

heteroglossia



QUADERNI DI LINGUAGGI E INTERDISCIPLINARITÀ.
 DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, DELLA
 COMUNICAZIONE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI.



Heteroglossia n. 16

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 16

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà. Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone, Maria Letizia Zanier.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Giorgio Cipolletta (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Dalhousie University Halifax), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata), Maria Letizia Zanier (Università di Macerata).

isbn 978-88-6056-562-4

Prima edizione: aprile 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Indice

- 9 Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre, Lisbeth Verstraete-Hansen
Introduction
- III. L'anglais dans les contextes plurilingues franco-phones
- Françoise Le Lièvre, May Mingle
- 25 L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude à l'Université du Ghana, Legon
Hugues Carlos Gueche Fotso
- 65 Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes
Jean Chrysostome Nkejabahizi
- 85 La Mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?
Dorothée Ayer
- 101 La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)
- IV. Internationalisations plurilingues
- Cristina Brancaglione
- 125 Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Traduction et Culture»
Angela Erazo Muñoz, Cristiana Vieira
- 143 Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

V. L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme

- Teresa Maria Wlosowicz
 163 L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les interactions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique
- Eftychia Bélia
 183 Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3
- Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis, Anca Colibaba
 199 Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

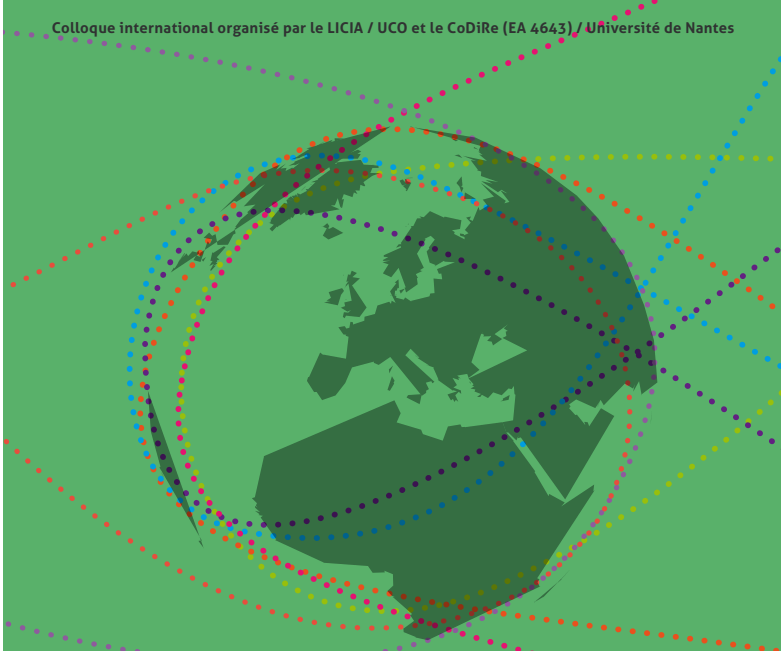
VI. Promotion et outils de l'intercompréhension

- José Manuel Arias Botero
 217 L'intercompréhension comme dispositif de préparation pluri-lingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?
- Fabrice Gilles
 233 Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglaise-spagnol-français-italien portugais
- Jean-Michel Robert
 247 Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

VII. Formation des enseignants en anglais international

- Norah Leroy
 265 Recent policy in modern foreign language teacher training-provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?
- Lucielen Porfirio
 287 Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teacher

Colloque international organisé par le LICIA / UCO et le CoDiRe (EA 4643) / Université de Nantes



LE PLURILINGUISME, LE PLURICULTURALISME ET L'ANGLAIS DANS LA MONDIALISATION

Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

7-10 OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE

WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP

Contact : organisation.colloqueanglaissup@uco.fr | 02 41 81 66 00



CoDiRe



Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil,
Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.)

Volume I

(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme

Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Collection *Transversales*, n°46

ISBN: 978-3-0343-3016-9

coord. Françoise Le Lièvre

Introduction : Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre,
Lisbeth Verstraete-Hansen

I. L'internationalisation et l'anglais

Christophe Charle : *L'internationalisation des universités XIXe-XXIe siècles*

Claude Truchot : *Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement
supérieur*

Rosemary Salomone : *The rise of global English. Challenges for English-medium instruction and
language rights*

Gilles Forlot : *English in the Educational Expanding Circle: Power, Pride, and Prejudice*

Pierre Frath : *L'anglicisation comme phénomène anthropologique*

Michele Gazzola : *Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: quels effets
sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche ?*

II. Relever le défi du plurilinguisme

Konrad Schröder : *Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic Realities in a
World of Globalization*

Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes : *De la didactique des langues à la
didactique du plurilinguisme*

Franz-Joseph Meissner : *Eurocomprehension – the possible impacts on European democracy*

Postface : Olga Galatanu

Teresa Maria Wlosowicz

Université Ignatianum à Cracovie; Faculté Externe des Humanités
et des Sciences Sociales à Mysłowice, Pologne

L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les inter- actions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique

