

MARTA ŚCIESIŃSKA

Université Nicolas Copernic, Toruń
Faculté des sciences humaines
martaewamroz@umk.pl

Les formes lexicales non standards dans l'interlangue des étudiants polonais de l'espagnol L3

Non-Standard Lexical Forms in the Interlanguage of Polish Students of Spanish L3

Abstract

This article aims to offer a reflection on the rivalry between different source languages present in the linguistic repertoire of multilingual learners during the acquisition of a third language (L3). To this end, we analyzed the interlanguage of Polish students learning French and Spanish through their written productions, with a particular focus on linguistically non-conforming forms, referred to as non-standard, which exhibit crosslinguistic influences. Our analysis concentrated exclusively on lexical elements, whether related to form or meaning, as they represent the most frequent category. After identifying these elements, we classified them and investigated their underlying causes to assess the impact of each source language on the acquisition of a new L3.

Key words: interlanguage, crosslinguistic influences, non-standard forms, third language acquisition

Mots-clés : interlangue, influences translinguistiques, formes non standards, acquisition d'une L3

Introduction

Selon les approches constructivistes l'apprenant a une tendance à utiliser toutes les connaissances qu'il possède lorsqu'il acquiert de nouvelles compétences (*cf.* Bourgeois, Chapelle 2012). Cela s'applique également à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il se réfère donc non seulement à sa langue maternelle (désignée ci-après par LM), mais aussi à d'autres langues étrangères (LE) présentes dans son répertoire

linguistique. Étant donné que chaque individu possède une expérience linguistique unique, son interlangue (IL) se distingue par son caractère singulier et constitue une source d'informations précieuses méritant notre attention.

L'objectif de notre recherche est d'identifier les influences translinguistiques (ITL) les plus significatives dans les productions écrites d'étudiants plurilingues et d'en analyser les causes. Pour ce faire, nous dresserons, dans un premier temps, un cadre théorique de référence pour notre étude relative au concept d'IL, à l'acquisition des L2 / L3, aux ITL et au concept de formes non standards. Dans un second temps, nous présenterons les résultats de notre étude empirique.

1. Interlangue

De nombreuses études sur l'acquisition des LE ont été menées au fil des années. Beaucoup d'entre elles se sont focalisées sur la description des processus d'acquisition des LE ainsi que sur l'évolution des compétences, tant en compréhension qu'en production, qu'elle soit écrite ou orale. Ces productions, bien qu'éloignées d'une maîtrise parfaite et souvent marquées par la présence de formes non attestées, reflètent bien l'IL des apprenants.

Selon la définition proposée par Besse et Porquier (1991 : 216), l'IL correspond à :

la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, 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.

De cette définition, il ressort que la langue avec laquelle nous nous exprimons à l'oral ou à l'écrit tout au long du processus d'apprentissage avant d'atteindre un niveau proche de celui des locuteurs natifs, correspond précisément à l'IL. Cette notion a été introduite par Selinker (1969, 1972) qui, s'inspirant des travaux de Weinreich (1953), l'a définie comme *la langue propre de l'apprenant*. Elle représente donc le chemin parcouru par l'individu, depuis sa langue maternelle (LM) jusqu'à la maîtrise d'une LE.

Tout au long de ce parcours, l'IL se renouvelle constamment, se rapprochant progressivement de la langue cible (LC). Au fil des années, d'autres termes sont apparus qui, dans la pratique, coïncidaient avec ce que celui d'IL dissimulait : *compétence transitoire* (Corder 1967), *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1971), *système approximatif* (Nemser 1971) ou encore *système intermédiaire* (Porquier 1974), *variété ou lecte d'apprenant* (Klein 1984).

Bien qu'il existe divers termes pour désigner cette notion, certains points communs peuvent être mis en évidence. Tout d'abord, comme le souligne Fernández López (1997 : 14), toutes ces définitions et appellations s'accordent sur l'idée que la langue, dite « atypique », utilisée par un apprenant de LE, repose sur l'idée de système. Tant le terme de *compétence* que celui de *dialecte* renvoient en effet à une certaine organisation, impliquant un certain degré de grammaticalité dans les textes produits par les apprenants. En dépit des formes non attestées, souvent qualifiées « d'erreurs », il est possible de déceler dans leurs productions un ensemble cohérent de règles sous-jacentes. Ces règles témoignent d'une structuration interne propre à l'IL, révélant que, loin d'être aléatoires, ces expressions s'appuient sur une logique systémique propre à l'apprenant.

