconnaître et de valoriser les compétences linguistiques et culturelles de chacun apprenant et de développer chez les apprenants des connaissances relatives aux langues dans l'environnement immédiat. En outre, il convient de souligner que l'éveil aux langues qui se rattache au mouvement *Language Awareness*, après nombreuses réflexions a été présenté en Grande Bretagne par E. Hawkins pendant les années 1980 (Candelier et al., 2009; Candelier et Castellotti, 2013; Castellotti 2001). En Europe, l'éveil aux langues donne lieu aux programmes de recherche et d'innovation et sa diffusion s'est poursuivie grâce à la production de nombreux matériaux didactiques. Les activités aussi comprennent la formation d'enseignants et la mise en place d'une évaluation.

Pour reprendre les termes du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives européennes indiqués dans le Conseil de l'Europe et cité par Candelier et al. (2009) : la gestion de ces approches implique que les composantes de la compétence plurilingue ne vont pas être « abordées de manière isolée » (p. 7), mais « traitées comme une compétence unique » (p. 7) et les approches définies jouent « un rôle capital dans la construction de cette compétence plurilingue et pluriculturelle » (p. 7). Sans approches plurielles la diversité des langues proposées et apprises sera réduite, aussi comme la capacité de l'école à doter et à étendre les apprenants des compétences linguistiques et culturelles différentes dont chacun apprenant a besoin pour participer dans un monde où la diversité des langues, de plus en plus, fait partie du quotidien. De plus, sans articulation entre les langues, l'expérience langagière antérieure des apprenants reste ignorée, inexploitée et même dévalorisée (Candelier et al., 2009). Conséquemment, selon Jessner (2008) les apprenants devraient avoir une éducation adéquate pour qu'ils puissent utiliser ces connaissances pré-acquises dans leur L3 de manière appropriée. Une telle approche implique que leurs

connaissances précédentes peuvent être exploitées et non considérées comme de facteurs négatifs qui dérangent le processus d'apprentissage, comme il était premièrement considéré dans AC.

4. APPRENTISSAGE D'UNE L3

Selon Jessner (2008) l'apprentissage d'une L3 sous-entend l'apprentissage de la deuxième LE et la troisième langue avec laquelle l'apprenant est en contact durant sa vie. Ensuite, la L3 peut être enseignée de plusieurs manières, mais dans la plupart des cas elle n'est pas enseignée à travers une approche plurilingue. Quand même, il saurait mieux, si une L3 était enseignée en utilisant une approche plurilingue, c'est-à-dire en utilisant les langues pré-acquises des apprenants.

4.1. Approche plurilingue dans l'apprentissage d'une L3

Le plurilinguisme et également l'apprentissage d'une L3, ce qui va être le but de notre recherche, est un processus divers et plus complexe de celui de l'apprentissage d'une L2 comme le montrent les recherches, assez récentes, sur cette notion (Jessner, 2008). Quand même, selon de recherches faites par Thomas ces deux processus sont étroitement liés ; selon les recherches faites entre les apprenants monolingues qui apprennent une L2 et ceux bilingues apprenant une L3, nous pouvons conclure que les derniers obtiennent de meilleurs résultats en apprentissage de L3 (Thomas cité par Jessner, 2008). Et non seulement que les apprenants puissent utiliser des mots et des expressions cognates⁶ de L2 (si les deux langues, par exemple appartiennent à la même famille ou si elles ont la même racine en latin), mais aussi leur apprentissage est facilité, comme indique Jessner (2008) par le fait qu'ils peuvent utiliser les mêmes stratégies d'apprentissage, même si les deux langues n'ont pas beaucoup en commun, parce que par rapport aux apprenants bilingues les apprenants plurilingues ont une certaine expérience en apprentissage d'une langue étrangère.

Alors que l'apprenant d'une L2 est un débutant complet dans le processus d'apprentissage d'une LE, par ailleurs l'apprenant d'une L3 le connaît déjà et possède les stratégies d'apprentissage nécessaires, même s'il n'en est pas conscient. Bien que les apprenants s'appuient souvent sur leur LM, dans le cas du plurilinguisme, la L2 peut prendre le rôle d'une langue pont ce que nous allons examiner dans la partie de recherche. D'autant

⁶ « (...) le terme de *cognates* se réfère aux mots semblables du point de vue formel et sémantique, tels que *université* en français et *university* en anglais. Par contre, les mots qui se ressemblent en forme mais qui diffèrent en signification sont désignés par le terme de faux-amis » (Wlosowich, 2010).

plus, les apprenants s'appuient plus souvent sur leur L2. En outre, un apprenant plurilingue ne peut pas être décrit comme un monolingue avec une connaissance supplémentaire ; c'est-à-dire que contrairement aux monolingues et même aux bilingues, il possède une connaissance différente de sa LM et L2, une conscience linguistique différente et aussi un système de traitement des langues complètement différent (Jessner, 2008).

Selon Hufeisen et Neuner (2004) il est vraiment important de proposer une structure efficace d'enseignement et d'apprentissage des langues troisièmes, grâce à laquelle les apprenants pourront intégrer leurs connaissances et expériences linguistiques des langues acquises préalablement (LM et première LE). D'ailleurs, dans le cadre scolaire en Croatie les apprenants commencent à apprendre leur première LE à l'âge de sept ans. Il est à noter que cet apprentissage n'est encore terminé quand commence l'apprentissage d'une L3 ou bien même un certain nombre d'élèves a commencé l'apprentissage de ces langues simultanément. Les apprenants auxquels le français est L3 profitent « (...) du potentiel déjà acquis par l'enseignement de la langue maternelle et de la première langue étrangère » (Hufeisen et Neuner, 2004, p. 7) ce que nous analyserons dans la partie de recherche, plutôt l'influence de la L2 (dans notre cas c'est l'anglais) sur la L3 (la langue française). Les connaissances préalables, sans doute facilitent l'apprentissage, mais aussi dans certains cas provoquent des interférences causées par le transfert négatif.

D'autant plus, Hufeisen et Neuner (2004) indiquent que quand l'apprenant commence à apprendre une nouvelle langue étrangère, cet apprentissage pour lui n'est pas complètement étranger, il a déjà une expérience en apprentissage de LE ; par exemple quand il apprend le nouvel vocabulaire il sait comment le faire et quel type d'apprenant il est ; parce qu'il a déjà développé des stratégies d'apprentissage qu'il n'avait pas au début de l'apprentissage de la L2. Quand même, il a la possibilité d'utiliser ses connaissances précédentes, non plus ignorés et laissées en jachère. « Celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois à zéro, mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue » (Hufeisen et Neuner, 2004, p. 15).

4.2. Propositions des démarches utilisables en classe d'une L3

Pour introduire une approche plurilingue aux écoles, nous devons proposer de démarches concrètes et utilisables en classe. Il ne s'agit pas « (...) d'effectuer de simples comparaisons », mais « (...) d'articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence » (Candelier et Castellotti, 2013, p. 20). Dans la recherche suivante nous proposerons une démarche qui peut être utilisée en classe plurilingue ou les apprenants de FLE comme L3 s'appuient non seulement à leur LM, mais à leur LE, l'anglais. Cette *lingua franca*⁷ a beaucoup en commun avec la langue française ; environ 60 % de ses mots sont d'origine gréco-latine (Jessner, 2008) Donc, les apprenants peuvent profiter des mots similaires, par exemple lire des textes en anglais pour faciliter leur production écrite en français. Les exemples des tâches écrites d'une approche plurilingue que les enseignants peuvent proposer aux élèves peuvent être suivants :

- regarder un vidéo/film en anglais et après écrire un résumé en français
- regarder un film en anglais/français avec sous-titres en français/anglais
- l'enseignant lit la traduction française d'un texte originalement anglais, répétée à plusieurs reprises, et les apprenants doivent ensuite reproduire cette traduction à l'écrit, avec la possibilité de consulter l'original en anglais (Castellotti, 2012)
- rédiger la petite histoire en français après une bande dessinée, écrite en anglais/croate, lue premièrement
- les apprenants doivent rédiger un texte en français à un sujet particulier et l'enseignant leur donne un exemple du texte sur le même sujet écrit en croate et en anglais etc. (Lujic, 2016a)
- en collaboration des enseignants d'autres langues, l'enseignement de FLE demande aux apprenants d'écrire le résumé d'un conte populaire traité en classe d'anglais/de croate

De plus, les possibilités des tâches à utiliser dans l'enseignement d'une L3 sont nombreuses, mais les approches plurilingues utilisables ne sont pas encore suffisamment examinées. Cependant, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a mis au point

⁷ « Langue véhiculaire utilisée sur une aire géographique assez vaste » (Robert, 2013, p. 1462).

un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) pour qu'il l'évaluation des compétences plurilingues soit plus facile (CARAP, 2011-2014).

5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans la deuxième partie de mémoire je vais présenter les résultats de la recherche, obtenus en faisant une analyse des tâches écrites des apprenants.

5.1. Objectifs et hypothèses de la recherche

Concernant l'objectif de la recherche, il est nécessaire de définir des hypothèses que nous allons vérifier au cours de la recherche. Premièrement, nous allons définir l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation entre les variables examinées; le but de la recherche est de rejeter cette hypothèse. Dans notre recherche l'hypothèse nulle est la suivante: les apprenants n'ont pas assez de connaissances nécessaires pour utiliser les principes de la didactique intégrée.

Les objectifs principaux de cette recherche sont d'examiner le potentiel de la didactique intégrée dans la production écrite chez les apprenants du FLE dont la langue française est la L3, mais aussi que nous allons étendre notre recherche pour détecter et analyser les erreurs commises par les apprenants, principalement celles interlinguales, en s'appuyant sur l'analyse d'erreurs proposée par Debrenne (2011) et Dermitaş et Gümüş (2009). Nous avons choisi de s'appuyer sur ces deux approches pour que, dans notre recherche, nous puissions proposer une analyse d'erreurs plus détaillée et complexe. Selon Baker cité par Lujić (2016a) l'activité de la production écrite est une des compétences langagières les plus complexes à maîtriser. Considérée comme telle, elle pourrait être facilitée si elle était enseignée à l'aide de la didactique intégrée, c'est-à-dire par une approche qui comprend au moins deux langues que l'apprenant ne maîtrise pas au même niveau dont une pourrait rendre l'écriture en celle moins maîtrisée (Lujić, 2016a).

Dans le but d'examiner le potentiel de la didactique intégrée dans la production écrite et d'identifier et d'analyser les erreurs des apprenants, plutôt celles interlinguales, commises sous l'influence de l'approche plurilingue ; nous avons pour objectifs de répondre à la question suivante :

Est-ce qu'il y a une différence de la qualité des productions écrites entre les apprenants qui ont été exposés aux procédures de la didactique intégrée et qu'ils ont pu utiliser les textes d'étayage et ceux qui n'avaient pas cette possibilité ?

Au surplus, dans notre recherche, nous nous sommes donnés pour objectif de vérifier les hypothèses suivantes :

1. Dans la production écrite des apprenants qui ont été exposés aux procédures de la didactique intégrée, il est notable un plus grand nombre de transferts, soit positifs, soit négatifs, que chez les apprenants qui n'ont pas pu s'appuyer sur les textes d'étayage.
2. Dans la production écrite des apprenants qui ont été exposés aux procédures de la didactique intégrée, il est notable un plus grand nombre d'erreurs interlinguales que chez les apprenants qui n'ont pas pu s'appuyer sur les textes d'étayage.

5.2. Approche méthodologique de la recherche

Pour cette recherche nous avons choisi une approche méthodologique quantitative. Le but de notre recherche n'est pas d'observer et d'examiner un processus d'apprentissage d'une LE dans un contexte naturel aux apprenants, et puis, de donner une description détaillée des comportements des sujets et d'un phénomène linguistique observé, comme cela se fait pendant une méthodologie qualitative. Tout au contraire, notre but est de nous concentrer sur un aspect spécifique du processus d'apprentissage d'une LE (Medved Krajinović, 2010), plus précisément : examiner le potentiel de la didactique intégrée chez les apprenants du FLE (p.128-149).