Résumé

La présente étude a pour but une investigation des interactions interlinguales (au sens large, comme par exemple, le transfert, les interférences, etc., cf. Herdina et Jessner 2002) dans l'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 par les locuteurs natifs du polonais, où une attention particulière se fait à l'influence de l'anglais (L2). L'article est basé sur trois études de l'auteure: une étude sur la production des gérondifs et des infinitifs en anglais (L2) et en français (L3), une sur l'identification des fausses expressions idiomatiques et des erreurs lexicales en anglais (L2) et en allemand (L3) et, finalement, une sur l'influence de l'anglais (L2) sur le traitement, notamment sur la production du russe (L3). Comme le montrent les résultats, l'influence de l'anglais est observable dans toutes les combinaisons de langues analysées. Cela semble confirmer le rôle de *l'association du caractère étranger* et de *la perception de la correction* (De Angelis 2005), ce qui veut dire que les apprenants ont souvent tendance à percevoir les langues étrangères comme plus proches l'une de l'autre que de la langue maternelle. En outre, l'étude souligne l'importance de la conscience linguistique dans l'apprentissage de L3: bien que les similarités entre les langues facilitent l'apprentissage des langues consécutives, il faut également faire attention aux différences afin d'éviter le transfert négatif.

Abstract

The present study aims to investigate cross-linguistic interaction (in a broad sense, for example, transfer, interference, etc., cf. Herdina and Jessner, 2002) in the acquisition of French, German and Russian as L3 by native speakers of Polish, where special attention is paid to the influence of English (L2). The article is based on three studies by the present author:

a study on the production of gerunds and infinitives in English (L2) and French (L3), a study on the identification of false idiomatic expressions and lexical errors in English (L2) and German (L3) and, finally, on the influence of English (L2) on the processing, especially the production of Russian (L3). As the results show, the influence of English is observable in all the language combinations under analysis. This seems to confirm the role of *the association of foreignness* and *the perception of correctness* (De Angelis 2005), which means that learners often tend to perceive foreign languages as closer to one another than to the native language. In addition, the study stresses the importance of language awareness in L3 learning: even though cross-linguistic similarities facilitate the learning of subsequent languages, one should also pay attention to differences in order to avoid negative transfer.

Introduction

Le but de l'étude est une investigation des interactions interlinguales dans l'acquisition du français, de l'allemand et du russe (L3) par les étudiants polonais (L1), notamment de l'influence de l'anglais (L2). Suivant Herdina et Jessner (2002, p. 29), nous admettons ici que les interactions interlinguales sont de plusieurs types et qu'elles englobent le transfert, les interférences, l'alternance codique, les emprunts, etc. En même temps, nous analysons le rôle de la conscience linguistique dans la gestion des systèmes plurilingues, notamment dans l'application consciente des stratégies de transfert et dans la perception des interférences. Nous pouvons supposer que, si l'on se rend compte des interférences, on peut mieux les contrôler. En effet, comme le montre le phénomène du *changement de système* (*system shift*¹) les plurilingues ne se rendent pas compte de certaines interférences et prennent les mots empruntés, par exemple, à L2, pour des mots de L3. De plus, comme l'anglais constitue la L2 de la plupart des apprenants plurilingues d'aujourd'hui, il faut prendre en considération les possibilités d'utiliser l'anglais comme passerelle linguistique dans l'apprentissage de diverses L3s. Pour cette raison, dans le présent article, nous allons aussi analyser la conscience linguistique des apprenants du point de vue de l'anglais comme source de transfert positif ainsi que négatif.

¹ De Angelis 2005, pp. 10-11.

Étant donnée la dynamique des systèmes plurilingues d'une part et la représentation interconnectée des langues de l'autre, les interactions interlinguales² entre L1, L2 et L3 sont inévitables. Les langues au sein du répertoire linguistique de l'apprenant interagissent constamment et elles se restructurent les unes sous l'influence des autres, d'où résulte la multicompétence, c'est-à-dire, «l'état composé d'un esprit qui contient deux grammaires»³, ou bien plusieurs grammaires dans le cas des personnes plurilingues.

Sans doute, de nos jours, la langue étrangère dominante dans ces répertoires est généralement l'anglais. Il est enseigné à partir de l'école primaire, voire à partir de l'école maternelle, en tant que langue mondiale que tout le monde est censé connaître (Holtzer 2001). Or, dans la présente étude les distances entre les langues sont différentes: le polonais et le russe sont des langues slaves, l'anglais et l'allemand sont des langues germaniques, alors que le français est une langue romane, mais l'anglais y a emprunté beaucoup de vocabulaire, ce qui fait que certains apprenants perçoivent ces deux dernières langues comme proches⁴.

Cependant, on pourrait se demander si les étudiants qui apprennent l'anglais depuis l'enfance connaissent vraiment bien cette langue. En fait, comme l'a remarqué Pawlak (2016), le niveau de compétence en anglais des étudiants en philologie anglaise a récemment drastiquement diminué. Or, maintenant on apprend l'anglais depuis l'école primaire, voire depuis l'école maternelle, et on a accès à beaucoup plus d'input, par exemple, grâce à l'Internet (mais non seulement) qu'on en avait dans le passé. Il serait aussi intéressant de savoir quel niveau de compétence en anglais est nécessaire pour qu'il devienne une source de transfert et/ou d'interférences. Comme l'a montré Müller-Lancé (2002), pour servir de source de transfert positif dans l'intercompréhension, une langue doit être maîtrisée au niveau productif et non seulement au niveau réceptif. En revanche, deux interlangues peuvent interférer l'une avec l'autre (Kellerman 1987)

² CLIN, ou cross-linguistic interaction, terme de Herdina et Jessner (2002).

