

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique  
**Université Mouloud MAMMERY de Tizi-Ouzou**  
**Faculté des Lettres et des Sciences Humaines**  
**Département de Français**



**Mémoire de magistère**  
**-Ecole Doctorale-**  
Spécialité : Français  
Option : Sciences du Langage

Présenté par :  
M. HATEM Youcef

*S u j e t*

***I n f l u e n c e e t i n t e r f é r e n c e d e l ' a n g l a i s s u r l e f r a n ç a i s :  
C a s d ' é t u d i a n t s d u d é p a r t e m e n t d ' a n g l a i s d e T i z i -  
O u z o u***

Devant le jury composé de :

Mr Haddadou, M.Akli. Pr, UMMTO. President  
Mme CANDEA, Maria. M.C. Paris 3. Rapporteur  
Mme RAHAL, Safia. Pr. Université d'Alger. Examinatrice  
Mme CISLARU, Georgeta. M.C. Paris 3. Examinatrice  
Mme HAMLAOUI, Naima. M.C/A. Université d'Annaba. Examinatrice.

**Soutenu le :**

***Influence et interférence de l'anglais sur le français: Cas  
d'étudiants du département d'anglais de Tizi Ouzou***

*Entre deux mots, il faut choisir le moindre.*  
(Paul Valéry)

## Résumé

Cette recherche a pour but de démontrer l'existence d'influence interlinguistique de l'anglais sur le français au sein d'une population d'étudiants anglophones du département d'anglais de Tizi Ouzou. En effet, l'on reconnaît les locuteurs non natifs d'une langue étrangère aux erreurs dites suprasegmentales, à savoir l'accent, le stress, l'intonation, etc. Autrement dit, qu'un français parle l'anglais sans le stress du mot parce que en français il n'y a pas de stress du mot, constitue un exemple parmi d'autres de ces signes qui laissent entrevoir que la langue anglaise n'est pas la langue première du français en question. A l'écrit ces intrusions d'éléments étrangers dans la langue cible touchent les différents sous-systèmes linguistiques que sont le lexique, la morphologie, la sémantique, la syntaxe, mais aussi le discours. Quand il y intrusion d'un élément d'une langue donnée dans une langue en voie d'apprentissage, on parle de transfert linguistique et/ ou d'interférences interlinguistiques.

La particularité de cette influence interlinguistique tient au fait que la langue source des interférences est la dernière langue acquise, alors que la langue cible est non pas la langue en voie d'apprentissage, mais une langue précédemment acquise. La langue source, l'anglais en l'occurrence influence le français chez les étudiants en question à cause de la distance typologique entre les deux langues. L'anglais et le français, bien que issue de deux sous-familles de l'indo-européen donc logiquement légèrement éloignées possèdent tant de similarités qui favorisent cette influence interlinguistique du côté de l'anglais plus que celui du français non pas à cause d'une prétendue supériorité naturelle de l'anglais sur le français, mais à cause de la prépondérance de l'une dans le répertoire linguistique des sujets en question. Cette étude se veut une tentative d'exploration de ce phénomène linguistique de transfert linguistique et/ou d'interférences interlinguistiques à l'échelle d'une population dont la particularité essentielle est d'être anglophone non native, mais aussi francophone, kabylophone et arabophone.

## **Remerciements**

Je tiens dans un premier temps à exprimer toute ma gratitude et mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche, Maria CANDEA pour toute l'aide qu'elle m'a apporté en particulier lors de mon séjour en France. Je remercie mon épouse qui a fait preuve de patience et de tendresse même quand cela s'avérait difficile, ce travail est aussi le sien. Je tiens également à remercier J-M. Dewaele et J. Cenoz pour leur aide.