Selon Medved Krajinović (2010) l'approche méthodologique quantitative, avant tout, nous permet de commencer la recherche avec des objectifs bien définis et de formuler de questions précises de la recherche, en règle général qu'elles n'ont pas encore été répondues (ou si oui : il serait utile de les vérifier) (p.128-149). Ces questions sont le résultat d'intérêt du chercheur, mais elles doivent aussi être basées sur une bonne connaissance de la littérature afin que nous puissions poser des questions auxquelles il est possible de trouver des réponses et auxquelles nous allons répondre à la fin de la recherche.

Le chercheur tend à recueillir les données objectives et mesurables et elle ne prend pas en compte les facteurs subjectifs ce qu'il est difficile de traiter par des procédés (statistiques) précis(es) (Medved Krajinović, 2010, p.128-149). Dans notre recherche nous allons comparer les expressions écrites des apprenants du FLE (la variable dépendante) dans deux approches différentes (la variable indépendante). Il est important de souligner que c'est la variable indépendante qui influe sur la variable dépendante et sur son changement. En plus, au cours de la recherche, nous changeons consciemment la variable indépendante pour que nous puissions examiner son influence sur celle dépendante (Medved Krajinović, 2010, p.128-149).

5.3. Échantillon de la recherche

Cette recherche comprenait un échantillon de 72 élèves, dont 48 filles et 24 garçons. Tous les participants étaient les élèves de la 7^{ème} et de la 8^{ème} classe (âgés de 13 à 14 ans) des collèges croates, deux de Zagreb, un de Zadar et un de Split. À tous les élèves la première langue étrangère ou la deuxième langue était l'anglais, qu'ils apprenaient depuis le début de leur scolarisation, trois fois par semaine pendant un cours de 45 minutes; et la deuxième langue étrangère ou la troisième langue était le français. Comme une langue facultative, les élèves l'apprenaient depuis quatre ou cinq ans, deux fois par la semaine au rythme d'un cours de 45 minutes. D'autant plus, certains parmi eux, à côté de ces langues, apprenaient aussi d'autres langues étrangères: italien, espagnol, allemand ou russe. Enfin, il est important de souligner que les apprenants ne connaissaient pas les principes de la didactique intégrée ni les objectifs de la recherche.

5.4. Instruments de la recherche

Les instruments principaux de cette recherche sont les tâches écrites en langue françaises par les apprenants aussi que les textes d'étayage, en langue croate et anglaise, qui étaient à disposition aux apprenants du groupe expérimental pendant l'écriture de leur tâche et desquels nous allons nous servir pour faire une analyse des erreurs interlinguales commises par un transfert négatif des mots et des expressions de la langue croate ou anglaise. Aussi, en

faisant une analyse de ces textes, nous pouvons examiner si apprenants, et dans laquelle manière, sont capables d'utiliser les principes de la didactique intégrée.

La tâche était identique pour les deux groupes, mais la fiche était différente. La fiche pour les apprenants du groupe de contrôle ne consistait qu'en instructions pour l'écriture de la tâche en français (sujet de la composition, numéro de mots qui doit être respecté, temps dans lequel l'essai devait être écrit). D'autre côté, la fiche du groupe expérimental se composait de mêmes instructions, mais aussi de deux textes d'étayage : un en croate et l'autre en anglais, d'une longueur un peu plus longue que la composition à écrire (le texte en croate comptait 86 mots et celui en anglais en comptait 73). Les deux textes n'étaient pas pareils, mais ils étaient liés au sujet de la composition. De plus, à la fin de la tâche, les apprenants devaient écrire leur code, parce qu'elle est anonyme. En outre, les essais écrits par les apprenants étaient de longueur différente ce que nous allons examiner dans l'analyse suivante.

5.5. Procédés de la recherche

Avant tout, une question de l'énorme importance avant chaque recherche est la question d'éthique. Ainsi, avant la réalisation de notre recherche, nous avons demandé l'autorisation du directeur de l'école pour la réalisation de la recherche pendant un cours du français, comme l'autorisation parentale pour la participation de leurs enfants à cette recherche. D'autant plus, pour garantir l'anonymat aux apprenants, les tâches écrites étaient anonymes aussi et elles n'influençaient pas en aucune manière leurs notes de français et cela leur a été dit.

La recherche a été réalisée en juin 2015 pendant un cours régulier du FLE. L'échantillon a été divisé au hasard en deux groupes : le groupe de contrôle comptait 36 participants, aussi comme le groupe expérimental. Les apprenants ont été demandés de produire un texte en français sur leurs prochaines vacances d'été et la composition devait compter environ 50 mots.

Même que le but des textes était de servir au groupe expérimental comme un étayage à leur production écrite et que les participants du groupe expérimental ont été encouragés à utiliser les textes d'étayage, ils n'y étaient pas obligés. Dans l'analyse ci-dessous nous allons examiner les productions écrites des apprenants.

6. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION

Au premier, notre recherche consiste en : examiner le potentiel et l'utilité de la didactique intégrée dans la production écrite chez les apprenants du FLE et analyser les erreurs commises par les apprenants, plutôt celles interlinguales, dues au transfert négatif, toujours en faisant la comparaison entre les compositions écrites par le groupe de contrôle et le groupe expérimental. En outre, nous allons aussi donner des exemples du transfert positif des mots et des expressions que les apprenants utilisaient dans leurs compositions écrites, en s'appuyant soit sur les textes d'étayage en langue croate et anglaise soit sur une autre langue pré-acquise. D'autant plus, il est à souligner que dans une recherche comme notre, sur l'utilité de la didactique intégrée et sur une approche nouvelle, le capital linguistique des apprenants est d'une grande importance. Avant de passer à l'analyse des tâches écrites, il est aussi important de souligner qu'à tous les apprenants qui participaient à notre recherche, à ceux du groupe de contrôle aussi qu'à ceux du groupe expérimental, la langue française est la L3.

6.1. Comparaison des productions écrites des deux groupes et l'analyse de leurs erreurs

Pour donner réponse à la question de la recherche et pour vérifier deux hypothèses, nous avons comparé la qualité des tâches écrites des apprenants de deux groupes, celle du groupe expérimental et celle du groupe de contrôle. Afin de faire une analyse, nous nous sommes appuyés sur l'analyse d'erreurs proposée par Debrenne (2011) et De Dermitaş et Gümüş (2009).

6.1.1. Erreurs de contenu

Pour l'écriture de leur essai, les apprenants doivent respecter les consignes données dans les fiches, c'est-à-dire, au premier respecter le nombre de mots et le thème proposé. Comme il était écrit dans les instructions, les apprenants devaient utiliser 50 mots pour rédiger leur production écrite, c'est-à-dire que, en respectant une marge de 10 % en plus ou en moins (Dermitaş et Gümüş, 2009), l'essai devrait compter 45 mots au minimum et 55 mots au

maximum. L'analyse entreprise sur le nombre de mots utilisés dans les productions écrites montre qu'il n'y a pas une grande différence entre les résultats de deux groupes. Les données sont les suivantes : parmi les 36 apprenants du groupe expérimental 13 apprenants (36,111%) ont respecté le nombre de mots proposé dans le fiche, 19 apprenants (52,778%) ont écrit plus de 55 mots et 4 apprenants sur 36 (11,111%) moins de 45 mots (voir tableau 1.). Le plus grand nombre de mots utilisés par un apprenant était de 140, tandis qu'un essai en comptait seulement 25 mots. Même si il n'y pas de différence significative entre ces résultats et ceux du groupe de contrôle, parce que parmi les 36 apprenants du groupe de contrôle le nombre d'apprenants qui a plus de 55 mots et pareil (le plus grand nombre de mots utilisés par un apprenant était de 132) tandis que seulement un apprenant de plus, c'est-à-dire 14 apprenants sur 36 (38,889%) ont respecté le nombre de mots pour rédiger leur essai et 3 apprenants (8,333%) ont écrit moins de 45 mots (voir tableau 2.). Cependant, il est important de mentionner que 2 apprenants du groupe de contrôle ont écrit seulement une phrase (un apprenant 3 mots et l'autre 4 mots), et le fait qu'il n'y avait aucun fiche vide chez les apprenants du groupe expérimental. Il serait intéressant d'examiner si les résultats auraient été les mêmes si ces deux apprenants avaient fait partie du groupe expérimental.

De plus, les résultats obtenus montrent que 19 apprenants du groupe expérimental n'ont pas utilisé de plus grande nombre de mots de celui proposé dans les instructions pour le fait que les textes d'étayage en comptaient plus de 55 mots (le texte en croate : 86 mots ; le texte en anglais 73 mots), parce que les résultats du groupe de contrôle étaient les même, c'est-à-dire que la longueur des textes d'étayages n'était pas la raison pour laquelle les apprenants ont utilisé un nombre plus grand de mots de ce qu'il était recommandé. En outre, plus les productions écrites par les apprenants de deux groupes sont longues, plus grande est la possibilité pour faire des erreurs.

Pour le fait que seulement 13 apprenants sur 36 du groupe expérimental ont respecté la consigne donnée sur le nombre de mots utilisés pour rédiger l'essai et le reste de 23 apprenants n'ont pas respectée la consigne donnée nous pouvons conclure que plus de la moitié des apprenants a fait le transfert négatif de contenu, ce qui a provoqué des erreurs de contenu, plus précisément 63,889% des apprenants ; et 36,111% des apprenants ont fait le transfert positif. D'autre côté, chez les apprenants du groupe de contrôle les résultats de l'analyse entreprise sont presque les mêmes : 14 apprenants sur 36 (38,889%) ont fait le transfert positif de contenu et 22 apprenants sur 36 (61,111%) le transfert négatif ce qui a provoqué des erreurs de contenu. Même si les résultats du groupe de contrôle sont mieux, peu

considérablement, par rapport à ceux de groupe expérimental, nous ne pouvons pas négliger le fait que 2 apprenants du groupe de contrôle avaient deux fiches vides.

Tableau 1. Nombre de mots utilisés dans la production écrite chez les apprenants du groupe expérimental

Nombre de mots utilisés	Nombre d'apprenants	Pourcentage d'apprenants (%)
entre 45 à 55 mots	13	36,111
plus de 55 mots	19	52,778
moins de 45 mots	4	11,111

Tableau 2. Nombre de mots utilisés dans la production écrite chez les apprenants du groupe de contrôle

Nombre de mots utilisés	Nombre d'apprenants	Pourcentage d'apprenants (%)
entre 45 à 55 mots	14	38,889
plus de 55 mots	19	52,778
moins de 45 mots	3	8,333

En outre, en ce qui concerne la structure de l'essai (marquer les parties de l'essai : introduction, développement, conclusion ; aller à la ligne) seulement 6 apprenants sur 36 (16,667%) du groupe expérimental ont marqué les parties de leur essai, c'est-à-dire que 30 apprenants sur 36 du groupe expérimental (83,333%) ont fait les erreurs de contenu. Cela est particulièrement étrange, parce que ils avaient à disposition les textes d'étayage qu'ils étaient bien structurés. De plus, si les principes de la didactique intégrée avaient été présentés aux apprenants avant l'écriture de la tâche, même les résultats auraient été différents. Les résultats

obtenus par les apprenants de groupe de contrôle sont presque les mêmes : 5 apprenants sur 36 (13,889%) ont marqué les parties de leur essai, c'est-à-dire que 31 apprenants (86,111%) de groupe de contrôle ont fait les erreurs de contenu. Pour conclure, il est à noter que apprenants du groupe expérimental aussi que, ceux de groupe de contrôle ont commis beaucoup d'erreurs de contenu. Nous pouvons constater que dans le cas des apprenants du groupe expérimental, elles sont plutôt le résultat de la mauvaise interprétation des consignes qui étaient à disposition aux apprenants.