³ Cook 1992, p. 557, notre traduction.

⁴ Ringbom 1987, p. 45.

et, comme l'ont remarqué Newmark et Reibel⁵, «deux langues imparfaitement maîtrisées peuvent s'infecter l'une à l'autre à un degré plus grand que la langue maternelle n'infectera l'une ou l'autre».

La présente étude est basée sur trois études différentes de la présente auteure⁶, portant sur plusieurs aspects de la compétence linguistique, à savoir, sur la grammaire, sur le vocabulaire et sur la phraséologie, qui fait aussi partie du vocabulaire en tant qu'unités polylexicales (Moon 1997).

Les questions de recherche sont les suivantes:

Premièrement, quelles influences de l'anglais peuvent être observées dans le traitement des différentes L3s: c'est-à-dire dans la production, mais aussi dans la compréhension, en particulier pour la reconnaissance des unités phraséologiques?

Deuxièmement, quel peut être le rôle de la conscience linguistique dans l'utilisation du transfert positif et dans l'élimination du transfert négatif et des interférences? En particulier, nous nous concentrons ici sur les possibilités d'appliquer la conscience linguistique pour améliorer la compétence en production langagière, notamment en L3.

1. *La compétence plurilingue*

Comme nous l'avons déjà signalé, la multicompétence bi- et plurilingue (Cook 1992) diverge de la compétence linguistique des locuteurs monolingues, même dans leur langue maternelle⁷. En effet, comme le montrent les études présentées par Cook (1992), les processus de restructuration peuvent être observés à plusieurs niveaux (la grammaire, le vocabulaire, les concepts, la morphologie, etc.) Cela est dû au fait que les langues ne sont pas séparément représentées et, par conséquent, elles ne fonctionnent pas séparément dans les répertoires plurilingues,

⁵ Newmark, Reibel 1972, p. 248, cité dans Kellerman 1987, p. 98, notre traduction.

⁶ Wlosowicz 2012 et Wlosowicz, en préparation a et b.

⁷ Cook 1996, p. 65.

mais qu'elles sont interconnectées. Comme le conclut Paradis⁸, l'hypothèse qui décrit le mieux les connexions entre les langues du bilingue, c'est l'*hypothèse du sous-système*, selon laquelle les deux langues constituent des sous-systèmes du système plus ample de la compétence linguistique. Les connexions entre les éléments de la même langue sont plus fortes que les connexions entre les éléments des deux langues différentes. Cependant, les connexions entre les cognats de différentes langues peuvent être plus fortes que celles entre les éléments de la même langue⁹.

De même, l'interconnexion est variable (Cieślicka 2000). Les connexions entre les langues varient d'un locuteur à l'autre en fonction de la similarité perçue entre elles, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, du contexte d'acquisition, etc. Sur la base des différentes stratégies d'apprentissage, ainsi que des associations lexicales, Müller-Lancé¹⁰ a distingué entre trois types de plurilingues: *Le monolinguoïde* est plurilingue uniquement "sur le papier", car il a appris les langues étrangères à l'école, mais il ne les utilise pas, et il ne forme par de liens associatifs entre elles. *Le bilinguoïde* a des liens particulièrement forts entre la langue maternelle et la langue étrangère dominante, notamment s'il a habité dans le pays où cette langue est parlée, alors que les autres langues jouent des rôles moins importants. Enfin, *le multilinguoïde* qui est un "vrai" plurilingue: il utilise toutes ses langues, y compris comme sources de transfert positif, par exemple, dans l'intercompréhension, et il forme des liens associatifs entre elles.

La psychotypologie (Kellerman 1987), c'est-à-dire, la perception subjective de la distance entre les langues, joue aussi un certain rôle, en particulier, dans le transfert d'une langue étrangère vers l'autre, par exemple, de L2 en L3. Deux facteurs sont particulièrement significatifs: l'association du caractère étranger (*association of foreignness*) et la perception de la correction (*perception of correctness*¹¹). Lorsque la langue maternelle a un statut spécial, les langues étrangères sont souvent perçues comme plus proches l'une de l'autre. Par conséquent, L2 semble

⁸ Paradis 1993, p. 282.

⁹ Müller-Lancé 2002.

¹⁰ Müller-Lancé 2003, pp. 456-459.

¹¹ De Angelis 2005, pp. 11-12.

être une meilleure source de transfert en L3 que L1 et, de même, les structures transférées de L2 en L3 semblent plus correctes.

2. *L'anglais comme langue mondiale*

En général, l'anglais est la langue la plus souvent enseignée dans le monde contemporain, même au détriment d'autres langues, par exemple, dans les régions frontalières, où traditionnellement on enseignait la langue du pays voisin (Holtzer 2001). Par conséquent, l'anglais est considéré comme une langue utile, ce qui génère d'autres représentations positives; par exemple, il est perçu comme une langue belle, facile, etc...¹²

Or, cette popularité de l'anglais peut diminuer l'intérêt des apprenants envers les autres langues¹³. Par conséquent, les chercheurs proposent différentes façons de promouvoir le plurilinguisme malgré l'omniprésence de l'anglais. D'un côté, selon Müller-Lancé¹⁴, il faudrait commencer par l'enseignement d'une autre langue, par exemple, du français ou de l'espagnol, et introduire l'anglais dès que les élèves auront déjà un certain niveau de L2. D'un autre côté, Vollmer (2001) propose un plurilinguisme basé sur l'anglais. Selon lui, l'apprentissage de l'anglais devrait aider les apprenants à développer leur conscience linguistique, les stratégies d'apprentissage, etc., et donc leur enseigner à découvrir les autres langues.