Deuxièmement, tous les termes proposés mettent également en lumière l'idée d'une évolution du système, car la langue parlée ou écrite par un apprenant tend à se rapprocher progressivement de

la LC. En effet, la notion de progression ou d'évolution est facilement perceptible dans les adjectifs tels que *transitoire*, *approximatif* ou dans le préfixe *inter-*. Cette idée coïncide avec les propriétés de l'IL telles que *la variabilité* ou *l'instabilité* (Fernández López 1997 : 14). Comme l'explique Lozano González (2012 : 67), l'IL est en constante évolution. Toutefois, certains aspects de la grammaire, du vocabulaire ou de la phonologie d'une LE peuvent sembler si complexes que l'apprenant ne parvient pas à surmonter les difficultés qui y sont liées. Ce phénomène correspond à la caractéristique suivante, nommée par Selinker (1972 : 215) « fossilisation ».

En troisième lieu, une caractéristique commune à toutes ces dénominations réside dans l'idée de spécificité, bien qu'elle puisse sembler quelque peu en contradiction avec la première caractéristique (Fernández López 1997 : 15). En effet, les linguistes mentionnés précédemment, en recourant à des adjectifs tels que *propre* ou *idiosyncrasique*, ont mis en évidence le fait que l'IL de chaque apprenant est unique. Cette unicité découle de la diversité des apprenants, qui possèdent chacun des qualités propres, des niveaux d'éducation variés et des origines socioculturelles distinctes. Toutes ces particularités influencent incontestablement le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une nouvelle langue, rendant ainsi la langue, produite par l'apprenant, singulière et spécifique à son parcours. Cependant, il est également possible d'observer des traits communs dans les productions des apprenants d'une même langue cible (LC).

2. Acquisition d'une troisième langue et rivalité translinguistique

Dans l'acquisition d'une nouvelle langue, il est naturel qu'un apprenant transfère ses savoirs et compétences de sa LM ainsi que d'autres LE acquises auparavant¹, ce que les linguistes appellent souvent ses *background languages* (Lindqvist 2006 : 9), vers la LC en cours d'apprentissage. Ce phénomène se manifeste directement dans son IL. Étant donné que les étudiants, dont l'IL constitue l'objet de notre recherche, sont plurilingues, nous pouvons l'inscrire dans le cadre des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3). Ces recherches, qui prolongent celles sur l'acquisition d'une langue seconde ou de langues secondes (L2), restent relativement récentes (Cenoz et Jessner 2000). Elles mettent l'accent sur le fait qu'un apprenant maîtrise au moins deux autres LE, dans lesquelles il peut puiser afin d'apprendre la LC. Nous nous appuierons sur la définition proposée par Williams et Hammarberg (1998 : 301), selon laquelle les L2 constituent toutes les langues non natives acquises antérieurement par un apprenant, tandis que la L3 sert à désigner la dernière LE en cours d'apprentissage. On notera que cette numérotation ne reflète pas nécessairement le nombre exact de langues maîtrisées par l'apprenant. En effet, il peut exister plusieurs L2 susceptibles d'influencer l'apprentissage d'une L3 (Lindqvist 2006 : 11-12).

L'IL des apprenants plurilingues est d'autant plus complexe qu'en plus de leurs compétences linguistiques, ces derniers possèdent aussi une conscience métalinguistique accrue et des compétences métacognitives, notamment des stratégies d'apprentissage qu'ils ont développées au cours de l'acquisition des L2 et qu'ils peuvent mobiliser au moment de découvrir une L3 (Trévisiol-Okamura 2021 : 277). Les interactions possibles entre les langues se multiplient, ce qui, selon nous, rend l'IL encore plus

1 Par le terme de *langues acquises auparavant*, nous ne nous limitons pas à celles dont l'apprentissage est considéré comme un processus achevé, mais nous nous référons à tous les systèmes linguistiques que l'apprenant a connus ou croisés dans sa biographie langagière et dans lesquels il peut puiser. Nous utiliserons ce terme de manière interchangeable avec celui de *langues sources*.

fascinante et singulière. Ainsi, les productions des apprenants reflètent de façon naturelle une certaine « rivalité » entre les différentes langues de leur répertoire linguistique.