Puis, en ce qui concerne les manières dans lesquelles les apprenants ont structuré leurs essais, il est à noter que les productions écrites des apprenants du groupe expérimental étaient plus cohérentes et ils ont mieux décrit leurs vacances que ceux de groupe de contrôle. Les phrases utilisées par les apprenants du groupe expérimental étaient plus complexes et plus riches en connecteurs logiques, même si la plupart étaient très élémentaires comme « et », « mais », tels que : « après », « aussi », « de toute façon » et leurs textes, en général, étaient mieux élaborés que ceux du groupe de contrôle, ce qu'il signifie que les apprenants du groupe expérimental montraient un plus grand potentiel de communication. C'est-à-dire que, au cours de l'analyse entreprise des productions écrites des apprenants, nous pouvons constater que les apprenants du groupe expérimental avaient de meilleurs résultats dans le domaine communicatif que les apprenants du groupe de contrôle. Même si les apprenants, en écrivant les textes élaborés avec de phrases plus complexes risquaient de produire beaucoup plus d'erreurs que les apprenants dont les textes sont courts et simples, leurs textes aussi, sans doute, possèdent une valeur communicatif plus grande et l'analyse de leurs erreurs représentent des stratégies utilisées pour améliorer l'apprentissage.

En prenant cela en considération, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que les apprenants du groupe de contrôle. Pour cette raison, nous pouvons conclure que les apprenants du groupe expérimental ont mieux respecté les consignes et de telle manière ils ont fait moins d'erreurs de contenu ; même si, en analysant les erreurs de contenu, la différence obtenue entre la qualité des productions écrites des deux groupes est assez petite.

6.1.2. Erreurs de forme

En ce qui concerne les erreurs faites par les apprenants de deux groupes, à côté des erreurs de contenu, mentionnées auparavant, il y a beaucoup d'erreurs de formes. Dans notre recherche nous allons nous concentrer sur les erreurs interlinguales, provoquées par le transfert négatif de la langue croate, de la langue anglaise ou une autre langue étudiée par les participants. Dans les chapitres suivants nous allons, alors, examiner et analyser : erreurs de grammaire (erreurs de syntaxe, erreurs de morphologie), erreurs d'orthographe et erreurs de lexique. Avant de passer à l'analyse d'erreurs commises par les apprenants de deux groupes, il faut aussi souligner que certaines productions écrites n'étaient pas faciles d'analyser pour leur écriture incompréhensible. Les exemples des essais écrits par les apprenants du groupe expérimental aussi que ceux du groupe de contrôle, nous trouvons dans les images ci-dessous (voir image 2 et 3).

Image 2. Productions écrites par les apprenants du groupe expérimental

Et comment tu vas passer ces vacances d'été? Écrit un essai en français (50 mots). Tu as 30 minutes.

Je ne peux pas attendre la fin de l'année scolaire, mais je suis triste aussi parce que je dois dire au revoir au gens très chers à moi, mes amis d'école.

De toute façon je ne peux pas attendre l'été.

Chaque jour, je vais à la mer, je partirai dans les îles (Brač, Hvar)

Je vais aller au village et je ferai une randonnée de la montagne Bickovo.

Aussi, je l'aime faire du vélo, caniner, sortir avec mes copains, aller au centre-ville.

Je voudrais d'aller avec ma tante à Zagreb, mais ce n'est pas sûr. Je ne peux pas attendre l'été.

Et comment tu vas passer ces vacances d'été? Écrit un essai en français (50 mots). Tu as 30 minutes.

Je vais à ma grand-parents maison. J'aime être au mer. Chacun jour on va au plage. J'aime bain. Ville avoir beau monument.

Image 3. Productions écrites par les apprenants du groupe de contrôle

MES VACANCES D'ÉTÉ

Comment tu vas passer tes vacances d'été? Écrit un essai en français (50 mots). Tu as 30 minutes.

↑
avec ma famille.

Je vais aller en France pour mes vacances. Je vais aller à Lyon. Je arriverais en Lyon en le 4 juillet je resterai une semaine. En 11 juillet je vais aller en Savoie. Nous visiterons Aiguille. C'est le palais des Bonnes. Après Aiguille nous visiterons Alpes et même les villes avec beaucoup monuments romains. Nous continuerons pour la côte d'Azur. L'attraction majeure 1° sur la côte d'Azur est Nice. Nous visiterons les Alpes Françaises. En Alpes Maritimes il y a le parc national de la Biosphère. Col de la Bonette (altitude 2800m) est un des plus hautes passes alpines. Alpes c'est nous visiterons Zermatt ~~le plus haut~~ le plus haut village des Alpes. Dans Zermatt il y a les 37 pics qui sont plus haut des 4000m.

MES VACANCES D'ÉTÉ

Comment tu vas passer tes vacances d'été? Écrit un essai en français (50 mots). Tu as 30 minutes.

J'irai au Hvar, à petite ville au sud de l'île. Je baignerai sur ma plage préférée, avec mes amies et mon cousin. En soir j'irai à Hvar, en plus populaire ville. J'aime mon temps libre durant l'été. Pourquoi je peux dormir et je peux aller en plage, faire de l'équitation et faire du volleyball. J'ai hâte de...

6.1.2.1. Erreurs de grammaire

Après avoir analysé les productions écrites des apprenants de deux groupes, nous pouvons conclure que le plus grand nombre d'erreurs de forme font les erreurs de grammaire, c'est-à-dire que les apprenants du groupe expérimental aussi que ceux du groupe de contrôle ont fait beaucoup plus d'erreurs de grammaire que celles d'orthographe et de lexicale. Étant donné que la grammaire inclut un domaine linguistique assez large sur les principes d'organisation et fonctionnement de la langue (Riegel et al. cités par Pellat, 2003), cela n'est pas très étonnant.

Plus précisément, nous avons détecté 185 erreurs de grammaire, les plus marquées, dans les productions écrites chez les 36 apprenants du groupe expérimental (p.ex. « (...) nous *allez (allons) - erreur intralinguale dans l'accord du sujet et du verbe ; « *Ville (La ville) *avoir (a) *beau (un beau) monument. » erreur interlinguale de l'omission de l'article défini, erreur intralinguale dans le choix de l'infinitif au lieu de l'indicatif ; erreur interlinguale de l'omission de l'article indéfini ; « *Je voudrais faire rien (Je ne voudrais rien faire » - erreur intralinguale de l'omission de l'adverbe *ne* de négation ; erreur interlinguale de la syntaxe - ordre erroné de la phrase etc.) ; et puis, 110 dans les productions écrites chez les 36 apprenants du groupe de contrôle (p.ex. « Je nagerai et je *sors (sortirai). » - erreur intralinguale dans le choix du temps - présent au lieu de futur simple ; « (...) je *mangerais (je mangerai) - erreur intralinguale dans le choix du temps - conditionnel présent au lieu du futur simple ; « (...) je nager, plonger (je nage/nagerai, je plonge/plongerai) » - erreur intralinguale dans le choix de l'infinitif au lieu de l'indicatif ; « (...) *mon (mes) grands-parents » - erreur intralinguale d'accord erroné (singulier/pluriel) de l'adjectif possessif ; « (...) *à plage (à la) » - erreur interlinguale de l'omission de l'article défini ; « (...) je mangerai *la (de la) glace » - erreur interlinguale de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif ; « (...) *bon (bons) amis » - erreur intralinguale dans l'accord de l'adjectif au pluriel, etc.).

Selon les résultats obtenus, chaque apprenant du groupe de contrôle a fait 3 erreurs de grammaire (cela ne signifie pas, bien sûr, que tous les apprenants ont le même nombre d'erreurs) et chaque apprenant du groupe expérimental en a fait 5, c'est-à-dire que les apprenants du groupe expérimental ont fait 40,541% (75 erreurs de plus) plus d'erreurs que les apprenants de groupe de contrôle et cette différence n'est pas négligeable.

Il est à noter que ces erreurs sous-entendent les erreurs interlinguales aussi que celles intralinguales. Dans notre analyse nous allons nous concentrer sur les erreurs de grammaire

interlinguales. Bien qu'il ne soit pas toujours facile de les distinguer des erreurs intralinguales, nous essayerons de donner des exemples de plus représentatifs des erreurs interlinguales. Il était beaucoup plus facile de détecter des erreurs produites comme le résultat du transfert négatif des mots et des expressions des textes d'étayages chez les apprenants du groupe expérimental que les erreurs interlinguales chez les apprenants du groupe de contrôle, aussi que les erreurs interlinguales typiques.

Après avoir détecté les erreurs de grammaire chez les apprenants de deux groupes, nous allons proposer une analyse d'erreurs interlinguales de grammaire, les plus marquées, toujours en faisant la comparaison entre les erreurs faites par les apprenants du groupe expérimental (voir tableau 3.) et celles faites par les apprenants du groupe de contrôle (voir tableau 4.). Il est à noter que les erreurs interlinguales de grammaire étaient beaucoup plus nombreuses chez les apprenants du groupe expérimental que chez les apprenants du groupe de contrôle. Plus précisément, dans les tableaux ci-dessous nous avons cité 37 erreurs interlinguales de grammaire commises par les apprenants du groupe expérimental et 17 erreurs commises par les apprenants du groupe de contrôle. C'est-à-dire que les apprenants du groupe expérimental ont fait 54,054% plus d'erreurs interlinguales de grammaire que les apprenants du groupe de contrôle.

Après avoir comparé les erreurs de deux groupes, il faut souligner que certains apprenants n'employaient pas d'article, soit indéfini soit défini, devant le substantif, par exemple les apprenants du groupe de contrôle ont écrit : « (...) ***plus popular ville** » au lieu de *la ville la plus populaire*, « J'irai ***à** (à la) plage (...) » ; les exemples nous trouvons aussi chez les apprenants du groupe expérimental, tels que : « J'adore ***vacances** (*les vacances*) d'été » ; « Paris est ***grand ville** (une grande ville) (...) ». La raison de ces erreurs peut être expliqué par le fait que dans la langue croate il n'y pas d'articles et de telle manière les apprenants oublient de les utiliser. Aussi, une grande partie des apprenants employaient l'article défini au lieu de l'article partitif. Ces erreurs sont le résultat du transfert négatif de la langue croate, dans laquelle il n'y a pas besoin d'emploi d'articles, parce que les substantifs ont les cas et en français l'emploi de l'article est nécessaire pour mieux définir le substantif. Ainsi, les apprenants du groupe de contrôle ont écrit les phrases suivantes : « Je mange ***pizza** (de la pizza) et ***la glace** (de la glace) » ; « Je vais manger ***la pastèque** (de la pastèque) » ; et les apprenants du groupe expérimental ont écrit les phrases suivantes : « Je vais manger ***la pastèque** et ***la** chocolat (Je vais manger de la pastèque et du chocolat) », « (...) et ***mangeons* la glace** (nous mangeons de la glace) ». Il est à noter que, dans la phrase citée,

l'apprenant a utilisé un mot *pastigue* qui n'existe pas en français et de telle manière a commis l'erreur intralinguale est absolue de lexique, mais ici nous allons nous concentrer sur les erreurs de grammaire, et ce qu'il est le plus important, seulement sur celles interlinguales. De plus, dans l'expression écrite par un apprenant du groupe de contrôle et citée auparavant : « (...) ***plus popular ville** (la ville la plus populaire) » nous pouvons aussi remarquer l'erreur dans l'ordre des mots, c'est-à-dire, l'erreur interlinguale de syntaxe due au transfert négatif de l'expression croate (*najpopularniji grad*). Quand même, la langue française a un ordre des mots plutôt fixe que devrait être respecté. Un autre exemple d'erreur interlinguale de syntaxe, c'est-à-dire, l'erreur de l'ordre des mots erroné est due au transfert négatif de l'expression anglaise dans laquelle l'adjectif *moderne* précède le substantif *musique* (*modern music*) et nous la trouvons dans la production écrite d'un apprenant du groupe expérimental, telle que : « Ma sœur écoute ***la modern music** (Ma sœur écoute la musique moderne) ». Cependant, en français l'adjectif *moderne* suit le substantif *musique*. Au surplus, l'utilisation de cette syntagme est le résultat du calque des mots anglais ce que nous allons analyser dans les chapitres suivantes.