En ce qui concerne les possibilités de l'utilisation de l'anglais dans la didactique du plurilinguisme, il peut, par exemple, servir de source de transfert dans l'intercompréhension avec le français (Robert 2009). Grâce à sa proportion du lexique d'origine latine, l'anglais est «la plus romane des langues germaniques»¹⁵, ou même «une langue romane contrecarrée»¹⁶. De même, pour les apprenants du français dont les langues maternelles ne sont pas indoeuropéennes l'anglais (L2) devient la source principale

¹² Araújo e Sá, Schmidt 2008, p. 118.

¹³ Müller-Lancé 2002, p. 140.

¹⁴ Müller-Lancé 2003, p. 460.

¹⁵ Castagne 2008, p. 41, cité dans Robert 2009, p. 204.

¹⁶ Klein, Reissner 2006, p. 11, cités dans Robert 2009, p. 204.

du transfert (Bailly *et al.* 2009). Or, pour profiter des similarités entre l'anglais et la langue qu'on est en train d'apprendre, il faut savoir les repérer et distinguer, c'est ce à quoi sert la conscience linguistique.

3. *La conscience linguistique et l'éveil aux langues*

En général, toute importante que soit la conscience des structures grammaticales, des significations des mots, etc., il faut remarquer que le concept de conscience linguistique est défini et catégorisé différemment par différents chercheurs. Par exemple, Arditty¹⁷ distingue entre la conscience linguistique et la conscience langagière. La conscience linguistique est relative au système (à la grammaire, au vocabulaire, etc.), alors que la conscience langagière est relative à l'activité sociale, y compris à l'attention portée à ce que nous cherchons à communiquer, à l'appui sur le contexte et à la prise en considération des caractéristiques de la situation. Bien que la communication exige une bonne conscience langagière, nous allons concentrer notre investigation sur la conscience linguistique des apprenants quant à la perception des similarités et des différences entre les grammaires et les lexiques des langues.

En revanche, James¹⁸ fait une différence entre l'éveil aux langues (*language awareness*) et la conscience linguistique (*language consciousness*). Il définit l'éveil aux langues comme la possession de connaissances métacognitives relatives à la langue, autrement dit, ce que Levelt *et al.*¹⁹ appellent «les connaissances implicites qui sont devenues explicites». Par contre, selon James (1996), la conscience linguistique est la conscience de ce que nous ne savons pas encore. Ainsi, le renforcement de la conscience linguistique (*consciousness raising*) résulte du développement de la capacité à percevoir la différence entre ce que l'apprenant sait déjà et le stade de maîtrise de la langue qu'il s'est donné pour cible.

¹⁷ Arditty 2008, p. 35.

¹⁸ James 1996, pp. 139-141.

¹⁹ Levelt *et al.* 1978, p. 5, cités dans James 1996, p. 140, notre traduction.

D'un autre côté, Candelier (2006) ne lie pas l'éveil aux langues à la connaissance d'une langue particulière, mais plutôt à la découverte de la diversité linguistique à travers les différentes langues. Il définit l'éveil aux langues de la façon suivante:

L'éveil aux langues n'est pas l'apprentissage d'une langue particulière. C'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à l'école maternelle), qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques²⁰.

Parmi les objectifs de l'éveil aux langues, Candelier²¹ énumère le développement de l'intérêt des élèves à la diversité, le développement de leur aptitude à observer et à analyser les langues pour mieux les maîtriser, l'augmentation du désir des élèves d'apprendre les langues, y compris des langues diversifiées, et le développement des connaissances liées à la présence et au statut des langues dans l'environnement immédiat.

Nous voyons donc que la diversité des définitions de la conscience linguistique et de l'éveil aux langues pourrait mener à des malentendus. Or, nous adoptons ici une approche qui combine les différentes définitions. Nous gardons le terme d'éveil aux langues pour la découverte des langues en général (Candelier 2006) et les termes de conscience linguistique et de conscience langagière pour la conscience des aspects formels des langues particulières et des règles de la communication respectivement (Arditty 2008). En revanche, la conscience de ce qu'on ne sait pas encore, la «conscience linguistique» de James (1996) mérite un autre terme et nous proposons de la nommer *la conscience des buts d'apprentissage*.

Or, comme l'a montré Jessner (1999), le niveau d'éveil aux langues (*language awareness*) est particulièrement haut chez les plurilingues. Ils ont appris à utiliser les stratégies d'apprentissage des langues et à gérer leurs répertoires plurilingues. Nous pouvons donc supposer que cela apparaîtra clairement dans les études analysées dans le présent article.

²⁰ Candelier 2006, p. 67.

²¹ *Ibidem*, p. 67.