En ce qui concerne les interactions entre les langues, la terminologie est très variée. Cependant, les notions les plus couramment employées semblent être celles de *transfert* et d'ITL. Comme le rappelle Fernández Jódar (2007 : 2-6), la notion de *transfert* a été développée dans les années 50 par Lado (1957) qui l'a appliquée à la production dans une LE et en a distingué deux types : *le transfert positif*, lorsque la similitude de deux systèmes linguistiques facilitait l'apprentissage d'une autre langue, et *le transfert négatif*, également appelé *interférence*, lorsque les divergences entre les deux langues entraînaient ou rendaient plus difficile l'apprentissage d'un nouveau système, entraînant des erreurs. Dans les années 80, le terme de *transfert* a été progressivement remplacé par celui d'influence translinguistique (*cross-linguistic influence*, Kellerman et Sharwood Smith 1986). Ce concept nous semble plus approprié, car il englobe divers phénomènes tels que les transferts, les interférences, les alternances codiques, les calques, les évitements et les emprunts. En somme, il regroupe toutes les formes d'interactions entre les différents systèmes linguistiques disponibles chez les apprenants bilingues ou plurilingues (Chłopek 2011 : 141).

Par ailleurs, nous pouvons considérer le fait de recourir aux connaissances linguistiques préalables comme une sorte de stratégie compensatoire qui peut se manifester de manière intentionnelle et consciente ou, au contraire, de façon inconsciente. Interprétée ainsi, cette stratégie ne peut pas être qualifiée directement de transfert négatif ou positif (Chłopek 2011 : 143). Ce sont uniquement ses résultats qui peuvent être jugés comme tels. La stratégie du transfert, en revanche, doit être perçue comme intrinsèquement positive, car elle vise à faciliter l'acquisition d'une nouvelle langue ou rendre la communication plus efficace.

Les ITL ont suscité un vif intérêt parmi les chercheurs en acquisition de L2 / L3. Selon leurs recherches, l'intensification des influences exercées par certaines langues sources dépend de différents facteurs. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer : la typologie linguistique, la psychotypologie de l'apprenant, le niveau de compétence, le degré d'activation des langues, ainsi que leur statut (LM, L2, L3) (Chłopek 2011 : 154-191). Ces aspects sont également pris en compte dans le cadre de notre étude.

En ce qui concerne les ITL dans l'acquisition des L2 / L3 à travers les productions écrites, Ringbom (1983) figure parmi les premiers chercheurs à en proposer une classification. Il les a divisées en deux catégories : celles portant sur la forme et celles relatives au sens. Dans la première catégorie, on retrouve les emprunts, parmi lesquels il a distingué le changement de code (mots directement empruntés à une langue source sans adaptation) et les emprunts phonologiquement ou morphologiquement adaptés à la LC. On peut y retrouver également des mots non attestés, tels que les néologismes, des formes hybrides. Dans la seconde catégorie, il a regroupé les faux amis, les extensions sémantiques des unités lexicales et les calques d'unités lexicales composées. Nous nous servirons de cette classification dans notre étude empirique.

3. Des erreurs aux *formes non standards*

Nous avons tendance à associer l'erreur à l'échec, à la défaillance, ou à quelque chose d'indésirable, d'intolérable, voire de honteux. Par conséquent, nous cherchons souvent à l'éviter à tout prix, ce qui peut parfois compromettre notre créativité et freiner notre curiosité. Cette peur de commettre une erreur est particulièrement visible lorsqu'il s'agit d'apprendre une LE.

Dans le domaine des recherches sur l'acquisition des L2 / L3, le concept d'erreur a considérablement évolué au fil des années. Sans prétendre retracer de manière exhaustive l'histoire de cette notion, nous pouvons en résumer l'évolution en soulignant le passage d'une phase de stigmatisation de l'erreur – perceptible aussi bien dans la théorie psychologique du behaviorisme, la théorie linguistique du structuralisme, le courant de l'analyse contrastive en acquisition des langues, ainsi que dans des méthodes d'enseignement telles que la méthode traditionnelle de grammaire-traduction ou la méthode audio-orale – à une reconnaissance, voire une revalorisation de l'erreur. Cette transformation s'incarne notamment dans les approches naturelles et communicatives. Les travaux de Chomsky (1957) et de Corder (1967) ont indéniablement joué un rôle déterminant dans cette reconfiguration du concept d'erreur, contribuant ainsi à l'essor de disciplines telles que la psycholinguistique et la sociolinguistique (Fernández Jódar 2007 : 18-19). Désormais, l'erreur est perçue comme une composante indispensable du processus d'acquisition d'une LE : elle témoigne de l'activité cognitive de l'apprenant et constitue une source précieuse d'informations, tant pour l'apprenant lui-même - qui fait des hypothèses sur le fonctionnement de la LC, que pour l'enseignant – qui reçoit un *feed-back* sur l'efficacité ou l'inefficacité des méthodes employées, et pour le chercheur, qui étudie les mécanismes d'apprentissage d'une LE (Corder 1981: 10-11). Comme le souligne avec pertinence Astolfi (1997 : 23) : « L'erreur cache le progrès. Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. »