Par ailleurs, dans certaines phrases de deux groupes les apprenants ont omis le pronom personnel atone qui, en français dans la phrase affirmative, doit précéder le verbe, telle que dans la phrase écrite par un apprenant du groupe de contrôle : « Nous mangerons ***la** crème glacée ou ***boit la jus** (Nous mangeons/on mange de la crème glacée ou nous buvons/on boit du jus) ». Dans ce cas, l'omission du pronom est le résultat de transfert négatif de la langue croate. Étant donné que les phrases en croate peuvent fonctionner sans pronom personnel atone, il est omis très souvent. Au surplus, dans cette phrase il faut aussi souligner l'erreur dans le choix du temps, c'est-à-dire que, si la première partie de la phrase est au présent il faut continuer avec l'utilisation du présent ou écrire l'entière phrase en utilisant le pronom indéfini *on*. De plus, beaucoup plus d'exemples de l'omission du pronom personnel atone nous avons trouvé chez les apprenants du groupe expérimental, tels que : « Tout l'été je vais nager, ***vais** courir (je vais courir), ***vais** à les trampolines (je vais à trampoline), ***vais** manger (je vais manger) » ; « (...)et ***mangeons*** (nous mangeons) (...) » ; « Mon amis et moi ***avons** (Mes amis et moi, nous allons) au concert (...) ». La phrase suivante est le résultat du transfert négatif de la phrase croate : « ***Nous les filles allons à la plage** (Nous les filles, nous allons à la plage », c'est-à-dire : *Mi cure, idemo na plažu* aussi que la phrase : « Ma mère irai en conférence de mathématique à Marseille et mon frère, mon père et moi ***lui-associer** apres une semaine (Ma mère ira en conférence de mathématique à Marseille et mon frère, mon père

et moi, nous la rejoindrons après une semaine). Dans cette phrase, l'erreur de l'omission du pronom personnel est le résultat du transfert négatif de la phrase croate : (...) *moj brat, moj tata i ja ćemo joj se pridružiti*. Il est à noter que dans la langue croate il ne faut pas toujours écrire le pronom personnel atone ce qu'il n'est pas de cas en français, c'est-à-dire que, si on omet le pronom personnel, la phrase peut être mal entendue. De plus, en faisant la traduction du verbe croate *pridružiti se* vers la langue française, non seulement que l'apprenant a fait l'erreur de lexique en utilisant le verbe qui ne convient pas à ce contexte, mais il a aussi fait l'erreur de l'emploi du pronom complément indirect au lieu du pronom complément direct due au transfert négatif du croate (le verbe associer aussi que rejoindre en croate est accompagné du pronom complément indirect : *pridružiti se komu, čemu*).

En outre, non seulement que le pronom personnel est omis, mais aussi le pronom démonstratif, comme dans la phrase d'un apprenant du groupe expérimental, telle que : « ***Est brillant** (C'est brillant) ! » ; et aussi chez un apprenant du groupe de contrôle, le pronom réfléchi, tel que : « Je ***baigne** (je me baigne) dans la mer (...) ». Puis, dans la phrase suivante, écrite par un apprenant du groupe expérimental, le pronom réfléchi n'est pas omis, mais il n'est pas en accord avec le pronom personnel, telle que : « (...) et je vais ***se baigner** (me baigner) ». Cette erreur interlinguale de grammaire est due au transfert négatif du croate où ce pronom reste invariable pour toutes les personnes du singulier que du pluriel, c'est-à-dire comme en infinitif (p.ex. *Idem se kupati/Ideš se kupati/Ide se kuapti/Idemo se kupati etc.*), et pour cela l'apprenant ne l'a pas changé dans la phrase auparavant. La même erreur nous trouvons dans la phrase suivante : « Je aime ***se begle** (me baigner) » sauf qu'ici nous pouvons remarquer l'erreur intralinguale est absolue de lexique parce que l'apprenant a utilisé une forme qui n'existe pas en français, mais selon le contexte nous avons compris quel verbe devrait être le mot écrit, et l'erreur interlinguale de grammaire à laquelle nous allons nous concentrer est de nouveau le désaccord du pronom réfléchi avec le pronom personnel. Ensuite, un apprenant du groupe expérimental a utilisé le pronom personnel atone au lieu de ce tonique, tel que : « ***As tu ?** ». Grâce au contexte, nous avons conclu qu'il ne voulait pas écrire « As-tu ? », mais la phrase suivante : *Et, toi ?* La raison pour laquelle il n'est pas utilisé le pronom personnel tonique est due au transfert négatif du pronom personnel du croate, parce que dans ce contexte en croate, nous employons le pronom personnel atone, c'est-à-dire : *ti*.

D'autres exemples des erreurs interlinguales de grammaire sont les erreurs dans la marque du genre. En général, elles constituent la plupart d'erreurs grammaticales et elles sont assez fréquentes chez les apprenants du groupe de contrôle aussi que chez les apprenants du

groupe expérimental. Ainsi, les exemples de ces erreurs dans les productions écrites des apprenants du groupe expérimental sont les suivants : « Malinska est ***un petit** ville (une petite ville) » ; « C'est ***très beau ville** (une très belle ville) » ; « (...) mange ***le glass** (de la glace) » ; « manger ***le** crème glacée (de la crème glacée) » ; « **la** chocolat (le chocolat) » ; et les exemples dans les productions écrites des apprenants du groupe de contrôle sont les suivants : « Je vais manger ***le glass** (Je vais manger de la glace) » ; « Je vais plonger et je vais lire ***la** (le) livre » ; « J'aime la natation et ***la volleyball** (le volleyball) ».

Les erreurs citées auparavant sont le résultat du transfert négatif de la langue croate dans laquelle les mots suivants sont du genre contraire qu'en français, tels que : la ville (*ovaj grad*) la crème glacée, c'est-à-dire la glace (*ovaj sladoled*), sont du genre masculin et par contre, les mots tels que : le chocolat (*ova čokolada*), le livre (*ova knjiga*) et le volleyball (*ova odbojka*) sont du genre féminin. Le fait qu'en français, le genre, dans la plupart des cas, n'est pas motivé, confond des apprenants qui sous l'influence de leur LM commettent des erreurs.

Ensuite, dans les productions écrites de deux groupes nous trouvons beaucoup de phrases dans lesquelles le substantif *la mer* est écrit au genre masculin. Bien qu'en croate le substantif, cité auparavant, soit du genre du milieu (ni masculin ni féminin) que la langue française ne connaît pas, nous pouvons supposer qu'aux apprenants ce genre est plus proche au genre masculin ce qu'il est la raison pour laquelle on utilise ce substantif au genre masculin. L'autre hypothèse est que cette erreur est due au transfert négatif de la langue italienne dans laquelle la mer est un substantif au genre masculin (*il mare*). Le même exemple nous trouvons dans la phrase suivante, écrite par un apprenant du groupe expérimental : « C'est ***un place** où nous allez chaque année (C'est une place où nous allons chaque année) ». Le substantif une place est du genre masculin en italien (*un posto*). Ensuite, une autre erreur de grammaire, trouvée dans la production écrite chez un apprenant du groupe expérimental, se réfère à l'accord du genre du substantif et l'adjectif, telle que : « famille ***royal** » et elle est due au transfert négatif de la langue anglaise (*royal family*).

D'autres exemples d'erreurs interlinguales de grammaire se réfèrent aux erreurs dans les compléments de lieu (dans/à ; dans/en ; sur/à) et nous ne les trouvons que dans les productions écrites chez les apprenants du groupe expérimental ; elles sont dues au transfert négatif de la langue croate, c'est-à-dire de la traduction directe des mots croates, telles que : « Nous allons ***sur** la Zlatni rat (à la plage de Zlatni rat) » - *Idemo na Zlatni rat* ; « (...) ***dans** (en) France » - *u Francuskoj* ; et « (...) ***dans** (à) Split » - *u Splitu*. Ensuite, les

traductions directes des phrases de la LM, c'est-à-dire le croate toujours chez les apprenants du groupe expérimental, ont causé les erreurs dans les idiotismes, telles que : « jouer ***football** et ***basketball** (jouer au football et basketball » du croate : *igram nogomet i košarku* ; « (...) je jouerai ***le** volleyball (...) » comme le résultat de la traduction d'expression : *igram odbojku*.

Puis, un apprenant du groupe expérimental a essayé de rédiger la phrase selon le modèle de celui écrit dans le texte d'étayage en croate ce qui a provoqué le transfert négatif : “*Nadam se da će i ove godine biti jednako zabavno kao i svih prošlih godina*” « Je joue ***parcque** (parce que ; erreur d'orthographe) les vacances ». En supposant que pour lui la phrase en croate soit assez complexe à traduire, et même s'il a fait une liaison entre l'expression « *bit će zabavno* » et « jouer » (peut-être il ne connaît pas le verbe *s'amuser*), il n'a pas réussi d'écrire une phrase complète et correcte, telle que : p.ex. J'espère que cette année sera aussi amusante que toutes les passées. En outre, un apprenant du groupe expérimental a écrit : « ***En** une semaine l'école ***par fin** est fini (Dans une semaine l'école est enfin finie/finira) ». Les erreurs interlinguales de grammaire que nous avons remarqué dans cette phrase sont : erreur dans les compléments de temps (en/dans) et erreur de l'emploi de la préposition *par* au lieu de l'adverbe *enfin* ; mais l'expression *par fin est fini* peut être aussi le résultat du transfert négatif de la langue italienne, parce qu'elle ressemble à l'expression : *la scuola sta per finire*.

Tableau 3. Exemples d'erreurs interlinguales de grammaire chez les apprenants du groupe expérimental

Erreur interlinguale de grammaire	Forme correcte	Analyse et explication d'erreur
« *En une semaine l'école *par fin est fini. »	Dans une semaine l'école est enfin finie.	erreur dans les compléments de temps (en/dans) ; erreur de l'emploi de la préposition au lieu de l'adverbe
« (...) *le mer et *mangeons* la glace. »	(...) la mer et nous mangeons de la glace.	erreur dans la marque du genre ; erreur de l'omission du pronom personnel ; erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif
« *Je joue parcque les vacances. »	p.ex. Pendant les vacances, je vais jouer.	erreur de l'omission d'une partie de la phrase
« Malinska est *un petit ville (...). »	Malinska est une petite ville.	erreur dans la marque du genre
« (...) et je vais *se baigner. »	(...) et je vais me baigner.	erreur dans l'accord du pronom personnel et pronom réfléchi
« J'adore *vacances d'été ! »	J'adore les vacances d'été.	erreur de l'omission de l'article défini
« C'est *très beau ville (...). »	C'est une très belle ville.	erreur de l'omission de l'article indéfini
« C'est *ville célèbre pour son musique, culture et famille *royal. »	C'est une ville célèbre pour sa musique, culture et famille royale.	erreur de l'omission de l'article indéfini ; erreur dans l'accord du genre
« (...) jouer *football et *basketball. »	(...) jouer au football et basketball.	erreur dans les idiotismes (jouer à + article défini)