*Encore pour Hiba & Yasmine*

## Table des matières

|   |     |
|---|-----|
| Résumé .....  | ii  |
| Remerciements.....  | iii |
| Dédicace.....   | v   |
| Sommaire.....   | vi  |
| Introduction générale .....   | 01  |
| I/Cadre théorique et état de la recherche .....                                     | 07  |
| I/1- Bi-plurilinguisme et/ou contact de langues .....                               | 08  |
| I/1.1- Bi-plurilinguisme : Tentative de définition.....                             | 10  |
| I/1.2- Contact des langues .....  | 12  |
| I/1.2.1-Anglais/français : Contact pluri-centenaire .....                           | 20  |
| I/1.2.2- L'anglais et le français en contact en Algérie.....                        | 26  |
| I/2- Influence interlinguistique et interférence .....                              | 30  |
| I/2.1- Interférence et/ou erreur .....  | 32  |
| I/2.1.1-L'interlangue .....   | 33  |
| I/2.1.2-L'erreur .....  | 33  |
| I/2.1.3-Interférence et/ou transfert .....  | 38  |
| I/2.2-Etudes disponibles sur la question, état des lieux.....                       | 49  |
| I/3-Hypothèses pour la présente étude .....   | 52  |
| II/ Méthodologie et étude du corpus .....   | 54  |
| II/1-Méthodologies envisageables : approche didactique ou approche cognitive .....  | 55  |
| II/1-1-Considérations théoriques.....   | 55  |
| II/2-Méthodologie adoptée et corpus recueilli.....                                  | 58  |
| II/2.1-Choix méthodologiques pour la présente étude.....                            | 58  |
| II/2.2-Difficultés rencontrées pour la constitution d'un corpus d'observation ..... | 59  |
| II/2.3-Présentation du corpus recueilli.....  | 61  |
| II/3- Analyse du corpus .....   | 73  |
| II/3.1-Repérage, quantification et classement des phénomènes observables .....      | 73  |
| II/3.2-Discussion des cas qui corroborent les hypothèses .....                      | 78  |
| II/3.3-La rature ou une autre illustration de l'influence interlinguistique .....   | 92  |
| II/3.4-Retour sur les hypothèses initiales.....                                     | 97  |

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Conclusion générale ..... | 101 |
| Bibliographie .....       | 107 |
| Liste des tableaux .....  | 113 |
| Liste des graphes .....   | 113 |
| Annexe .....              | 114 |

## Introduction générale

De la bonne ou mauvaise prononciation du terme hébreu *schibboleth* dépendait le sort des gens d'Éphraïm lors de leur passage vital du côté des Galaadites. Effectivement, en prononçant ce terme funeste avec la sifflante (*sibboleth*) au lieu de la chuintante, les Éphraïmites se laissaient trahir par leur accent et étaient par conséquent démasqués et exécutés par Jephthé.<sup>1</sup> De nos jours encore, la façon dont un individu parle une langue autre que la sienne --avec ou sans accent-- est révélatrice de sa non-appartenance à la communauté linguistique dont la langue en question est la langue première. L'exemple des Éphraïmites relève d'un transfert linguistique et constitue une interférence phonologique. Peu de gens, semble-t-il, sont épargnés par le spectre de l'influence et/ou transfert linguistiques lors de l'utilisation d'une langue seconde.

Pour les initiés de la SLA (*Second language Acquisition*), ADL (Acquisition d'une deuxième langue), mais aussi la TLA (*Third Language Acquisition*), ATL (Acquisition d'une troisième langue), les études traitant de l'influence interlinguistique<sup>2</sup> et des interférences concernent surtout l'influence qu'exerce la L1 (langue maternelle et/ou première) sur la L2 qui est la langue seconde. Ainsi, les arabophones substituent-ils la consonne **b** à la consonne **p** dans des mots tels que : *Play* qui devient *Blay*, les français utilisent **z** au lieu du **th** de l'anglais, etc. En somme, il y a là ce qui est désigné dans la littérature anglo-saxonne comme un *substratum transfer*, c'est-à-dire, l'influence exercée par une langue acquise précédemment, la langue maternelle généralement, sur la langue seconde. La langue influente étant la **langue source**, tandis que la langue qui subit l'influence est la **langue cible**. Par ailleurs, même quand cette influence interlinguistique est un *borrowing transfer* et/ou un *non-native language influence*, l'on songe surtout aux deux catégories répertoriées par les spécialistes et qui sont celle qui a trait à l'influence qu'exerce une langue européenne (L1) sur une autre langue européenne (L3) et l'autre catégorie concerne l'influence d'une langue européenne sur les apprenants asiatiques et/ou

---

<sup>1</sup> Les Éphraïmites sont une des douze tribus d'Israël, c'était l'une des plus guerrières, mais aussi celle qui subit les foudres de Jephthé le huitième juge d'Israël.