Comme le souligne Dewaele (2003 : 155), l'originalité du concept d'interlangue est liée au fait que la langue de l'apprenant est désormais perçue comme indépendante de la langue source, qu'il s'agisse de sa LM, d'une autre L2, ou encore de la LC. D'où, le principal risque pour le chercheur serait d'analyser ces productions comme des « erreurs » par rapport à une norme monolingue, plutôt que de les considérer comme les témoins d'opérations inter- ou intralinguales (Galligani 2003 : 149). Cela est d'autant plus pertinent qu'il ne s'agit pas d'une compétence achevée, mais d'une compétence en constante évolution.

Dans les recherches sur l'IL, l'emploi du terme « erreur » reste courant, mais d'autres appellations, plus ou moins élaborées, apparaissent également. Galligani (2003 : 150) propose de les nommer des « configurations linguistiques originales à composantes bilingues » (ou plurilingues) ou encore des « variantes non standards ». On retrouve également des expressions telles que « productions non conformes » (Chiahou, Izquierdo et Lestang 2009 : 59), ou encore « variantes d'apprentissage » (Marquilló Larruy et Trévisiol-Okamura 2020 : 45). En ce qui concerne les mots marqués par les ITL, pour éviter la connotation négative du terme *interférence*, on observe l'apparition d'expressions telles que des « formes portant des marques transcodiques » (Trévisiol-Okamura 2021 : 277), ou encore des « lexèmes d'origine translinguistique » (Lindqvist 2021 : 63).

Par conséquent, conformément au concept d'IL et dans le but de minimiser l'impact négatif associé au terme « erreur », nous avons décidé d'utiliser, dans le présent article, la notion de « formes non standards » (FNS).

4. Problématique et contexte de notre recherche

458

L'objectif de notre recherche est de décrire des FNS issues des ITL dans les productions écrites d'étudiants polonais apprenant le français et l'espagnol. La question principale est de déterminer quelles formes, considérées comme non conformes d'un point de vue linguistique et pragmatique, sont les plus fréquentes. Nous avons ainsi cherché à identifier celles qui résultent de l'influence d'autres langues déjà apprises par les apprenants. Dans le cadre de l'analyse des productions écrites, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- dans quelle catégorie linguistique les formes non standards sont-elles les plus marquées par les ITL ?
- Quelle langue source exerce le plus d'influence lors de l'acquisition d'une L3 ?
- Quels sont les facteurs déterminant les ITL ?

Dans un souci de fiabilité, nous avons eu recours à la méthode de triangulation des données. Concrètement nous avons analysé à la fois les productions écrites des apprenants, ensuite nous avons examiné les enquêtes portant sur leur biographie langagière et nous avons mené des entretiens individuels avec chacun d'entre eux. Ces démarches nous ont permis d'obtenir des précisions supplémentaires sur les FNS produites.

Notre échantillon est composé de 19 étudiants en 3^e année de philologie romane à l'Université Nicolas Copernic, qui apprennent le français comme langue principale de leurs études et qui ont commencé l'apprentissage de l'espagnol ou l'italien comme deuxième langue romane au quatrième semestre. Au moment de la réalisation de la tâche, ils avaient suivi 150 heures de cours, atteignant ainsi un niveau linguistique estimé à A2. Ce choix est motivé par le profil académique des étudiants et le nombre de langues qu'ils maîtrisent. Il nous semble intéressant d'analyser comment les différents systèmes linguistiques se font concurrence lors de la production écrite en espagnol L3.

Le sujet de la production écrite était intitulé « Fiesta de cumpleaños » (fr. « Fête d'anniversaire ») et visait l'utilisation des formes du temps passé, le *pretérito indefinido*. Afin de faciliter la tâche et de guider les étudiants dans leur première écriture semi-libre, nous leur avons proposé une liste de 15 verbes liés à la thématique de la fête d'anniversaire. Ils devaient en utiliser au moins 10 dans leurs rédactions. La consigne n'était pas très stricte, ce qui permettait à chacun d'adapter facilement le sujet à son expérience personnelle.

5. Présentation et analyse des résultats obtenus

Au total nous avons identifié 442 FNS, que nous avons classées en trois catégories principales, celles qui portent sur le lexique, la morphosyntaxe et l'orthographe. Il convient de souligner que, dans l'analyse des productions écrites des étudiants, nous nous appuyons sur la typologie des ITL proposée par Ringbom (1983), présentée dans la partie théorique. Vu que les FNS constituent le point de départ pour l'étude des ITL, nous avons commencé par leur identification. Ensuite, en s'inspirant des travaux de Fernández Jódar (2006) et Fernández López (1997), nous avons entrepris de les classer et d'en déterminer les causes.