« Tout l'été je vais nager, *vais courir, *vais à les trampolines, *vais manger *le crème glacée. »	Tout l'été je vais nager, je vais courir, je vais à trampoline, je vais manger de la crème glacée.	erreur de l'omission du pronom personnel ; erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif ; erreur dans la marque du genre
« Nous allons *sur la Zlatni rat »	Nous allons à la plage de Zlatni rat.	erreur dans les compléments de temps (sur/à)
« Je aime *se begle avec mes amies. »	J'aime me baigner avec mes amies.	erreur dans l'accord du pronom personnel et pronom réfléchi
« C'est *un place où nous allez chaque année. »	C'est une place où nous allons chaque année.	erreur dans la marque du genre
« Paris est *grand ville *dans France. »	Paris est une grande ville en France.	erreur de l'omission de l'article indéfini ; erreur dans la marque du genre ; erreur dans les compléments de lieu (en/dans)
« (...) *dans Split »	(...) à Split	erreur dans les compléments de lieu (dans/à)
« Ma mère irai en conférence de mathématique à Marseille et mon frère, mon père et moi *lui-associer apres une semaine. »	Ma mère ira en conférence de mathématique à Marseille et mon frère, mon père et moi, nous l'accompagnerons après une semaine.	erreur de l'omission du pronom personnel ; erreur de l'emploi du pronom complément indirect au lieu du pronom complément direct
« *Mon ville s'appelle (...). »	Ma ville s'appelle (...).	erreur dans la marque du genre
« *Je ne peux attendre pas. »	Je ne peux pas attendre.	ordre des mots erroné
« *Nous les filles allons à la	Nous les filles, nous allons à	erreur de l'omission du

plage. »	la plage.	pronom personnel
« *Est brillant ! »	C'est brillant !	erreur de l'omission du pronom démonstratif
« Mon amis et moi *avons au concert (...) »	Mes amis et moi, nous allons au concert.	erreur de l'omission du pronom personnel
« (...) je jouerai *le volleyball (...) »	(...) je jouerai au volleyball.	erreur dans les idiotismes (jouer à + article défini)
« Je le mange *le glass (...) »	Je mange de la glace.	erreur dans la marque du genre
« Je vais manger *la pastigue et *la chocolat. »	Je vais manger de la pastèque et du chocolat.	erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif ; erreur dans la marque du genre
« J'écouterai *music. »	J'écouterai de la/la musique.	erreur de l'omission de l'article partitif/défini
« Ma sœur ecoute *la modern music. »	Ma sœur écoute la musique moderne.	ordre des mots erroné
« *As tu ? »	Et, toi ?	erreur de l'emploi du pronom personnel atone au lieu du pronom personnel tonique

Tableau 4. Exemples d'erreurs interlinguales de grammaire chez les apprenants du groupe de contrôle

Erreur interlinguale de grammaire	Forme correcte	Analyse et explication d'erreur
« (...) je mangerais *la glace »	(...) je mangerai de la glace.	erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif
« Je vais mange *le glass »	Je vais manger de la glace.	erreur dans la marque du

		genre ; erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif
« Je vais manger *la pastèque. »	Je vais manger de la pastèque.	erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif
« Je mange *pizza et *la glace. »	Je mange de la pizza et de la glace.	erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif
« Nous mangerons *la crème glacée ou *boit la jus (...) »	Nous mangerons/on mange de la crème glacée ou nous/on boit buvons du jus.	erreur de l'emploi de l'article défini au lieu de l'article partitif ; erreur de l'omission du pronom personnel ; erreur dans le choix du temps
« J'aime la natation et *la volleyball. »	J'aime la natation et le volleyball.	erreur dans la marque du genre
« (...) *le mer est chaud »	(...) la mer st chaude.	erreur dans la marque du genre
« Je vais plonger et je vais lire *la livre. »	Je vais plonger et je vais lire le livre.	erreur dans la marque du genre
« J'irai *à plage (...) »	J'irai à la plage.	erreur de l'omission de l'article défini
« Je *baigne dans la mer, *irai au centre ville pour (...) »	Je me baigne/je me baignerai dans la mer, je vais/j'irai au centre ville pour (...)	erreur dans le choix du temps ; erreur de l'omission du pronom réfléchi ; erreur de l'omission du pronom personnel
« (...) *plus popular ville »	la ville la plus populaire	ordre de mots erroné ; erreur de l'omission de l'article défini

6.1.2.2. Erreurs d'orthographe

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe dans la production écrite chez les apprenants de deux groupes, il faut tout d'abord souligner qu'elles sont beaucoup moins nombreuses que celles de grammaire. Ainsi, nous avons détecté 76 erreurs d'orthographe, celles plus marquées, soit interlinguales soit intralinguales, dans la production écrite chez les apprenants du groupe expérimental, telles que : « *entendre (attendre) » - erreur intralinguale de remplacement d'une voyelle par une autre, erreur de l'ajout d'une consonne ; « (...) *j'hai beaucoup des amies (j'ai beaucoup d'amis) - erreur interlinguale de l'ajout d'une consonne etc. ; et puis nous avons détecté 67 erreurs d'orthographe, celles plus marquées, soit interlinguales soit intralinguales, dans la production écrite chez les apprenants du groupe de contrôle, telles que : « J'acheterai (achèterai) les souvenirs. » - erreur intralinguale de l'omission d'un diacritique (accent aigu) sur le *e* ; « (...) chreme (crème) solaire » - erreur intralinguale de l'omission d'un diacritique (accent grave) etc.

Selon les résultats obtenus, il est visible que la différence entre le nombre d'erreurs commises par les apprenants de deux groupes n'est pas significative, plus précisément, les apprenants du groupe expérimental ont fait 11,842% plus d'erreurs (9 erreurs de plus).

Dans notre analyse d'erreurs d'orthographe nous allons nous concentrer seulement sur celles interlinguales, les plus marquées, dues au transfert négatif des langues pré-acquises des apprenants de deux groupes, du groupe expérimental (voir tableau 5.) et du groupe de contrôle (voir tableau 6.), aussi comme dans l'analyse d'erreurs de grammaire. Dans les tableaux ci-dessous nous avons cité 14 erreurs interlinguales de grammaire commises par les apprenants du groupe expérimental et 9 erreurs commises par les apprenants du groupe de contrôle. C'est-à-dire que les apprenants du groupe expérimental ont fait 35,714% plus d'erreurs interlinguales d'orthographe que les apprenants du groupe de contrôle.

Après avoir détecté les erreurs interlinguales de deux groupes, il est à noter qu'une grande partie des apprenants du groupe expérimental ont fait le transfert de la phrase croate : *Jedva čekam ljeto !* aussi que celle écrite dans le texte d'étayage en anglais : *I can't wait summer holidays to start !*, en provoquant le transfert stylistique positif ce que nous allons analyser dans les chapitres suivants, mais aussi le transfert négatif sur le plan orthographique : « J'adore *l'ete (été) ! » ; « J'ai *hate (hâte) d'aller à la plage ! » ; « J'ai *hate que l'été commence ! » ; « J'ai *hate (hâte) d'aller à la plage. Les erreurs citées auparavant se réfèrent à l'omission de l'accent aigu et de l'accent circonflexe. Il est à noter que ces erreurs

nous ne trouvons pas dans l'analyse d'erreurs interlinguales chez les apprenants du groupe de contrôle.

Comme nous avons détecté dans le chapitre précédent sur les erreurs de grammaire, les apprenants transféraient les mots et les expressions de toutes ces langues pré-acquises. De telle manière, il est à noter que les apprenants du groupe expérimental ne s'appuyaient seulement sur les langues des textes d'étayage, c'est-à-dire sur leur LM et sur l'anglais, mais aussi sur l'italien, comme dans les exemples suivants : « Là-bas ***j'hai** (j'ai) beaucoup ***des amis** (d'amis) et nous ***bagnons** (nous nous baignons) en rivière (...) » où le verbe *hai* nous semble seulement comme une simple erreur de l'ajout d'une consonne, mais en effet c'est aussi le transfert négatif de l'italien où *hai* est la deuxième personne du singulier du présent de l'indicatif du verbe *avere* ; et le verbe *bagnons* une erreur de l'omission d'une voyelle, en effet c'est aussi le transfert négatif du verbe italien *bagnarsi*.

De plus, le même exemple du transfert négatif et de l'erreur de l'omission d'une consonne nous trouvons dans la phrase suivante : « Je vai (vais) à Pula » où le verbe *vai* est la deuxième personne du présent de l'indicatif du verbe italien *andare*. Ensuite, dans la phrase citée ci-dessous, nous pouvons remarquer aussi l'erreur d'orthographe due au transfert négatif de la langue italienne comme dans la phrase auparavant et l'erreur de l'ajout d'une voyelle aussi que l'omission d'une consonne, telle que : « L'école ***vai fini** et l'été **vai** début (L'école va finir et l'été va commencer) », mais aussi l'erreur interlinguale de lexique ce que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

D'autre côté, il faut souligner que les erreurs d'orthographe dues au transfert de la langue italienne nous avons détectées aussi chez les apprenants du groupe de contrôle, telles que : « Je vais y ***restar** (rester) tout l'été » où le verbe *restar* implique le transfert négatif du verbe italien *restare* et dans ce cas l'erreur de remplacement d'une voyelle par une autre et l'omission d'une voyelle ; « Je pence que ce sera ***buon** pour moi (Je pense que cela sera bon pour moi) » où le mot *buon* implique non seulement l'erreur de l'ajout d'une voyelle, mais aussi le transfert négatif de l'adjectif italien *buono*. En outre, l'erreur d'orthographe dans la phrase suivante : « L'école ***e** fini (est finie) » implique le calque d'un mot étranger *e* (italien), c'est-à-dire la 3^{ème} personne du singulier du verbe être (*essere*).

Puis, sous l'influence de la langue anglaise, les apprenants de deux groupes ont commis d'erreurs d'orthographe. Nous allons tout d'abord citer celles commises par les apprenants du groupe expérimental, telles que : « (...) ***Italy** (Italie), France...parqué

***Croatia** (Croatie) (...) » où les substantifs et les mots des pays étaient transférés des mots anglais : *Italy et Croatia* et écrits au lieu des mots français : Italie et Croatie ; « J'écouterai ***music** (de la musique) » ou même « (...) ***la modern music** (la musique moderne) » ou non seulement que nous remarquons l'erreur de l'omission de certaines voyelles et du remplacement d'une consonne par une autre, mais aussi le calque du syntagme anglais *modern music* et au surplus l'erreur interlinguale dans l'ordre des mots ce que nous avons déjà analysé dans le chapitre précédent.

De plus, un autre exemple du transfert négatif qui a résulté avec l'apparition de l'erreur interlinguale d'orthographe nous avons remarqué chez les apprenants de deux groupes. De telle manière, un apprenant du groupe expérimental a écrit la phrase suivante : « Je le mange ***le glass** (Je mange de la glace) ». Ici, sauf le fait qu'il a employé deux consonnes « *ss* » au lieu de la consonne « *c* » et qu'il a omis une voyelle, ce qu'il est important de souligner est l'utilisation du mot *glass* qui en anglais signifie *verre*. C'est-à-dire que cette erreur d'orthographe peut être aussi le résultat du transfert négatif de la langue anglaise. Il est à noter que la prononciation des deux substantifs, *glass* et *glace*, est la même, donc nous pouvons conclure que cette erreur est une erreur d'orthographe. D'autant plus, sans entrer dans les détails, cette erreur pourrait être considérée un calque lexical. La même phrase nous avons trouvée chez un apprenant du groupe de contrôle, telle que : « Je vais manger ***le glass** (de la glace) ».

Ensuite, d'autres exemples d'erreurs interlinguales d'orthographe, commises par les apprenants du groupe de contrôle sont les suivants : « (...) je vais perdre beaucoup de temps pour ***l'encription** au lycée. » où l'utilisation du substantif *encription* au lieu de substantif *inscription* implique l'erreur due au transfert négatif du substantif anglais *encryption*. Il est curieux que même dans la langue anglaise existe substantif *inscription*, mais l'apprenant n'a pas utilisé ; « (...) plus*popular ville » où l'adjectif *popular* est le résultat du transfert de l'adjectif anglais et il écrit au lieu de ce français – *populaire*. Même si, dans l'adjectif *popular* nous pouvons remarquer deux erreurs d'orthographe, c'est-à-dire l'omission de deux voyelles – *i* et *e* ; nous pouvons aussi constater que c'est un transfert positif sur le plan lexical de l'adjectif anglais *popular*. Nous ne pouvons que supposer que l'apprenant ne connaîtrait pas l'adjectif français populaire et pour cela il a utilisé l'adjectif anglais. Puis, dans cette expression il est aussi erroné l'ordre des mots, mais cela nous avons déjà analysé dans le chapitre précédent.

