INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME L3

Corina BOZEDEAN[1]

Abstract

Learning a foreign language often goes through plurilinguistic situations. The mechanisms such as the linguistic transfer, loan and alternating codes are often in the L3 acquire center; therefore linguistic proximity is not always a factor to facilitate this process. Despite the undeniable effectiveness of communicative methods, careful observation of the learning process of L3 shows the importance of properly structuring metalinguistic reflection and decontextualized knowledge. Therefore, a contrastive approach to language is needed, together with creating links between skills, resulting in the formation of effective plurilinguistic skill.

Keywords: plurilingualism, learning process of L3, linguistic transfer, linguistic proximity, plurilinguistic skill

L'apprentissage des langues étrangères passe souvent par des problèmes dérivés des situation d'un monde plurilingue, où les langues, comme l'observe aussi Louis-Jean Calvet (2013), sont constamment en contact. En prenant comme repère la définition du *Cadre européen commun de référence*, qui établit une distinction nette entre le multilinguisme (une superposition des langues connues et des compétences communicatives individuelles) et le plurilinguisme, nous considérons le plurilinguisme comme une compétence communicative qui valorise la complémentarité des différentes langues connues, considérées non dans des compartiments séparés, mais en corrélation et en interaction ; ainsi, une approche plurilingue des langues suppose que les participants au processus de communication soient capables de passer d'une langue à une autre pour faciliter leur capacité de compréhension ou d'expression dans une langue.

À partir de l'interférence des langues, définie par Hamers & Blanc comme le transfert « le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible » (Hamers & Blanc, 1983), nous nous proposons de présenter quelques situations d'influence translinguistique repérées dans l'apprentissage du français comme L3. À cet égard , nous adopterons la numérotation L1, L2 , L3 proposée par Williams et Hammarberg (1998), numérotation qui désigne l'ordre chronologique de l'acquisition de cette langage, et non pas le niveau de maîtrise de cette langue par le locuteur. Il convient de mentionner que notre observation a été menée à tous les niveaux de production linguistique, phonétique (accentuation et intonation), lexical (vocabulaire des mots), morphologique, (genre et forme des mots) et syntaxique (structure et organisation des phrases).

[1] Assist. Professor, PhD, "Petru Maior" University of Târgu-Mureş

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)

Les interférences que nous allons présenter ont été repérées chez des apprenants du français de l'Université « Petru Maior », aussi bien dans la filière « langue modernes appliquées », que dans les spécialisations non philologiques, ayant un niveau de maîtrise de la langue situé entre B1 et B2, l'anglais étant leur première langue étrangère étudiée. Ceci n'est pas sans importance dans l'observation des stratégies communicatives dérivées de l'activation de L1 et L2 dans la construction d'un discours en L3, basé souvent sur le transfert interlinguistique, défini par Porquier & Py comme « toute forme dénotant d'une façon ou d'une autre la présence d'une autre langue dans le répertoire du locuteur » (2004 : 26).

De nombreux chercheurs apprécient que l'apprentissage d'une L2 est qualitativement différent de celui d'une L3, par le fait que l'apprentissage d'une L2 a comme référence seulement la langue maternelle (L1), tandis que dans l'apprentissage d'une L3 il y a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une autre langue étrangère, ce qui, à son tour, représente un avantage grâce aux connaissances métalinguistiques acquises (Hufeisen 1998 : 171). En effet, des mécanismes de transfert translinguistique, d'emprunt, d'alternance codique ou de mélange des langues sont au cœur de l'apprentissage d'une L3, l'apprenant renonçant à l'activation de L1 et de L2 seulement lorsqu'il progresse vers le niveau C1, voire C2.

Il y a plusieurs aspects qui influencent le transfert de connaissances en L3, dont un des plus significatifs est la proximité linguistique. Il est généralement considéré que ce qui est plus proche de la langue originale L1 (la langue maternelle) est plus facile à acquérir. Comme l'observe aussi Dabène (1994), la facilité dans l'apprentissage d'une langue est traduite par la possibilité d'observer des similitudes, des analogies, la proximité linguistique permettant une perméabilité des compétences afin d'assurer une compréhension instrumentale (Blanchet 2004 : 34), plus de ou moins évidente, surtout entre les locuteurs des langues appartenant à la même famille linguistique. On sait, par ailleurs, que la proximité linguistique constitue actuellement la base de certaines approches linguistiques, telles l'intercompréhension, une forme de communication plurilingue où chacun comprend la langue de l'autre, tout en s'exprimant dans la langue qu'il connaît.

Toutefois, la proximité linguistique est une hypothèse qui n'est pas toujours probante lors de l'apprentissage du français, une langue qui n'a pas des différences structurales significatives par rapport au roumain. Le travail et les discussions avec les étudiants révèlent une perception du français comme langue ayant une grammaire particulièrement difficile, notamment pour ce qui est du système verbal (qui est, en réalité, très similaire à celui roumain) et dont l'apprentissage prend souvent plus de temps que dans le cas d'une langue structurellement différente du roumain, comme l'anglais.