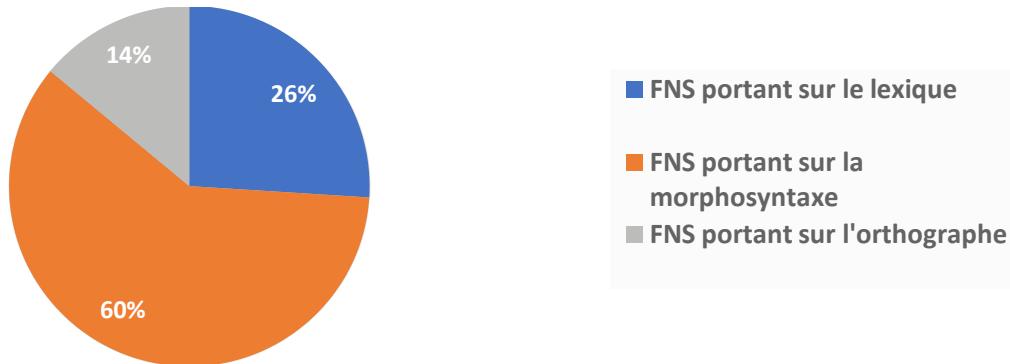


Diagramme 1. Distribution de l'ensemble des formes non standards en fonction du critère linguistique

Le diagramme circulaire illustre la distribution de l'ensemble des FNS produites par les étudiants, classées en trois catégories distinctes. Toutes les variantes ont été examinées en détail en fonction de critères linguistiques, étiologiques et pédagogiques. Toutefois, en raison des limites de cet article, nous nous concentrerons uniquement sur celles relevant du lexique. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de la catégorie où les lexèmes d'origine translinguistique sont les plus nombreux.

5.1. Les formes non standards portant sur le lexique

Nous les avons divisées en deux sous-catégories : *formelles*, liées à la mauvaise utilisation de la forme, c'est-à-dire du signifiant, et *sémantiques*, relatives au signifié. Les FNS lexicales formelles représentent 71 occurrences, soit 62% de l'ensemble des FNS lexicales, tandis que les FNS sémantiques représentent 43 cas, soit 38% de l'ensemble des FNS lexicales. Ces résultats quantitatifs mettent en évidence que ce sont les FNS formelles qui posent le plus de problèmes. Nous allons maintenant les examiner plus en détail en mettant en relief celles influencées par des phénomènes translinguistiques.

5.1.1. Les lexèmes d'origine translinguistique portant sur la forme

a) Les emprunts

C'est précisément dans cette sous-catégorie que se concentre le plus grand nombre de FNS reflétant de manière visible l'impact des langues sources sur l'IL.

Tout d'abord, comme nous l'avions supposé, la majorité des emprunts sont dus à l'impact du français, avec un total de 23 occurrences. Parmi celles-ci, la moitié est constituée des lexèmes empruntés directement au français, comme, p. ex. : *le champagne*, *danser*, *mais*, *octubre*, *et*. L'autre moitié comprend des formes adaptées aux règles de formation du genre féminin et à la prononciation espagnole, telles que : **la porta* ou **la verra*, **améable*, **evidamente*). Cependant, l'exemple le plus intéressant, selon nous, concerne la conjugaison du verbe *sorprender* (*fr. surprendre*) dans une phrase **Me hais sorprendido mucho cuando vi el regalo*. Si l'on observe de plus près la forme verbale **hais*, on remarque qu'elle pourrait découler (comme le confirment les entretiens individuels) de l'influence de la terminaison verbale française « -ais ». En effet, compte tenu des règles de la phonétique française, cette terminaison se prononce

de manière similaire à la forme correcte *he* en espagnol. Nous sommes convaincu que la connaissance du français a joué ici un rôle déterminant et que cet exemple illustre un transfert phonologique.

En ce qui concerne l'influence de la LM, nous avons relevé 13 mots empruntés au polonais. Parmi eux, seulement 2 FNS proviennent directement et indirectement du polonais, tandis que les autres peuvent être considérées comme des calques de structures morphosyntaxiques. Par ailleurs, 9 occurrences de FNS concernent la même expression *pasarselo bien* (*fr. passer un bon moment*), p. ex. *pasamos el tiempo bien* qui correspond à la traduction de la phrase *dobrze spędziłymy czas* en polonais.