Tableau 5. Exemples d'erreurs interlinguales d'orthographe chez les apprenants du groupe expérimental

Erreur interlinguale d'orthographe	Forme correcte	Analyse et explication d'erreur
« Là-bas, *j'hai beaucoup des amies et nous *bagnons en rivière de Bunica. »	Là-bas, j'ai beaucoup d'amies et nous nous baignons en rivière de Bunica.	erreur de l'ajout d'une consonne ; erreur de l'omission d'une voyelle
« J'adore *l'ete ! »	J'adore l'été !	erreur de l'omission d'un diacritique (accent aigu)
« J'ai *hate d'aller à la plage ! »	J'ai hâte d'aller à la plage.	erreur de l'omission de l'accent circonflexe
« J'ai *hate que l'été commence ! »	J'ai hâte que l'été commence !	erreur de l'omission de l'accent circonflexe
« Je ne passer mon vacances au *Italy, France...parqué *Croatia est brillant ! »	Je ne passerai pas mes vacances en Italie ou France, parce que la Croatie est brillante !	erreur de remplacement d'une voyelle par les deux consonnes ; erreur de remplacement d'une voyelle par une autre
« Je le mange *le glass (...) »	Je mange de la glace.	erreur de remplacement d'une consonne par une autre ; erreur de l'omission d'une voyelle
« J'écouterai *music. »	J'écouterai de la musique.	calque de mot étranger
« Ma sœur ecoute *la modern music. »	Ma sœur écoute la musique moderne.	calque de mot étranger
« Je *vai à Pula. »	Je vais à Pula.	erreur de l'omission d'une consonne
« L'école *vai fini et l'été vai début. »	L'école va finir et l'été va commencer.	erreur de l'ajout d'une voyelle ; erreur de l'omission d'une consonne

Tableau 6. Exemples d'erreurs interlinguales d'orthographe chez les apprenants du groupe de contrôle

Erreur interlinguale d'orthographe	Forme correcte	Analyse et explication d'erreur
« (...) je vais perdre beaucoup de temps pour *l'encryption au lycée. »	(...) je vais perdre beaucoup de temps pour l'inscription au lycée.	erreur de remplacement d'une voyelle par une autre ; erreur de l'omission d'une consonne
« Je vais mange *le glass »	Je vais manger de la glace.	erreur de remplacement d'une consonne par une autre ; erreur de l'omission d'une voyelle
« L'école *e fini. »	L'école est finie.	calque de mot étranger
« Je vais y *restar tout l'été. »	Je vais y rester tout l'été !	erreur de remplacement d'une voyelle par une autre ; erreur de l'omission d'une voyelle
« (...) plus *popular ville »	(...) la ville la plus populaire.	erreur de l'omission de deux voyelles
« Je pence que ce sera *buon poir moi (...) »	Je pense que cela sera bon pour moi.	erreur de l'ajout d'une voyelle

6.1.2.3. Erreurs de lexique

En ce qui concerne les erreurs de lexique dans la production écrite chez les apprenants de deux groupes, il est à noter qu'elles sont beaucoup moins nombreuses que celles de grammaire et d'orthographe. De telle manière, nous avons détecté 27 erreurs de lexique, celles plus marquées, dans les productions écrites chez les apprenants du groupe expérimental, telles que : « *Ceci (cet) l'été je *manche (marche) à Paris. » erreur intralinguale de l'emploi de pronom démonstratif au lieu de l'adjectif démonstratif, erreur relative et intralinguale de l'emploi de substantif *manche* au lieu du verbe *marcher* (*je marche*) ; « *Chacun (chaque) jour on va au (à la) plage. » erreur intralinguale de l'emploi du pronom indéfini au lieu de l'adjectif indéfini ; « Je vais aller dans *island Rab (...) » - calque lexical du mot anglais etc. ; et 20 erreurs dans les productions écrites chez les apprenants du groupe de contrôle, telles que : « (...) pour une *promener (promenade) » - erreur intralinguale de l'emploi de substantif au lieu du verbe ; « Et particulier (...) » - erreur intralinguale de l'emploi de l'adjectif au lieu de l'adverbe ; « (...) all *isole Brač (à l'île de Brač) » - calque lexical du mot italien. Selon les résultats obtenus, les apprenants du groupe expérimental ont fait 25,926% erreurs de plus (7 erreurs de plus) que les apprenants du groupe de contrôle.

Dans notre analyse, aussi comme dans les deux chapitres précédents, nous allons nous concentrer sur l'analyse d'erreurs interlinguales de lexique, celles plus marquées, commises par les apprenants du groupe expérimental (voir tableau 7.) et du groupe de contrôle (voir tableau 8.). En faisant une analyse des productions écrites des apprenants de deux groupes, nous avons remarqué 10 erreurs interlinguales de lexique chez les apprenants du groupe expérimental et 7 erreurs chez les apprenants du groupe de contrôle, c'est-à-dire que les apprenants du groupe expérimental ont fait 30% plus d'erreurs interlinguales de lexique que ceux du groupe de contrôle.

Après avoir fait l'analyse des erreurs interlinguales de lexique dans les productions écrites chez les apprenants de deux groupes, nous trouvons qu'une grande parties des erreurs commises par les apprenants, soit du groupe expérimental, soit du groupe de contrôle, étaient dues au transfert de la langue anglaise ou italienne. En s'appuyant au texte d'étayage en anglais, les apprenants du groupe expérimental ont commis des erreurs interlinguales, comme le résultat du transfert négatif des mots anglais vers les mots français, et comme le montrent les exemples suivants : « Plus tard, en ***auguste** (août) je vais en ***Ireland** (Irlande) pour

deux semaines. » ; « Je vais aller dans ***island** (sur l'île de) Rab » ; « À soir je vais faire de promenade dans ***le cité** avec mes amis (Le soir, je vais faire une promenade dans la ville avec mes amis) ». Les erreurs marquées auparavant impliquent les calques lexicaux de la langue étrangère, c'est-à-dire de l'anglais. Ainsi, un apprenant du groupe expérimental a utilisé le substantif anglais *island* au lieu de celui français *île* ; l'autre a utilisé le substantif *cité* au lieu du substantif *ville* ce qu'il est une erreur relative de lexique et aussi un calque sémantique, parce que ce mot existe, mais il n'est pas si convenable dans ce contexte, et d'autant plus cette erreur peut être aussi due au transfert négatif du mot anglais *city* ; ensuite, le mot *auguste* représente le transfert négatif du mot anglais *august*, mais il aussi peut représenter le transfert négatif du substantif italien *agosto* ; et le substantif anglais *Irlande* au lieu du substantif français *Irlande*. Il est intéressant que certains transferts ne soient pas provoqués par les textes d'étayage, comme par exemple le mot *island* que nous ne trouvons pas dans le texte d'étayage en anglais, et que l'apprenant ait fait de transfert quand même, en utilisant son capital linguistique.

D'autre côté, en ce qui concerne les calques lexicaux dus au transfert négatif de la langue anglaise chez les apprenants du groupe de contrôle, les exemples sont suivants : « Nous aller ***all peach** (à la plage) » ; « Nous aller ***all** Zagreb (à Zagreb) » ; « ***On** le 30 ***June** je aller (Le 30 juin je vais) (...) » ; « Je allerai y avec ma ***family** (J'y irai avec ma famille) ». Dans les phrases citées auparavant, un apprenant a utilisé le pronom ou même l'adjectif anglais *all* au lieu de la préposition française *à* ; ensuite nous pouvons supposer que le substantif *peach* de la première phrase implique le mot anglais *beach* et la plage en français ; puis le mois de *june* est un calque lexical utilisé au lieu de mois de *juin* et la préposition anglaise *on* est utilisée au sens de la préposition française *en*, mais ce qu'il en français serait *le 30 juin* ; et enfin le substantif anglais *family*, c'est-à-dire le suffixe anglais *-ily* est utilisé au place de ce français – famille, c'est-à-dire au lieu du suffixe français *-ille*. De plus, un apprenant du groupe expérimental, en s'appuyant sur le texte d'étayage en anglais pour l'écriture de son essai, a fait une erreur interlinguale de lexique, telle que : « Je ne peux pas ***espérer** ». En s'appuyant à la phrase anglaise “*I can't wait summer holidays to start!*”, il a utilisé le verbe qui ne convient pas à ce contexte. Cette erreur est aussi une erreur relative, parce que l'apprenant a utilisé une forme existante, mais pas convenable au contexte.

Par ailleurs, même si les textes d'étayage étaient en croate et en anglais, il y avait des apprenants qui se sont servis de leur capital linguistiques en autres LE, comme en italien ou en espagnol. Ainsi, dans la phrase suivante il y a un exemple du transfert négatif de l'italien

vers le français chez un apprenant du groupe expérimental, tel que : « Je vais au camp a Zadar ***con** mon ami (Je vais au camp à Zadar avec mon ami » ici, l'apprenant a seulement transféré le mot italien *con* qui signifie *avec* dans la phrase française. Il est intéressant que le même exemple nous avons trouvé chez un apprenant du groupe de contrôle, tel que : « J'irai à Krk ***con** ma mère (...) » et comme dans l'exemple précédent, le mot italien *con* est utilisé au lieu du mot *avec*. Un autre exemple du transfert négatif de la langue italienne ce qu'il provoque l'erreur interlinguale de lexique nous avons remarqué aussi chez un apprenant du groupe de contrôle, tel que : « (...) all ***isole** Brač (à l'île de Brač) » où le substantif *isole* représente un calque lexical du substantif italien *isola*, utilisé au lieu de substantif français *île*.

Puis, nous allons citer une phrase écrite par un apprenant du groupe expérimental qui a fait le transfert négatif du lexique en s'appuyant sur une phrase du texte d'étayage en croate ("*Ja ću ći čim završi škola (...)*"), telle que : « L'école ***vai fini et l'été vai début** (L'école va finir et l'été va commencer) ». Il est à noter qu'il a fait une erreur de l'emploi de l'adjectif au lieu du verbe aussi qu'une erreur de l'emploi du substantif au lieu du verbe.