4. *Les études*

4.1. *Étude 1: La production des gérondifs et des infinitifs en anglais (L2) et en français (L3)*

L'étude a été effectuée avec 21 participants, ayant la combinaison de langues «polonais-anglais-français» (Wlosowicz 2012). La population échantillon se composait de neuf étudiants en troisième année d'un programme d'anglais et de français en tant que langues étrangères appliquées, de huit étudiants en deuxième année et de trois en première année du même programme, et d'un enseignant chercheur qui est angliciste ayant des compétences en français. Toute hétérogène que puisse paraître cette population échantillon, cette hétérogénéité est due à la disponibilité de locuteurs possédant cette combinaison de langues. D'une part, à cause de la popularité limitée du programme bilingue anglo-français, les groupes en chaque année étaient assez petits et, d'autre part, les groupes plurilingues sont généralement hétérogènes dû à la diversité des parcours linguistiques de leurs membres²².

Les tâches utilisées dans l'étude étaient la correction des erreurs en français basées sur les constructions anglaises (sur quinze phrases, neuf étaient incorrectes et six étaient correctes), et la traduction de phrases du polonais en anglais, du polonais en français et de l'anglais en français, suivies d'un questionnaire concernant la conscience des étudiants des similarités et des différences entre l'anglais et le français, ainsi que du transfert et des interférences.

Quelques exemples des stimuli sont présentés ci-dessous.

Correction d'erreurs: «Charlotte pense de voyager en Espagne.

Jeanne est responsable pour réaliser ce projet».

Traduction de l'anglais en français:

«For the cake to be really soft, you should put it in the fridge before baking it».

Ici, «l'infinitif anglais doit être remplacé par le subjonctif en français: Pour que le gâteau soit (ou: devienne) vraiment moelleux, il faut le mettre au frigo avant de le faire cuire».

Comme le montrent les résultats, les influences sont bidi-

²² Van Gelderen *et al.* 2003, p. 23.

rectionnelles (de l'anglais en français, mais aussi du français en anglais), quoique le rôle de la langue maternelle ne soit pas négligeable. Or, l'influence de la langue maternelle mène non seulement à des erreurs, mais aussi à certaines préférences, ce qui est particulièrement visible dans la traduction. Si deux constructions, par exemple, un infinitif et une phrase subordonnée sont possibles, le choix de la phrase subordonnée peut suggérer une influence du polonais (Wlosowicz 2012). Une analyse détaillée de la traduction des phrases est présentée dans Wlosowicz (2012)²³. Surtout dans la traduction de L2 en L3, la majorité des erreurs est due à l'influence de l'anglais sur le français, alors que les influences du polonais sont les plus fortes dans la traduction du polonais en anglais. Apparemment, soit le niveau de compétence en français est trop bas pour influencer sur l'anglais, soit les participants rejettent le transfert du français comme incorrect dès le début. Tableau 1 présente quelques exemples intéressants.

Tab. 1. Exemples d'erreurs observées dans la traduction.

<i>Phrase source</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Version de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Zaprosili babcię, aby spędziła z nimi święta Bożego Narodzenia.	Ils ont invité leur grand-mère à passer Noël avec eux.	Ils sont invités sa grand-mère pour qu'elle passe le Noël avec eux.	Une phrase subordonnée en polonais.
We invited a professor to give a lecture on modern literature.	Nous avons invité un professeur à faire une conférence sur la littérature moderne.	On a invité un professeur qu'il conduit un cours de littérature moderne.	Une phrase subordonnée en polonais; la réduction de <i>pour qu'il</i> à <i>qu'il</i> est due à l'anglais (par exemple, <i>so that he can</i> peut être réduit à <i>so he can</i>).
It can be fun to have your hair dressed by a good hairdresser.	Il peut être agréable/ sympa de te faire coiffer par un bon coiffeur/ une bonne coiffeuse.	Ça peut être rigolo d'avoir tes cheveux fait par un bon coiffurier.	L'anglais: <i>to have your hair done</i> . Le mot <i>coiffurier</i> est une création lexicale en français, peut-être due au mot <i>couturier</i> .

²³ Wlosowicz 2012, pp. 140-143.

En revanche, dans la correction des erreurs, 20,63% des réponses signalaient des phrases correctes acceptées comme correctes, en revanche, dans 18,095% des réponses des phrases correctes ont été rejetées comme erronées. Dans le cas des phrases incorrectes, le plus grand nombre d'elles (19,365% du total des réponses) étaient les phrases incorrectes acceptées comme correctes, suivies des phrases mal corrigées (16,19%), bien corrigées (13,65%), des phrases où l'erreur a été mal reconnue (5,397%) et des phrases rejetées comme incorrectes, mais pas corrigées (3,49%). Nous avons aussi observé dix cas (3,17% des réponses) d'évitement, trois dans le cas des phrases correctes et sept dans le cas des phrases incorrectes. Une comparaison des réponses correctes et erronées dans le cas des phrases correctes et incorrectes au moyen du test du X^2 (khi-carré)²⁴ a révélé une différence statistiquement significative entre les phrases correctes et les phrases incorrectes ($X^2 = 28,86$, $df = 2$, $p < 0,001$). La correction des réponses dépendait donc du fait que les phrases aient été correctes et qu'elles aient juste exigé l'acceptation, ou bien qu'elles aient été incorrectes et qu'elles aient exigé non seulement la rejection, mais aussi la correction appropriée. En effet, la correction des erreurs a révélé des interférences du polonais et de l'anglais, ainsi que des interférences intralinguales en français. Par exemple, la phrase «Je me suis rappelé à poster la lettre» (cf. *I remembered to post the letter*) devait être corrigée comme «J'ai pensé à poster la lettre», ou bien «Je n'ai pas oublié de poster la lettre», mais les réponses révèlent une influence forte de l'anglais. Elle était souvent acceptée, et les "corrections" fréquentes étaient: «Je me suis rappelé de poster la lettre» (préposition + infinitif), ou bien: «J'ai rappelé à poster la lettre» (cf. *I have remembered*).