Les emprunts dus à l'influence de l'anglais sont les moins nombreux (3 cas). Parmi ceux-ci, deux sont des anglicismes qui existent également en polonais (*chipsy, popcorn*) et un autre est un mot non attesté qui, par sa prononciation, ressemble à son équivalent en anglais **marveilloso*. Nous avons classé 2 FNS (**occasion, *special*) dans la catégorie des cas particuliers, car leur forme pourrait être interprétée comme une variante marquée par l'influence de différentes langues.

En résumé, cette sous-catégorie comprend 41 FNS dues aux influences d'autres langues sources. Le diagramme suivant présente plus clairement la répartition en pourcentage de tous les emprunts mentionnés ci-dessus :

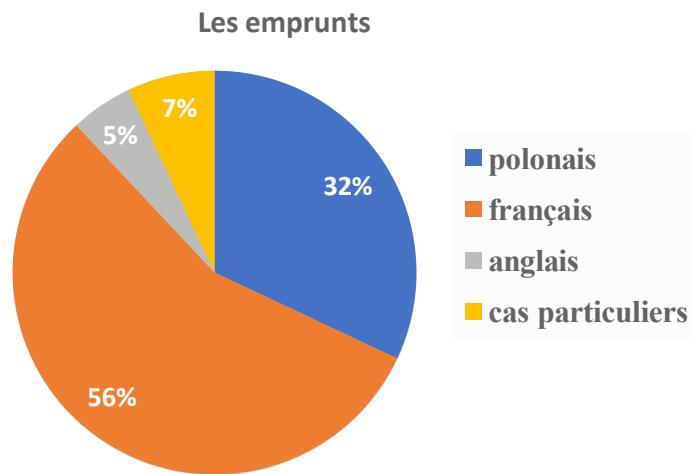


Diagramme 2. L'impact des langues sources sur l'IL dans le cas des emprunts

Il faut admettre que les FNS marquées par l'impact du français sont les plus fréquentes. Ainsi, nous pouvons affirmer que, dans l'apprentissage d'une LE, ce n'est pas toujours la LM qui exerce le plus grand impact, ni même la L2 la mieux maîtrisée (la durée de l'apprentissage de l'anglais par les apprenants variait entre 9 ans et 13 ans). En effet, il apparaît que la langue source principale est celle qui présente le plus d'affinités avec la LC, dans ce cas une autre langue romane, ou, interprété d'un autre point de

vue, la langue la plus activée, vu le nombre d'heures consacrées aux cours de français, dans laquelle les apprenants sont immersés.

b) Utilisations d'un signifiant proche en espagnol

Nous avons identifié un total de 10 FNS dues à la confusion avec un autre mot dont la forme est plus ou moins proche de la forme correcte. D'après les entretiens individuels, nous pouvons en considérer une comme étant liée à l'influence du français. Il s'agit de la confusion entre les verbes *pasar* et *pasear* (« **pasear el tiempo* » au lieu de « *pasar el tiempo* »). En raison de l'équivalent français *passer*, les élèves ont tendance à associer plus souvent le verbe espagnol contenant la voyelle « e » plutôt que la forme correcte de « *pasar* ».

c) Nombre

En analysant les phrases, nous avons calculé 7 FNS liées à un choix incorrect du nombre. Parmi celles-ci, 6 concernent le même mot, ce qui en fait une FNS collective. Il s'agit de **mis cumpleaños* qui est singulier en espagnol, alors que son équivalent polonais « *moje urodziny* » n'existe qu'au pluriel. De plus, la terminaison *-os* est généralement perçue par analogie comme marquant le pluriel, ce qui explique que cette FNS soit fréquente dans les écrits de niveau A1-A2. Le deuxième exemple de cette sous-catégorie est le mot *los dineros* (*fr. l'argent*). Il s'agit également d'une difficulté fréquente chez les apprenants débutants d'espagnol, car, bien qu'en espagnol ce soit un nom indénombrable, en polonais il est dénombrable, ce qui conduit les apprenants à former le pluriel. Il s'agit d'une FNS individuelle, résiduelle.

d) Formation de mots non attestés en espagnol

Dans cette catégorie nous avons classé 10 FNS, dont une qui est due à l'ITL. Il s'agit de **felicité* au lieu de *feliz* (*fr. joyeux*). D'après l'entretien mené avec les apprenants cette forme relève de l'influence de deux langues à la fois, du mot italien très répandu *felice* et du suffixe français *-té*.