<sup>2</sup> On notera que le mot interlinguistique renvoie aussi à une branche de la linguistique dont le principal sujet d'étude est la communication linguistique internationale avec un intérêt particulier pour le système et le fonctionnement des langues artificielles.

africains de l'anglais ou du français (Ringbom, 1985 : 2/39)<sup>3</sup>. Notre recherche concerne précisément cette seconde catégorie et s'intéresse justement à l'influence exercée par l'anglais sur le français chez des apprenants africains et dans un contexte africain.

L'objectif premier de cette recherche est l'examen de cette influence interlinguistique qui se manifeste surtout par des interférences interlinguistiques émaillant les productions écrites de locuteurs/scripteurs non natifs, en l'occurrence des étudiants de la quatrième année (licence) du département d'anglais de l'UMMTO (Université Mouloud MAMMARI de Tizi Ouzou). D'aucuns penseraient que cette étude s'inscrit dans la didactique des langues, mais ce n'est pas tout à fait cela. La question de l'influence interlinguistique est tellement plurielle qu'elle ne saurait se contenter de s'abreuer à une seule source fût-elle la didactique des langues, l'acquisition de la langue seconde, le bilinguisme ou la linguistique appliquée. Autrement dit, le sujet de cette recherche ne relève pas absolument de la didactique des langues et les interférences interlinguistiques ne sont envisagées ici que comme une illustration, la plus notable assurément, de cette influence interlinguistique.

A la suite de Griessler (2001) nous pensons que la troisième langue (L3) peut influencer la deuxième (L2). Et dans cette étude, c'est précisément la dernière langue acquise, l'anglais en l'occurrence, qui est 'coupable' d'influencer la L2<sup>4</sup> de l'apprenant, à savoir le français. Autrement dit, l'anglais est la **langue source** des interférences, alors que le français constitue la **langue cible**. En d'autres termes, l'influence interlinguistique que nous proposons d'examiner dans ce mémoire n'est pas un *substratum transfer*, mais plutôt un *borrowing transfer*, lequel transfert concerne l'influence qu'exerce une langue seconde sur une langue précédemment acquise et qui est généralement la langue maternelle.<sup>5</sup> Nous devons souligner, par ailleurs, que notre utilisation de la locution langue cible peut sembler en décalage par rapport à la définition qu'en donnent Gass et Selinker pour qui la langue cible, TL (*Target language*) est « [...] *the language being learned* » (la langue en cours d'apprentissage) (Gass et Selinker, 1994 : 4). A les en croire (Gass et Selinker), l'anglais serait la langue cible car c'est la langue en cours d'apprentissage par

---

<sup>3</sup> L'on peut constater qu'il y a deux numéros de pages qui correspondent chacun à une pagination distincte. Tandis que dans l'oeuvre de Ringbom la citation figure dans la page 39, dans la page de la copie reproduite (il s'agit en effet d'une copie reproduite sur l'Internet), la page est numéroté 2.

<sup>4</sup> Certes, s'agissant des locuteurs/scripteurs de Tizi Ouzou l'on pourrait objecter que la L2 est l'arabe, mais dans ce cas précis nous considérons le français comme une autre L2.

<sup>5</sup> Nous reviendrons plus amplement sur les notions de *substratum transfer* et *borrowing transfer* dans la partie théorique.

‘nos’ étudiants, mais elle est plutôt la langue source tandis que le français est justement la langue cible. Telle est la principale particularité de cette recherche et il y en a d’autres que nous verrons ci-après. En outre, selon ces deux linguistes, par l’acquisition d’une langue seconde, on entend aussi quelques fois une troisième, voire une quatrième langue (Ibid).