Dans le questionnaire, dix participants ont admis avoir aperçu des interférences entre l'anglais et le français au cours de l'étude, huit ont utilisé le transfert entre ces langues comme stratégie, et sept ont utilisé le transfert du polonais. Quant aux similarités et aux différences entre l'anglais et le français en général, onze participants ont admis que les similarités les aidaient, et quatre – qu'elles pouvaient être trompeuses. En même temps, les

²⁴ Brown 1988, pp. 188-193.

différences rendent l'apprentissage plus difficile pour neuf participants, mais six ont écrit qu'elles ne le rendaient pas plus difficile, une personne a même écrit qu'elles l'aidaient. De même, les uns disent utiliser le transfert consciemment, alors que d'autres l'évitent et ils essaient de se tenir aux règles de la langue cible. Nous voyons donc que les similarités et les différences sont perçues et exploitées différemment par les participants, mais qu'ils en sont généralement conscients.

4.2. Étude 2: L'identification des fausses expressions idiomatiques et d'autres erreurs lexicales en anglais (L2) et en allemand (L3)

L'étude a été effectuée avec 16 participants ayant la combinaison de langues «polonais-anglais-allemand» (Wlosowicz, en préparation a), qui étaient en quatrième année de philologie anglaise avec une spécialisation supplémentaire en allemand (un programme bilingue anglo-allemand). L'étude consistait en l'évaluation et la correction de vingt phrases allemandes, dont quatorze contenaient des erreurs lexicales (des unités phraséologiques anglaises littéralement traduites, des faux amis et des mots aux connotations différentes) et six étaient correctes, et la traduction de l'allemand en polonais pour révéler la compréhension des étudiants. Il est envisageable que l'acceptation des phrases correctes ou la rejection des phrases incorrectes soit aléatoire, c'est pourquoi nous avons contrôlé la compréhension des phrases. La tâche a été suivie d'un questionnaire.

Quelques exemples de l'influence de l'anglais sur le traitement des erreurs basées sur le transfert de l'anglais en allemand sont présentés dans le Tableau 2.

Tab. 2. Quelques exemples de l'acceptation d'expressions et de mots erronés.

<i>Phrase erronée</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Réponse de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Marie ist ständig beschäftigt: Sie trägt die Welt auf ihren Schultern.	(Exemple:) Marie ist ständig beschäftigt: Sie trägt die Verantwortung für alles.	Phrase acceptée comme correcte par sept participants.	L'activation de l'expression anglaise « <i>she carries the world on her shoulders</i> », qui a fait les participants penser que la même expression existait en allemand, bien qu'elle n'existe pas dans cette langue.
Sie sind zu fett: Sie müssen einige Kilos abnehmen.	Sie sind zu <i>dick</i> : Sie müssen einige Kilos abnehmen	Sie sind zu fett: Sie müssen <i>ein paar</i> Kilos abnehmen.	Une interférence de l'anglais due à l'activation du mot « <i>fat</i> ». En allemand, « <i>fett</i> » a les connotations beaucoup plus négatives qu'en anglais. Dans le contexte où pourrait apparaître cette phrase (par exemple, ce que dit un médecin à son patient), l'utilisation du terme péjoratif « <i>fett</i> » est peu probable. En revanche, le remplacement du quantificateur « <i>einige</i> » (quelques) par « <i>ein paar</i> » (un couple de), dont les deux sont corrects, suggère que la participante a senti qu'il y avait un problème avec la phrase et elle a essayé d'indiquer une erreur quelconque.
Diese Puppe werde ich meiner Schwester als Gift zum Geburtstag schenken.	Diese Puppe werde ich meiner Schwester [als Geschenk] zum Geburtstag schenken.	Phrase acceptée comme correcte.	L'acceptation d'un faux ami: en anglais « <i>gift</i> » signifie «cadeau», et en allemand – «poison».

En même temps, les résultats du questionnaire révèlent que les participants observent chez eux-mêmes des interférences, surtout de l'anglais (L2) en allemand (L3). Les interférences s'opèrent surtout au niveau lexical et, comme leur source prin-

cipale, les participants indiquent les faux amis. Or, d'autres sources importantes d'interférences sont les structures qui n'existent pas en polonais, les mots entre lesquels il y a des différences subtiles (par exemple, au niveau des connotations) et les expressions idiomatiques. Effectivement, les erreurs observées dans l'étude confirment les observations des étudiants.