4.3.1.2. Les lexèmes d'origine translinguistique portant sur le sens

a) Lexèmes ayant des sèmes communs mais non interchangeables en contexte

Dans cette sous-catégorie, nous avons regroupé au total 25 FNS, dont 7 sont relatives aux ITL et qui pourraient en même temps être considérées comme des calques sémantiques, p. ex. : *un club *de noche* (*nocturno*) qui fait penser à son équivalent français *une boîte de nuit*, **billete de cine* (*entrada*) qui correspond à l'équivalent polonais *bilet do kina* ou encore la confusion entre deux verbes souvent utilisé dans le contexte d'anniversaire *cumplir* et *celebrar* : *yo *cumplí mi cumpleaños à mi casa* (*Yo celebré mi cumpleaños en casa*).

Pour conclure, il nous semble opportun de comparer le poids de chaque type de FNS analysé par rapport au nombre total de FNS lexicales, c'est la raison pour laquelle nous avons préparé le graphique suivant :

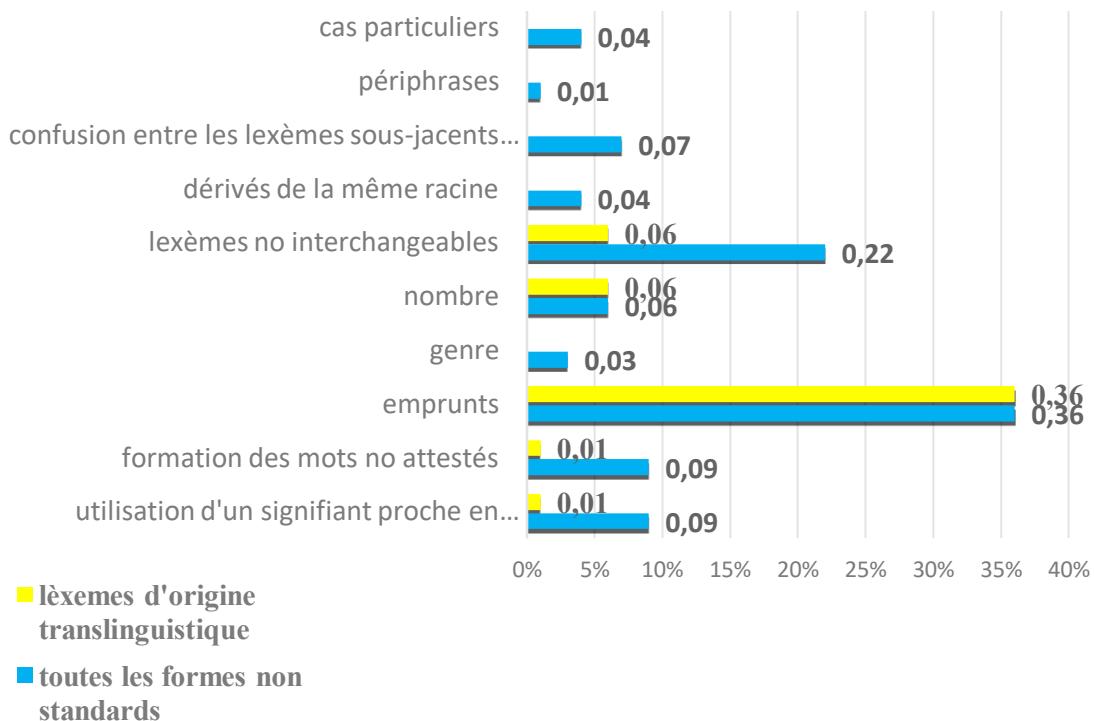


Diagramme 3. La relation entre l'ensemble des toutes les formes non standards portant sur le lexique et les lexèmes d'origine translinguistique

Il met en évidence de manière explicite l'importance significative de l'impact des emprunts. Ils représentent 36% de toutes les FNS lexicales. Deux autres sous-catégories où les ITL se manifestent ce sont les FNS liées au choix du nombre singulier ou pluriel et celles relatives aux lexèmes non interchangeables. Ainsi nous devrions toujours prendre en compte l'expérience et les connaissances linguistiques préalables de nos apprenants lorsque nous enseignons une LE.