Il semble qu'une telle perception vis-à-vis du français est due, d'une part, à une tradition de sa didactique centrée sur l'enseignement explicite de la grammaire ; l'insistance sur les caractéristiques morpho-syntaxiques de la langue, le métalangage grammatical, au détriment d'un modèle communicationnel, contribue à un

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)

sentiment de frustration de l'apprenant en ce qui concerne le français. Toutefois, un déplacement de la transmission explicite vers celle implicite des connaissances grammaticales est de plus en plus évidente dans les nouveaux manuels / cours de langue française. Mais, d'autre part, l'absence d'explication du fonctionnement de la langue ne permet pas la perception des différences structurelles entre les deux langues, la conscience métalinguistique étant très peu activée dans le cas des méthodes de communication. Ainsi, malgré l'efficacité indéniable de ces méthodes, la nature des obstacles rencontrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dont la différence de son fonctionnement par rapport à la langue maternelle ou l' importance du contexte de communication qui exige des opérations de segmentation et d'identification, fait que les réflexions métalinguistiques jouent un rôle clé dans la structuration correcte et décontextualisée des connaissances.

En ce qui concerne la proximité linguistique, il faut remarquer aussi que, bien qu'elle puisse faciliter la compréhension, elle peut également constituer une source de confusion et d'erreurs dans la production. Plusieurs interférences linguistiques français-roumain, que nous avons observées chez les étudiants, dérivent des analogies trompeuses, comme dans le calque de certaines construction en français sur celles du roumain : « avec respect » au lieu de « respectueusement », « professeur coordonnateur » au lieu de «directeur de mémoire », etc. Les mots ou les expressions apparemment « transparentes » provoquent souvent une déformation de l'intention expressive, comme on peut l'observer dans le cas du calque lexical utilisé dans l'expression « service d'évidence de la population » (pour « serviciul de evidenţă a populaţiei »), sans tenir compte du fait qu'en français le mot « évidence» n'a que le sens de « certitude », sans avoir le deuxième sens qu'il a en roumain, celui d'« activité de renseignements ». Ce genre de transferts linguistiques réaffirme l'importance d'une approche contrastive dans l'enseignement des langues, afin d'expliquer les difficultés et d'éviter les « faux amis » car le sens des mots considérés « transparents » n'est que rarement complètement équivalent, seules certaines acceptions coïncident, et souvent avec des nuances sémantiques plus ou moins prononcée ; les collocations sont également souvent divergentes, ainsi que les valeurs connotatives, les registres de la langue, sans parler de la coïncidence très rare des significations métaphoriques. Par conséquent, la proximité linguistique peut s'avérer pleinement profitable seulement si l'apprenant a des compétences métalinguistiques qui lui permettent d'analyser les analogies inter-linguistiques.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'apprentissage d'une nouvelle langue est influencé aussi bien par la langue maternelle (L1) que par la langue étrangère précédemment apprise (L2). Parfois, l'apprenant a tendance à opérer un transfert linguistique en L2 et non pas dans sa langue maternelle, l'influence translinguistique pouvant jouer un rôle de facilitateur, dans le sens de prise de conscience sur les différences d'organisation des systèmes linguistiques. Cependant, ceci peut parfois causer des interférences, le transfert entre les langues étant fait sans une connaissance suffisante de leurs éléments communs et de leurs différences.

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)

En essayant une systématisation des erreurs des apprenants du français comme L3, nous avons observé une tendance à recourir à l'anglais, activé en parallèle avec L3. Ainsi, un étudiant qui a appris la langue française après l'anglais, peut confondre les règles grammaticales des deux langues, comme par exemple la formation du pluriel (ex : « le corps - les corpses » au lieu de (« le corps » - « les corps »), l'écriture avec majuscule des mois de l'année (ex : « le mois de Juillet » au lieu de « le mois de juillet »), peut opérer des emprunts lexicaux comme « district » pour « département », « peuple » (cf. en. « people ») pour « personnes » ou des interférences dues aux orthographies similaires, telles « person » au lieu de « personne », « object » au lieu d'« objet », « example » au lieu d'« exemple ». Au niveau syntaxique, le recours à L2 est repérable dans l'ordre des mots dans certains groupes nominaux, l'absence du pronom - sujet (ex : « fait beau » au lieu de « il fait beau »), la place de l'adverbe dans la phrase (ex : « Jean souvent dit », en suivant la topique en anglais « Jean ofen says »). Il faut dire aussi que dans la production en L3, le recours à L2, plutôt qu'à L1, ne dérive pas nécessairement de considérations de similitude, mais justement pour éviter la forme (considérée trompeuse) de la langue maternelle.