En plus, un apprenant du groupe expérimental, à la fin de son essai a écrit : « Salutations de ***soleil Brist !** (Salutations de Brist ensoleillée/ Salutations ensoleillées de Brist ! - erreur de lexique), même s'il est évident qu'il n'y pas de transfert linguistique dans cette phrase, nous pouvons supposer qu'il a obtenu l'idée de l'écrire après la lecture des textes d'étayage. Et enfin, dans les expressions écrites chez un apprenant du groupe expérimental, nous trouvons aussi le transfert négatif du espagnol vers le français, tel que : « ***Olá !** (Hola !) » et ce qu'il signifie – *Salut !*

Tableau 7. Exemples d'erreurs interlinguales de lexique chez les apprenants du groupe expérimental

Erreur interlinguale de lexique	Forme correcte	Analyse et explication d'erreur
« À soir je vais faire de promenade dans *le cité avec mes amis. »	Le soir, je vais faire une promenade dans la ville avec mes amis.	l'erreur de l'emploi d'un substantif au lieu d'un autre plus convenable (calque sémantique d'un mot étranger)
« Salutations de *soleil Brist ! »	Salutations de Brist ensoleillée/ Salutations ensoleillées de Brist !	erreur de l'emploi du substantif au lieu de l'adjectif
« L'école *vai fini et l'été vai début. »	L'école va finir et l'été va commencer.	erreur de l'emploi de l'adjectif au lieu du verbe ; erreur de l'emploi du substantif au lieu du verbe
« Plus tard, en *auguste je vais en *Ireland pour deux semaines. »	Plus tard, en août, je vais en Irlande pour deux semaines.	calque lexical ; calque lexical
« Je vais au camp a Zadar *con mon amis. »	Je vais au camp à Zadar avec mes amis.	calque lexical
« *Olá ! » Hola	Salut !	calque lexical
« Je vais aller dans *island Rab (...) »	Je vais aller sur l'île de Rab.	calque lexical
« Je ne peux pas *espérer »	Je ne peux pas attendre.	l'erreur de l'emploi d'un verbe au lieu d'un autre plus convenable

Tableau 8. Exemples d’erreurs interlinguales de lexique chez les apprenants du groupe de contrôle

« Je allerai y avec ma *family. »	J’y irai avec ma famille.	calque lexical
« J’irai à Krk *con ma mère (...) »	J’irai sur l’île de Krk avec ma mère.	calque lexical
« *On le 30 *June je aller (...) »	Le 30 juin je vais (...).	calque lexical ; calque lexical
« (...) all *isole Brač. »	(...) à l’île (sur l’île) de Brač	calque lexical
« Nous aller *all *peach. »	Nous allons à la plage.	calque lexical
« Nous aller *all Zagreb (...) »	Nous allons à Zagreb (...)	calque lexical

6.1.3. Transfert linguistique positif des structures des textes d’étayage

En revanche, le transfert des mots et des structures peuvent aussi être positif, tel que : “We already have same plans, like visiting Natural History Museum” ce qu’il résulte avec la phrase : « Je visiterai le musée de l’histoire », écrite par un apprenant du groupe expérimental. D’autant plus, la plupart d’exemples des transferts positifs, dans ce chapitre, se référeront à ceux provoqués par les apprenants du groupe expérimental, parce qu’ils utilisaient des mots et de structures linguistiques des textes d’étayage dans la production de leurs essais. En ce qui concerne les productions écrites du groupe de contrôle, il faut souligner qu’il est assez difficile de résoudre si les phrases écrites sont le résultat de transfert positif ou de capital linguistique de ces apprenants. Pour ce fait, nous allons nous concentrer sur les transferts positifs chez les apprenants du groupe expérimental.

Il est curieux qu’une grande partie d’apprenants ait écrit leur dernière phrase selon le modèle de celle dans le texte en croate et en anglais aussi qu’ils soient allés à la nouvelle ligne pour son écriture comme il était fait dans les textes cités : “*Jedva čekam ljeto !*” et “*I can’t wait summer holidays to start!*”. Les phrases en français étaient les suivantes : « J’ai ***hate** (hâte ; erreur d’orthographe) de l’été ! », « J’ai **hate** (hâte ; erreur d’orthographe) ***de** été (de l’été ou d’été ; erreur de grammaire) ! » et un apprenant aussi a ajouté : « J’ai ***hate** (hâte ;

erreur d'orthographe) d'aller *a (à ; erreur d'orthographe) la plage » ; même si dans les phrases citées il y a de différents type d'erreurs, nous pouvons conclure qu'elles sont le résultat de transfert stylistique positif de la phrase en croate ; tandis que les phrases suivantes de celle en anglais « Je ne peux *attendre pas (Je ne peux pas attendre ; erreur de syntaxe) », « Je ne peux pas attendre l'été » ou « J'ai *hate (hâte ; erreur d'orthographe) que l'été commence ! », puis un apprenant a écrit : « Je ne peux pas *espérer (l'erreur relative - la forme existante, mais pas convenable à ce contexte) » et aussi, cette erreur peut être due au transfert négatif de la langue espagnole (*esperar*) que de la langue italienne (*aspettare*). En plus, pour commencer son essai, un apprenant a écrit la phrase suivante : « Vacances d'été ! » due au transfert positif de la première phrase du texte d'étayage en anglais : "*When May comes only one thing is on my mind: summer break!*". Avoir obtenu l'inspiration en lisant les textes d'étayage certains apprenants ont écrit les phrases suivantes : « J'adore les vacances d'été ! », « J'adore l'été ! ».

D'autre côté, dans les expressions suivants ils sont présents des transferts positifs de l'anglais : « J'aime *beach-volley (le beach-volley – erreur grammaticale, omission de l'article), « tee-shirt », « sweat-shirt », c'est-à-dire les mots anglais qui sont entrés dans l'usage français : le *beach-volley*, *tee-shirt* (ou *t-shirt*) et *sweatshirt* au place du *pull*.

6.2. Conclusion de l'analyse entreprise

Pour vérifier des hypothèses et pour répondre aux questions du début de la recherche, nous avons fait la comparaison des productions écrites des apprenants de deux groupes, c'est-à-dire du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Après avoir analysé les résultats obtenus, nous pouvons rejeter l'hypothèse du début de notre recherche selon laquelle les apprenants n'ont pas assez de connaissances nécessaires pour utiliser les principes de la didactique intégrée. Même si l'analyse des productions écrites des apprenants du groupe expérimental a montré que ces apprenants avait fait beaucoup plus d'erreurs que les apprenants du groupe de contrôle, ils ont fait aussi un plus grand nombre de transferts positifs des mots et des structures d'une autre langue que les apprenants du groupe de contrôle. Pour être plus précis, après avoir analysé toutes les erreurs en faisant la comparaison des résultats de deux groupes, il est à noter que les apprenants du groupe expérimental ont fait 61 erreurs

interlinguales de forme, ce qui comprend erreurs de grammaire, erreurs d'orthographe et erreurs de lexique, dues au transfert négatif de la LM des apprenants, c'est-à-dire du croate, de la langue anglaise ou d'une autre LE (p.ex. de la langue italienne ou espagnole). D'autre côté, les apprenants du groupe de contrôle ont en fait 33, et cela signifie que les apprenants du groupe expérimental ont fait 45,902% plus d'erreurs de forme que les apprenants du groupe de contrôle (voir tableau 9.). Ainsi, nous pouvons conclure que les apprenants du groupe expérimental qui ont été exposés aux procédures de la didactique intégrée ont fait beaucoup plus de transferts linguistiques, soit positif soit, négatifs, que les apprenants du groupe de contrôle qui n'ont pas pu s'appuyer sur les textes d'étayage. De telle manière, comme nous avons supposé au début de la recherche, chez les apprenants du groupe expérimental nous trouvons plus d'erreurs interlinguales.

Tableau 9. Nombre d'erreurs interlinguales de forme chez les apprenants de deux groupes

	Groupe expérimental	Groupe de contrôle
Erreurs de grammaire	37	17
Erreurs d'orthographe	14	9
Erreurs de lexique	10	7

De plus, bien que les apprenants du groupe expérimental eussent fait plus d'erreurs interlinguales que les apprenants du groupe de contrôle, ces erreurs ne devraient pas être considérées comme des obstacles à éviter, mais tout au contraire des stratégies d'enseignement dont l'analyse peuvent faciliter l'apprentissage de la LE et dans notre cas l'apprentissage de la L3. Au surplus, les erreurs interlinguales dues au transfert négatif nous avons remarquées même dans les productions écrites des apprenants du groupe de contrôle ce qu'il indique la conscience métalinguistique et l'influence translinguistique présentes chez tous les apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. D'autant plus, après avoir fait

une analyse des erreurs interlinguales de deux groupes, nous ne pouvons autre que poser la question si les erreurs commises par les apprenants de deux groupes ont influencé à la transmission du message que les apprenants avaient tendance de transmettre. Même si parmi les productions écrites il y avait celles assez incompréhensibles et difficiles à analyser, grâce à l'analyse bien approfondie aussi qu'à la connaissance des langues pré-acquises des apprenants nous avons essayé de comprendre la plupart de ce que les apprenants avaient voulu écrire. Ainsi, dans certains cas c'est le contexte qui a facilité la compréhension du message aussi comme dans la phrase analysée auparavant, telle que : « J'aime « se begle ».

En outre, il faut aussi souligner qu'il n'est pas toujours facile de proposer une bonne analyse d'erreurs des apprenants pour le fait que certaine erreur peut être au même temps orthographique, grammaticale et lexicale aussi que d'établir la différence entre le transfert positif et négatif. D'autant plus, comme nous avons examiné au cours d'analyse entreprise, une erreur peut être due au transfert négatif de la langue anglaise sur le plan orthographique et de la langue croate sur ce syntaxique, mais au même temps représenter le transfert positif de la langue anglaise sur le plan lexical, comme dans l'expression suivante : « *plus popular ville ».

Puis, en ce qui regarde la différence de la qualité des productions écrites entre les apprenants de deux groupes, il est à noter que les essais des apprenants du groupe expérimental étaient écrits dans une manière plus complexe et cohérente.

Pour conclure notre recherche sur le potentiel de la didactique intégrée en faisant une comparaison entre les erreurs interlinguales commises par les apprenants de deux groupes il faut souligner que dans les productions écrites par les apprenants, il y avait beaucoup d'erreurs intalinguales que nous n'avons pas analysées au cours de la recherche, mais ce qu'il pourrait être le sujet d'une recherche suivante.

6. CONCLUSION :

« Et pourtant, est-ce vraiment juste de penser que les langues puissent « co-exister » dans notre mémoire, sans qu'il n'existe entre elles aucun lien? »

(Hufeisen et Neuner, 2004, p. 16).

Pour conclure, nous avons choisi cette citation, parce que dans notre mémoire nous avons abordé l'approche plurilingue dans l'apprentissage d'une L3, c'est-à-dire le français, en s'appuyant sur la langue pré-acquise par les apprenants de deux groupes, c'est-à-dire l'anglais, aussi que sur leur LM - le croate. Selon Hufeisen et Neuner (2004) les langues acquises ne se trouvent pas dans les compartiments divisées dans notre mémoire et d'autant plus chaque langue acquise ne représente pas la compétence monolingue et unique. Tout au contraire, les langues et les cultures sont reliées dans notre mémoire de diverses façons et toutes ces langues forment une compétence plurilingue et pluriculturelle qui est dans la plupart des cas déséquilibrée, mais aussi dynamique et complexe (Castelotti, 2001).

En outre, dans notre mémoire, nous avons proposé de diverses démarches utilisables en classe d'une L3 avec l'intention d'introduire une approche plurilingue dans son apprentissage. D'autant plus, dans la deuxième partie de mémoire, celle de la recherche, tout en s'appuyant sur un cadre théorique proposé dans la première partie de notre mémoire, nous avons proposé une approche plurilingue à utiliser dans la classe de la L3. Elle consistait à examiner l'utilité des principes de la didactique intégrée chez les apprenants du FLE.

Après avoir analysé les productions écrites des apprenants, nous avons conclu que les apprenants qui étaient exposés aux principes de la didactique intégrés et qui avaient à disposition les textes d'étayage en anglais et en croate ont écrit les essais les plus élaborés que ceux apprenants qui n'étaient pas exposés aux principes de la didactique intégrée. Au surplus, les apprenants du groupe expérimental ont fait un plus grand nombre de transferts, soit positifs soit négatifs, des mots et des expressions appartenant à leurs langues pré-acquises que les apprenants du groupe de contrôle et de telle manière aussi un plus grand nombre d'erreurs interlinguales. En outre, après avoir fait l'analyse de ces erreurs, il est à noter que dans la plupart des cas nous ne pouvons pas avec certitude déterminer si la raison de l'erreur commise est l'utilisation de l'approche plurilingue ou l'appui sur le capital linguistique pré-acquis des apprenants. Pour mieux expliquer, il est évident que la plupart des erreurs commises sont dues au transfert négatif des mots et des expressions que nous ne trouvons pas

dans les textes d'étayage, telles que : *modern music, island* etc. ; et au surplus, certaines erreurs interlinguales sont dues au transfert négatif d'autre langue que la langue anglaise ou croate, comme de l'italien ou espagnol. Pour cela nous ne pouvons que nous demander si ces erreurs sont vraiment les résultats de l'utilisation d'une approche plurilingue. Cependant, il est à noter que il y a beaucoup plus de transferts chez les apprenants du groupe expérimental ce qu'il signifie que les apprenants sont prêts d'appliquer les principes de la didactique intégrée dans l'apprentissage de la L3 même si l'approche plurilingue l'a seulement encouragé de se servir de leur capital linguistique. Quand même, le fait que les apprenants exposés à l'approche plurilingue ont fait beaucoup plus d'erreurs interlinguales ne doit pas être considéré comme négatif et les erreurs comme des obstacles à éviter à tout prix. Tout au contraire, comme nous avons souligné dans la partie théorique de mémoire, si les enseignants savent les retravailler, elles peuvent aussi être utiles et son analyse améliorer l'apprentissage. C'est-à-dire que dans l'interlangue des apprenants il n'y pas rien erroné (Richards, 1974). Pour cela, comme nous avons souligné dans la première partie du mémoire, nous pouvons aussi proposer une autre terminologie pour définir des *erreurs*, comme par exemple : *déviations* de norme linguistique de la langue cible.