L’idée de travailler sur l’influence interlinguistique de l’anglais sur le français a germé dans notre esprit suite à des constatations que nous avons faites sur des pratiques langagières de collègues anglophones, sur nous même et surtout suite à des remarques que des ami(e)s n’ont pas manqué de nous faire. En effet, il y a quelques années une amie nous fit une remarque déconcertante, mais pertinente, sur notre prononciation anglicisée du français, en particulier le /r/ que nous prononcions comme un phonème rétroflexe quand il n’est pas grasseyé bien entendu. Était-ce de l’ostentation naturellement admissible pour la circonstance ou était-ce simplement les séquelles de l’influence de l’anglais sur le français? Nous étions alors loin de pouvoir l’identifier comme telle. Nous étions également loin de penser qu’un jour cela constituerait le sujet de notre mémoire de magistère en sciences du langage.

Influence interlinguistique et/ ou transfert linguistique<sup>6</sup>, mais aussi interférence interlinguistique constituent les maîtres-mots de cette recherche qui se veut une tentative d’exploration d’un phénomène qui passe presque inaperçu et qui se manifeste par des erreurs/interférences que l’on retrouve dans les productions orales et écrites d’étudiants anglophones, mais aussi de leurs (ex)enseignants d’anglais. Il ne s’agit absolument pas des emprunts et/ou anglicismes classiques, mais plutôt d’éléments lexicaux, phraséologiques, phonético-phonologiques, sémantiques et syntaxiques anglais qui font intrusion dans le français parce que le locuteur/scripteur concerné ne trouve pas le mot qu’il faut dans cette langue, alors il active le mauvais mot ou utilise un faux ami. Ce phénomène, en apparence anodin, est pour le moins révélateur de la complexité du bilinguisme et/ou contact des langues.

Les étudiants dont les copies constituent notre corpus sont supposés être des plurilingues et le choix de ces locuteurs/scripteurs n’est nullement fortuit. Non seulement la source de l’influence n’est pas leur langue première, mais les erreurs et/ou interférences qui se retrouvent chez ces apprenants --et c’est là une autre particularité de cette étude-- nous renvoient à une autre influence interlinguistique et d’autres

---

<sup>6</sup> Nous utiliserons alternativement influence et transfert pour éviter toute confusion, transfert étant l’équivalent anglo-saxon d’interférence.

interférences auxquelles les apprenants font face lors de l'apprentissage de l'anglais au collège et au lycée, à savoir l'influence du français sur l'anglais. Le français faciliterait<sup>7</sup> l'acquisition de l'anglais du fait de la similarité typologique<sup>8</sup> des deux langues en question. Les enseignants d'anglais des paliers moyen et secondaire susmentionnés découvrent souvent dans les productions orales et écrites de leurs élèves une nette tendance à la pluralisation de l'adjectif ainsi que d'autres 'écarts' dus à l'influence du français. C'est justement cette distance typologique et les similarités entre les deux langues en présence qui a inspiré l'hypothèse majeure de cette réflexion, à savoir l'influence de l'anglais sur le français qui se manifeste par l'apparition d'interférences interlinguistiques chez les locuteurs/scripteurs susmentionnés lorsqu'ils alternent anglais et français<sup>9</sup> à l'université.

A l'université justement et plus précisément dans le(s) département (s) d'anglais, des erreurs presque similaires apparaissent non pas dans les productions orales et écrites en anglais de ces étudiants, mais plutôt dans celles du français. Nous l'avons signalé plus haut et nous le répétons ; les étudiants concernés par cette étude ne sont pas des locuteurs natifs de l'anglais; chez ces derniers l'influence de l'anglais sur le français et les innombrables interférences interlinguales qui surgissent sont normales, voire codifiée. 'Nos' étudiants ont la particularité d'avoir comme langue première une langue typologiquement et génétiquement différente de l'anglais et du français, à savoir le Kabyle et/ou une des variantes de l'arabe Algérien.<sup>10</sup> Même si cet aspect peut sembler sans incidence sur l'apparition des interférences, il y a quand même un lien avec les compétences linguistiques de nos informateurs. Bien entendu, cela n'a absolument rien à voir avec ce qui prévaut en Louisiane où le parler franco- louisianais subit l'influence de l'anglais américain, à telle enseigne que c'est tout naturellement que les locuteurs produisent des énoncés à l'exemple des suivants :

- «*Il a back son char dessus le highway, puis il a gone* ». (Il a mis sa voiture en marche arrière sur la grande route puis il est parti)

---

<sup>7</sup> Nous songeons à une étude longitudinale intitulée *Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie* réalisée par une équipe de chercheurs algéro-française.