Par rapport au contexte institutionnel d'apprentissage d'une langue, celui social / naturel sollicite des opérations complexes, le plus souvent inconscientes, de structuration des informations linguistiques, où la fonction intégrative de la langue s'avère un facteur décisif. Significatives à cet égard sont les différences de comportement dans les relations interlinguistiques avec les natifs francophones. Disposant de programmes de mobilité avec des universités provenant de pays francophones, les étudiants de l'Université « Petru Maior » ont la possibilité interagir avec des étudiants de ces universités, aussi bien en Roumanie (ceux venus en Erasmus dans leur université), que dans les pays d'origine de ces étudiants.

L'interaction avec les étudiants francophones venus à l'Université « Petru Maior» met en évidence un comportement bilingue de l'apprenant roumain, caractérisé le plus souvent par l'appel, sans trop d'hésitation, à L2 (l'anglais), dérivé du sentiment d'une insuffisante maîtrise de L3. En revanche, ce procédé de transcodage est très peu utilisé lorsqu'ils vont en France ou en Belgique, où, d'après leurs témoignages, l'accent se déplace des aspects inconnus de la langue vers ceux connus et déductibles, cette compétence sociolinguistique ayant avant tout des motivations pragmatiques. La perception de certaines analogies formelles aboutit à la formation des automatismes sur le fonctionnement de L3, et, comme l'affirme aussi Bernard Py « la langue première apporte une matière verbale dont les formes de la langue seconde vont émerger peu à peu, avec l'aide de l'interlocuteur natif » (Py, 1991, p. 154).

Les progrès à la fin d'un stage Erasmus dans un pays francophone, en moyenne de 6 mois, sont remarquables : l'acquisition d'excellentes compétences dans la communication orale, par l'imprégnation du rythme français de la phrase, l'articulation grasseyée ou roulée, l'utilisation dans la communication des gestes typiquement français. Pourtant, même si les apprenants s'approprient en grande partie une représentation

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)

correcte du fonctionnement de la langue française au cours d'un stage Erasmus, l'absence d'une attitude réflexive sur la langue explique la persistance de certaines erreurs grammaticales élémentaires, comme par exemple celles liés à la catégorie de genre (« la problème » au lieu de « le problème », « la diplôme » au lieu de « le diplôme », etc.). Sans minimiser le bond en avant significatif dans l'apprentissage du français au cours d'une telle expérience, l'exemple précédent souligne une fois de plus le rôle incontournable de l'approche métalinguistique et métacognitive dans l'apprentissage d'une langue étrangère. À côté de l'apprentissage implicite, l'apprentissage explicite est une étape aussi importante dans l'acquisition de cette langue.

L'approche communicative dans l'enseignement des langues, caractérisée par l'absence de recours à l'analyse du fonctionnement de la langue, limite les comparaisons et la possibilité de repérer les points convergents et divergents entre les langues. En revanche, l'enseignement contrastif des langues pourrait attirer l'attention sur les éventuelles erreurs phonétiques, lexicales, grammaticales ou syntaxiques, l'analyse des interférences permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et, par la suite, l'amélioration du processus d'enseignement.

Il s'ensuit que les structures grammaticales ou lexicales des langues connues lors de l'apprentissage d'une L3 peuvent faire l'objet d'un transfert interlinguistique à différents degrés, de la simple importation (le calque) à la transformation d'une structure, selon les formes spécifiques de L1 ou L2, allant jusqu'à la fabrication de certains mots qui n'appartiennent à aucune des langues connues. Ainsi, l'apprentissage d'une L2 et d'une L3 n'est plus distinctif, mais suppose la création de liens entre les compétences, formant une compétence de pluringuisme. Dans une perspective psychopédagogique, afin de former une telle compétence, nous trouvons que le partenariat entre les langues et l'harmonisation des didactiques (harmonisation initiée par le *CECR* pour l'évaluation des compétences linguistiques) par une approche contrastive, est l'un des défis majeurs des futures piste d'exploration de l'enseignement des langues étrangères.

Bibliographie

BONO, M. (2008) : « Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais. Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez des apprenants plurilingues », CANDELIER, M., IOANNITOU, OMER, G., VASSEUR, M.-T. (dir.) *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes, p. 93-107 ;

BLANCHET, P. (2004) : « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *Actes du colloque MIDL*, Paris, 29-30 novembre 2004, p. 31-36, www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf;

CALVET, L.-J. (2013) : *La Sociolinguistique,* Paris, PUF, « Que sais-je ? » ;

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)

DABÈNE, L. (1994) : « Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes », *Etudes Hispaniques n°22*, p. 41-45;
HOUT, D., SCHMIDT, R. (1996) : Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre, *Aile (Action et interaction en langue étrangère),* n° 8, p. 89-127, http://aile.revues.org/1237;
HAMERS, J.-F., BLANC M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
PORQUIER, R. & PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une LE : contextes et discours,* Paris, Didier, « CREDIF Essais » ;
PY, B. (1991): « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL,* n°17, p. 147-161 ;
WILLIAMS, S. & B. HAMMARBERG (1998) : « Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model », *Applied Linguistics* n° 19, p. 295-333.

BDD-A3116 © 2013 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:30:02 UTC)