Conclusions

Eu égard aux résultats obtenus, les ITL sont les plus visibles au niveau du lexique, ce qui reflète aussi l'architecture mental des apprenants plurilingues, où différents systèmes linguistiques sont reliés à un seul système de représentations mentales (Chłopek 2011 : 271). Nous y remarquons le plus d'ITL portant sur la forme. Il est aussi intéressant de noter que ce n'est pas la langue maternelle qui joue ici le rôle primordial, ni la première LE acquise et, le plus souvent, la mieux maîtrisée par les apprenants (la durée de son apprentissage varie entre 12 et 17 ans), mais justement le français, une L2 dans laquelle les étudiants sont immersés. Nous supposons donc que son activation et sa proximité typologique avec l'espagnol sont fondamentales. Le transfert sémantique est plus rare, mais cela ne nous étonne pas, vu le type de tâche et le niveau des apprenants (*cf.* Chłopek 2011 : 198-199). Pourtant dans la catégorie du transfert sémantique nous remarquons l'impact croissant de la langue maternelle.

Dans une perspective future nous pourrions analyser les ITL aux niveaux morphosyntaxique, phonologique et même pragmatique ou encore comparer le nombre et la typologie des lexèmes d'origine translinguistique dans des productions écrites et orales à différents niveaux. Il serait également intéressant d'examiner la relation entre le niveau de maîtrise de la LC ou des langues sources et le type des ITL observées.

Bibliographie

- Astolfi, Jean-Pierre (1997) *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Besse, Henri, Rémy Porquier (1991) *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bourgeois, Étienne, Gaëtane Chapelle (dir.) *Apprendre et faire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cenoz, Jasone, Ulrike Jessner (2000) *English in Europe, the Acquisition of a Third Language, Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chiachou, Elkouria, Elisa Izquierdo, Maria Lestang (2009) « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. » [Dans :] *Les cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXVIII, N° 3 ; 55–67.
- Chomsky, Noam (1957) *Syntactic Structures*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton.
- Chopek, Zofia (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojezyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Corder, Stephen Pit (1967) « The Significance of Learners' Errors. » [Dans :] *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. N° 5 ; 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1971) « Idiosyncratic Dialects and ErrorAnalysis. » [Dans :] *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 5, Issue 4 ; 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Dewaele, Jean-Marc (2003) « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. » [Dans :] *Linx*. N° 49 ; 153–159.
- Fernández Jódar, Raúl (2006) *Análisis de errores en la producción escrita de los aprendices polacos de español*. Thèse de doctorat. Université Adam Mickiewicz de Poznań. Récupérée de : <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml> le 04/01/2023.
- Fernández López, Sonsoles (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa. Récupérée de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=117043> le 10/08/2023.
- Galligani, Stéphanie (2003) « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. » [Dans :] *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense*. Récupérée de : <https://journals.openedition.org/linx/562> le 17/11/2024.
- Kellerman, Eric, Michael Sharwood Smith (dir.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Klein, Wolfgang ([1984] 1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989.
- Lado, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures*. S.l. : University Of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lindqvist, Christina (2006) *L'Influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*. Thèse de doctorat. Université de Stockholm. Récupérée de : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf> le 22/11/2024.

- Lozano González, Lidia (2012) *Adquisición de tercera lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. Thèse de doctorat. Universitat Autònoma de Barcelona. Récupérée de : <https://www.tdx.cat/handle/10803/96256#page=1> le 16/07/2024.
- Marquilló Larruy, Martine, Pascale Trévisiol-Okamura (2020) « Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée. » [Dans :] Hiroko Oshima, Jean Bazantay, Rémy Porquier (dir.) *Apprentissage d'une langue éloignée : analyse des erreurs d'apprenants francophones*. Paris : Lambert-Lucas ; 45–60.
- Nemser, William (1971) « Approximation Systems of Foreign Language Learners. » [Dans :] *International Revue of Applied Linguistics*. Vol. 9, Issue 2 ; 115–123.
- Porquier, Rémy (1974) *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris : Paris VIII-Vincennes.
- Ringbom, Håkan (1983) « Borrowing and lexical transfer. » [Dans :] *Applied Linguistics*. Vol. 4, Issue 3 ; 207–212.
- Selinker, Larry (1969) « Language Transfer. » [Dans :] *General Linguistics*. N° 9 ; 67–92.
- Selinker, Larry (1972) « Interlanguage. » [Dans :] *IRAL*. Vol. X-3 ; 209–231.
- Trévisiol-Okamura, Pascale (2021) « Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. » [Dans :] Pascal Leclercq, Amanda Edmonds, Elisa Sneed German (dir.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Bruxelles : De Boeck Supérieur ; 275–295.
- Weinreich, Uriel (1953) *Languages in Contact*. The Hague : Mouton.
- Williams, Sarah, Björn Hammarberg (1998) « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. » [Dans :] *Applied Linguistics*. Vol. 19, Issue 3 ; 295–333.