4.3. Étude 3: L'influence de l'anglais (L2) sur le russe (L3)

L'étude a été effectuée avec trente participants, étudiants en première année de russe (à la fin de la première année) avec la combinaison de langues «polonais-anglais-russe» (29) et une personne avec la combinaison «polonais-allemand-anglais-russe» (Wlosowicz, en préparation b). La tâche était la traduction de dix phrases de l'anglais en russe et de dix phrases du russe en anglais, suivie d'un questionnaire. Quelques exemples d'erreurs sont présentés dans le Tableau 3.

Tab. 3. Exemples d'erreurs dans la traduction de l'anglais en russe et du russe en anglais.

<i>Phrase source</i>	<i>Phrase cible</i>	<i>Version de l'étudiant</i>	<i>Raisons possibles</i>
Days were becoming longer and longer.	Дни становились всё длиннее.	Дни стают длинее и длиннее.	Traduction littérale de l'anglais; transfert lexical du polonais (стают, cf. stają się).
How is Sasha? I've heard he has recently had problems.	Что с Сашей?/ Что у Саши? Я слышала, что у него недавно были проблемы.	Как делает Саша? Я слушала что у него проблемы.	Transfert de l'anglais: How is Sasha doing?
Peter is very proud of his success.	Пётр очень доволен своим успехом.	Пётр доволен его успехам.	Traduction littérale de l'anglais (ero – son, свой – son propre); l'anglais ne fait pas cette distinction. En revanche, le polonais fait la même distinction que le russe.
Они посмотрели друг на друга.	They looked at each other.	They looked each other.	Ignorance de la structure «to look at».

У Ани двадцать одна сумка.	Ann has twenty-one handbags.	Anna have twenty first bag.	Manque d'accord sujet-verbe, mauvaise compréhension de la phrase russe.
----------------------------	------------------------------	-----------------------------	---

Les influences de l'anglais sur le russe sont effectivement visibles dans la traduction, même sous forme de traductions littérales. Cela indique que la distance typologique entre les langues est moins importante que la coactivation des langues et les interactions dans leur traitement par les plurilingues. Certes, dans le questionnaire seulement trois personnes ont reconnu avoir utilisé le transfert de l'anglais en russe comme stratégie, à la différence des vingt-cinq qui ont utilisé le transfert du polonais en russe. Or, quant aux interférences, treize participants ont observé des interférences de l'anglais en russe, treize – du polonais en russe, seize – du russe en anglais, et sept – du polonais en anglais. Nous voyons donc que, malgré la distance entre le russe et l'anglais, il y a des interférences dynamiques (Herdina, Jessner 2002) entre ces deux langues, qui peuvent être plus fortes qu'un transfert stratégique, basé sur les similarités perçues.

Conclusions

Pour répondre aux questions de recherche, les influences de l'anglais sont relativement nombreuses et elles s'opèrent dans toutes les combinaisons de langues analysées ici, au niveau lexical ainsi que grammatical. L'influence de l'anglais sur les trois L3s indique le rôle de *l'association du caractère étranger* et de *la perception de la correction* (De Angelis 2005): deux langues étrangères sont perçues comme plus proches l'une de l'autre que de la langue maternelle et, par conséquent, les résultats du transfert, par exemple, de L2 en L3 semblent être plus corrects que les résultats du transfert de L1 en L3. En fait, l'influence de l'anglais a même été observée en russe, malgré sa proximité typologique du polonais, dû au statut de langues étrangères de russe et de l'anglais. Cependant, sur la base des résultats du questionnaire, nous pouvons supposer que le statut de langues étrangères est lié

non seulement au transfert stratégique et au choix de la forme qui paraît la plus correcte, soit-elle transférée de L2 en L3, mais aussi aux niveaux d'activation comparables qui contribuent aux interférences entre L2 et L3.

Or, comme le montrent les erreurs des participants en anglais, il faut souligner que la durée de l'apprentissage ne garantit pas une bonne compétence en anglais. En effet, les erreurs en anglais, surtout chez les étudiants en russe, montrent un certain degré de fossilisation de l'anglais, par exemple: «*Bus is at 1:00 a.m.*», et «*Peter's grandfather have new furniture*».

Particulièrement dans le cas des étudiants en russe, il est possible qu'étant données leurs compétences relativement faibles en anglais, ils n'aient pas atteint un niveau de conscience linguistique suffisant pour mettre en place des stratégies d'apprentissage qui puissent leur faciliter l'apprentissage du russe aussi. Contrairement au constat de Jessner (1999), le fait d'apprendre une L3 ne garantit pas un bon niveau de conscience linguistique. En revanche, la thèse de Müller-Lancé (2003) semble plus pertinente pour notre cas, en particulier avec sa distinction des plurilingues entre monolinguoïdes, bilinguoïdes et multilinguoïdes; il est possible que les étudiants en russe sont des monolinguoïdes qui ont une motivation instrumentale pour étudier le russe, ou bien des bilinguoïdes polonais-russes, qui ne forment pas de liens entre l'anglais et le russe.

Le rôle de la conscience linguistique comme simple activation intuitive est sans doute important, mais limité. Elle peut aider à produire du compréhensible, à faciliter l'accès au sens, mais ne garantit en rien la correction. D'une part, il est indispensable de reconnaître les similarités et les différences entre les langues afin de pouvoir utiliser le transfert positif et limiter le transfert négatif. D'autre part, comme les interférences sont dynamiques et imprévisibles²⁵, la conscience linguistique ne suffit pas pour les éliminer. Or, comme les étudiants sont conscients d'au moins une partie des interférences, il faut les motiver à contrôler leur production linguistique et à corriger les erreurs.