Enfin, il faut souligner que pour introduire une approche plurilingue dans les écoles croates et dans la classe de la LE avec le but d'améliorer l'apprentissage des LE, il est d'une importance fondamentale la formation des enseignants pour leur présenter les démarches plurielles utilisables en classe de la LE, aussi que la formation des apprenants pour qu'ils apprennent comment se servir de leur capital linguistique. Pourtant, si les apprenants avaient été exposés au cours introductif sur la didactique intégrée et à ce nouveau concept pédagogique, les résultats auraient pu être différents ce que nous laisse de l'espace pour de nouvelles recherches.

Ton code : _____

BIBLIOGRAPHIE:

- Abdoltadjedini, K. ; Rahmatian, R. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume*, 2, 105-123.
<http://www.sid.ir/FileServer/JE/110120050206> 11/4/2017
- ASSIMIL (2015) Le don des langues. Bilinguisme : Entretien avec François Grosjean,
<http://fr.assimil.com/blog/bilinguisme-entretien-grosjean> 2/3/2018
- Bajrić, S. (2009). *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- Besse, H. ; Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier/Hatier.
- Brězinová, M. (2009). *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*.
https://is.muni.cz/th/105233/pedf_m/DPraceMB.pdf 10/5/2017
- Candelier, M. ; Castellotti, V. (2013). Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts, *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)*. Lyon : ENS Editions.
- Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castellotti, V. ; de Pietro, J.-F. ; Lórinč, I. ; Meissner, F. J.; Noguerol, A. ; Schröder-Sura, A. (2009). *CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Compétences et ressources. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- CARAP (2011-2014). Un cadre de référence pour les approches plurielles.
Les approches plurielles des langues et des cultures, <https://carap.ecml.at> 2/3/2018
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

- Clive Perdue, M. (1980). L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Langages : Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57 (14), 87-94.
http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840 9/4/2017
- Conseil de l'Europe (2001). *CECR: Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Coste, D. ; Moore, D. ; Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. ; Moore, D. ; Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2014). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires.
- Danesi, M. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Roma : Armando.
- Danesi, M. ; Di Pietro, R. J. (2001). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma : Armando.
- De Angelis, G. ; Jessner, U. ; Kresić, M. (2015). *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London : Bloomsbury.
- Debrenne, M. (2011). *Les erreurs de français des russophones*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Demirtaş, L. ; Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.
<https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> 1/5/2017

- Farkamekh, L. (2007). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00184947/document> 7/5/2017
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues. *Langage et société*, N° 153, 166-168. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2015-3-page-166.htm> 1/3/2018
- Hacquard-Taylor, C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde: les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545/document> 15/4/2017
- Hufeisen, B., Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Graz: CELV.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41 (1), 15-56.
- Lujić, R. (2016a). Intégration de la didactique intégrée dans l'enseignement des troisièmes langues. *Les Etudes françaises aujourd'hui (2015) Tradition et modernité*, 471-479.
- Lujić, R. (2016b). Što se to(čno) skriva iza koncepata transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa?. *Jezikoslovlje*, 17 (3), 667-682.
- Marquilló Larruy, M. (2013). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Medved Krajinović, M. (2010). *Od jezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb : Leykam international.
- Mehrabi, M.; Rahmatian, R. (2011). L'influence translinguistique sur le lexique du français des apprenants iraniens lors de la production orale (étude expérimentée sur 30 apprenants iraniens du FLE). *Synergies Sud-Est européen*, 3, 133-150.

https://www.researchgate.net/publication/278403845_L'influence_translinguistique_sur_le_lexique_du_francais_des_apprenants_iraniens_lors_de_la_production_orale 20/5/2017

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier/Hatier.

Pellat, J. C. (2003). Les domaines de la description grammaticale. *Le français aujourd'hui* N° 141, 36-43. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-36.html#no1> 2/3/2018

Pit Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf> 5/4/2017

Pit Corder, S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants. *Langages: Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57 (14), 9-15. http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833 5/4/2017

Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman.

Robert, P. (2013). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognats aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, 3, 159-170. <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/wlosowicz.pdf> 14/5/2017

L'APPROCHE PLURILINGUE ET LE TRANSFERT DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE TROISIÈME

RÉSUMÉ :

Dans les écoles croates, le français est le plus souvent enseigné comme la troisième langue étrangère. Contrairement aux décennies précédentes, la didactique contemporaine encourage l'intégration des langues pré-acquises dans l'enseignement de la langue étrangère. Avec le but d'introduire une approche plurilingue dans les écoles croates chez les apprenants du FLE, nous avons proposé une démarche plurielle dans laquelle les apprenants devaient produire une tâche écrite en ayant à disposition les textes d'étayage dans la langue anglaise et croate. Au cours d'analyse entreprise, nous avons abordé la qualité des productions écrites entre les apprenants qui ont été exposés aux principes de la didactique intégrée (groupe expérimental) et ces apprenants qui devaient écrire leurs tâches sans avoir à disposition les textes d'étayage (groupe de contrôle). Il est d'importance fondamentale de souligner que les apprenants de groupe expérimental ne connaissaient pas les principes de la didactique intégrée. Après avoir analysé les productions écrites par les deux groupes, nous avons conclu que les apprenants du groupe expérimental montraient de meilleur potentiel communicatif dans l'écriture de leurs productions écrites, c'est-à-dire que leurs essais étaient plus élaborés et complexes que ceux des apprenants du groupe de contrôle. En outre, les apprenants du groupe expérimental ont fait beaucoup plus de transfert, soit positif, soit négatif, des structures et des expressions des langues pré-acquises que les apprenants du groupe de contrôle aussi que des erreurs interlinguales que nous avons examinées au cours de l'analyse. Il est à noter que les apprenants du groupe expérimental ont fait 45,902% plus d'erreurs interlinguales que les apprenants du groupe de contrôle et que la plupart des erreurs commises font celles de la grammaire, ensuite les erreurs d'orthographe et puis les erreurs de lexique. Malgré les erreurs commises, les essais des apprenants du groupe expérimental ont été mieux élaborés et l'analyse de leurs erreurs peut leur aider à améliorer l'apprentissage du FLE. Enfin, il est sans doute nécessaire de développer et d'introduire des approches plurilingues dans les écoles croates qui prendront en considération du capital linguistique des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères.

Mots – clés: apprentissage de la L3, compétence plurilingue, plurilinguisme, approche plurilingue, didactique intégrée des langues, transfert positif, transfert négatif, erreurs interlinguale

VIŠEJEZIČNI PRISTUP I POZITIVNI PRIJENOS U UČENJU FRANCUSKOG KAO TREĆEG JEZIKA

SAŽETAK :

U hrvatskim školama francuski jezik najčešće se uči kao treći strani jezik. Za razliku od nekoliko desetljeća prije, suvremena didaktika potiče povezivanje jezika u nastavi i integriranje drugih već stečenih jezika u njegovo podučavanje. S ciljem uvođenja višejezičnog pristupa u hrvatske škole učenicima francuskog jezika, a koji pritom isti uče kao treći jezik, dali smo sljedeći zadatak : napisati sastavak na francuskom jeziku, a isti su na raspolaganju kao pomoć u pisanju imali sastavke na engleskom i hrvatskom jeziku koji su odgovarali zadanoj temi. U istraživačkom dijelu rada usporedili smo kvalitetu pisanih radova kod učenika koji su bili izloženi višejezičnom pristupu (eksperimentalna skupina učenika) s onima koji su svoje radove pisali bez pomoći oglednih tekstova (kontrolna skupina). Od iznimne je važnosti napomenuti da učenici koji su pripadali eksperimentalnoj skupini nisu bili upoznati s principima povezivanja jezika u nastavi. Nakon provedene analize učeničkih pisanih radova dvaju skupina, zaključili smo da su učenici koji su pripadali eksperimentalnoj skupini pokazali bolju komunikacijsku sposobnost u pisanju svojih sastavaka. Njihovi radovi su naime bili složeniji i razrađeniji od sastavaka onih učenika koji su bili dio kontrolne skupine. Osim toga, kod učenika eksperimentalne skupine zabilježili smo veći broj jezičnih prijenosa struktura i izraza iz prije stečenih jezika, bilo pozitivnih, bilo negativnih, kao i veći broj međujezičnih grešaka koje smo analizirali u istraživačkom dijelu rada. Također je važno napomenuti da su učenici eksperimentale skupine imali 45,902% više međujezičnih grešaka od učenika kontrolne skupina, najveći je bio broj gramatičkih grešaka, zatim onih pravopisnih i leksičkih. Unatoč greškama, pisani radovi učenika eksperimentalne grupe su bili razrađeniji, a analiza pogrešaka učenicima može pomoći da poboljšaju učenje francuskog jezika. Naposljetku, svakako je potrebno razvijati višejezične pristupe koji će uzimati u obzir jezični kapital učenika u učenju stranih jezika te ih potom uvesti u hrvatske škole.

Ključne riječi: učenje trećeg jezika, višejezična kompetencija, višejezičnost, višejezični pristup, povezivanje jezika u nastavi, pozitivni prijenos, negativni prijenos, međujezične pogreške

THE PLURILINGUAL APPROACH AND POSITIVE TRANSFER IN LEARNING FRENCH AS A THIRD LANGUAGE

ABSTRACT :

In Croatian schools, French is commonly taught as the third foreign language. Unlike a few decades ago, contemporary didactics encourage the connection of language being taught and integration of other already acquired languages into teaching it. With the aim of introducing a plurilingual approach to the Croatian schools, students who learn French as a third language, were given the following task: to write a short essay in French, and they had essays in English and Croatian written on similar topics to help them. In the research part of the thesis we compared the quality of written work with students who were exposed to a plurilingual approach (experimental group of students) with those who wrote their essays without the help of sample texts (control group). It is of the utmost importance to note that the students who were in the experimental group were not familiar with the principles of integrated language didactics. After the analysis of the students' written work of the two groups, we concluded that the students who belonged to the experimental group showed a better communication ability in writing of their essays. Their essays were more complex and elaborate than the essays of those students who were part of the control group. Additionally, in the experimental group, we recorded a greater number of language transfers of structures and expressions from pre-acquired languages, both positive and negative, as well as a greater number of interlingual errors we analyzed in the research part of the thesis. It is also important to note that the students of the experiment group had 45.902% more interlingual errors than the student of the control group, the largest number was that of grammatical errors, then the spelling and lexical errors. Despite the errors, the written works of the students of the experimental group were more elaborate, and error analysis can help students improve their French language learning. In conclusion, it is certainly necessary to develop plurilingual approaches that will take into account the language capital of students in foreign language learning and then introduce them to Croatian schools.

Key words: third language learning, plurilingual competence, plurilingualism, plurilingual approach, integrated language didactics, positive transfer, negative transfer, interlingual errors