Par conséquent, l'étude confirme la nécessité de développer

²⁵ Herdina, Jessner 2002, p. 29.

l'éveil aux langues des apprenants en général, en tant que l'ouverture à la diversité des langues et à leur découverte, mais aussi à renforcer spécifiquement leur conscience linguistique comme instance de contrôle sur les similarités et les différences quant aux structures grammaticales, aux formes lexicales et aux significations dans les différentes langues, pour que les apprenants puissent les utiliser dans leurs stratégies d'apprentissage. Il faudrait aussi sensibiliser les apprenants à la correction linguistique au lieu de se concentrer seulement sur le développement de la fluidité communicative. En particulier, si l'anglais doit servir de base pour l'apprentissage des langues consécutives²⁶, il devrait être très bien maîtrisé et faire l'objet d'un entraînement plus systématique du point de vue métalinguistique. Le temps accordé plus aisément à l'apprentissage de cette langue du fait de son statut dominant, pourrait être mieux exploité en renforçant la conscience linguistique des apprenants par l'exercice approfondi selon une approche comparée avec la langue maternelle et avec les autres langues étrangères, en complément de l'approche communicative directe uniquement dans la langue d'apprentissage.

Bibliographie

- Araújo & Sá H., Schmidt A. (2008), *The awareness of language prestige: The representations of a Portuguese school community on important languages*, in *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, éd. M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.-T. Vasseur, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 109-124.
- Arditty J. (2008), *Conscience linguistique, conscience langagière*, in *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et intervention*, éd. M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.-T. Vasseur, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 35-49.
- Bailey S., Boulton A., Château A., Duda R., Tyne H. (2009), *L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère*, in *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, éd. G. Forlot, Paris: L'Harmattan, pp. 35-57.

²⁶ Cf. ce que Groseva (1998) appelle *the Foreign Language Acquisition Model*, le Modèle de l'Acquisition des Langues Étrangères.

- Brown J. D. (1988), *Understanding Research in Second Language Learning. A teacher's guide to statistics and research design*, Cambridge/ New York/ Port Chester/ Melbourne/ Sydney: Cambridge University Press.
- Candelier M. (2006), *Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français*, «Synergies Monde», 1, pp. 67-76.
- Cieślicka A. (2000), *The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing*, «Poznań Studies in Contemporary Linguistics», 36, pp. 27-53.
- Cook V. (1992), *Evidence for Multicompetence*, «Language Learning», 42, pp. 557-591.
- , (1996), *Competence and multi-competence*, in *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, eds. G. Brown, K. Malmkjaer et J. Williams, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-69.
- De Angelis G. (2005), *Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem*, «International Journal of Multilingualism», 2, pp. 1-25.
- Groseva M. (1998), *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?*, in *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, eds. B. Hufeisen, B. Lindemann, Tübingen: Stauffenburg Linguistik, pp. 21-30.
- Herdina P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Holtzer G. (2001), *Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe: une difficile diversification des langues*, in *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, eds. D. Abendroth-Timmer et G. Bach, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 3-14.
- James C. (1996), *A cross-linguistic approach to language awareness*, «Language Awareness», 5, pp. 138-148.
- Jessner U. (1999), *Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning*, «Language Awareness», 8, pp. 201-209.
- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Moon R. (1997), *Vocabulary connections: Multi-word items in English*, in *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, eds. N. Schmitt et M. McCarthy, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 40-63.
- Müller-Lancé J. (2002), *Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge*, in *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, eds. J. Müller-Lancé et C.M. Riehl, Aachen: Shaker. (Editiones EuroCom 9.), pp. 133-149.

- , (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Paradis M. (1993), *Multilingualism and aphasia*, in *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*, éd. G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J.C. Marshall, C.W. Wallesch, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, pp. 278–288.
- Pawlak M. (2016), *The language self in the learning of a second and third language: stability and change*, Communication présentée pendant la 25^{ème} Conférence de l'Association Polonaise pour l'Étude de l'Anglais (PASE), Szczyrk (Pologne), du 31 mars au 2 avril 2016.
- Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Robert J.-M. (2009), De l'anglais vers le français par l'intercompréhension, in *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, éd. G. Forlot, Paris: L'Harmattan, pp. 199-210.
- Van Gelderen A., Schoonen R., de Gloppe K., Hulstijn J., Snellings P., Simis A., Stevenson M. (2003), *Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach*, «International Journal of Bilingualism», 7, pp. 7-25.
- Vollmer H.J. (2001), *Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen mit Englisch als lingua franca?*, in *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, eds. D. Abendroth-Timmer et G. Bach, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 91-109.
- Wlosowicz T. M. (2012), *Cross-linguistic interaction at the grammatical level in L3 reception and production*, in *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, éd. D. Gabryś-Barker, Berlin/ Heidelberg: Springer, pp. 131-150.
- , (en préparation a), *The recognition of lexical errors in German (L3) based on English (L2)*.
- , (en préparation b), *Cross-linguistic interaction in the processing of English (L2) and Russian (L3) by Polish (L1) students*.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 16 | 2018

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)



m10 eum edizioni università di macerata >

ISBN 978-88-6056-562-4