<sup>8</sup> David Singleton et David Little (1984) postulent que l'acquisition d'une langue peut être facilitée par la connaissance d'une langue typologiquement similaire.

<sup>9</sup> L'anglais est prédominant, cela va de soi.

<sup>10</sup> Alors que l'anglais et le français appartiennent à la famille indo-européenne, le berbère et l'arabe sont classifiés dans la famille chamito-sémitique dont les traits typologiques sont différents de ceux de l'indo-européen.

- « *Les brakes n'ont pas travaillé* ». (Les freins n'ont pas fonctionné).

(cf. Robillard et Beniamino, 1996 : 644-645).

Pour schématiser la situation examinée, songeons à un bi-plurilingue anglais français<sup>11</sup> qui se consacre pendant des mois sans discontinuer à lire et écrire en anglais. Une fois 'l'immersion' achevée, il se met au français qu'il maîtrise pourtant légèrement mieux que l'anglais et il est surpris de constater l'influence et les 'interférences de l'anglais sur 'son' français. Doit-on conclure que pour peu que l'on soit exposé longuement à une langue il y a fatalement une répercussion négative sur une autre langue précédemment acquise ? Est-ce parce que l'anglais est la langue la plus récemment acquise, la plus utilisée ? Qu'en est-il de l'assise du français chez ce genre de locuteurs/scripteurs ? Qu'en est-il des locuteurs/scripteurs- parmi nos étudiants en l'occurrence- dont la maîtrise du français est plus ou moins approximative ?

L'autre particularité --encore une-- de cette recherche est relative à la place du français en Algérie. Le français est notoirement connu pour être une langue prisée et bien lotie en Kabylie et nos informateurs ont pour la plupart une maîtrise appréciable de cette langue. La maîtrise du français chez ces locuteurs/scripteurs est quelquefois égale ou supérieure à celle de la langue maternelle. Même si nous ne comptons pas traiter le français comme leur langue maternelle, il est nécessaire de souligner sa place dans l'espace sociolinguistique par rapport à l'anglais en tenons compte des conditions d'apprentissage de l'anglais et du français. Alors que le français est acquis de façon à la fois formelle et informelle ; par le concours de l'école, mais aussi la société et la famille, l'anglais est confiné au monde scolaire et/ou académique. La longue exposition à cette langue seconde qu'est le français et par conséquent l'importance de son utilisation constitue un élément non moins pertinent de notre recherche.

Parce que l'influence interlinguistique et son corollaire l'interférence interlinguistique constituent une caractéristique, mais aussi une réalité de l'apprentissage des langues autres que la langue première, nous retrouvons ce phénomène d'influence interlinguistique chez les bi- plurilingues qui mettent directement en contact les langues. La tâche que nous nous sommes assigné dans ce mémoire consiste précisément à étudier de plus près ce processus d'alternance de l'anglais et du français à l'échelle de l'individu et ce qui peut en découler comme influence interlinguistique et interférences

---

<sup>11</sup> En tenant compte du fait que ce bi-plurilingue utilise également deux autres langues ; le kabyle et l'arabe.

interlinguales. Il s'agit d'étudier comment l'anglais interfère avec le français au niveau de l'individu qui tend souvent à confondre entre les langues qu'il utilise. Il s'agit notamment de confirmer ou d'infirmer la principale hypothèse de cette étude selon laquelle ces locuteurs/scripteurs anglophones ont souvent tendance à angliciser 'leur' français dans son aspect phonétique et phonologique, morpho-syntaxique et lexico-sémantique et phraséologique à cause probablement de la distance typologique citée plus haut. Il est également question de vérifier la pertinence d'autres hypothèses relatives à la vérité de cette influence interlinguistique, lesquelles hypothèses sont passées en revue en fin du premier chapitre. Il n'est pas question pour nous d'affirmer que ce qui se passe au niveau des locuteurs/scripteurs anglophones de T.O relève de l'influence interlinguistique et d'interférences interlinguales ; il peut en effet s'agir d'erreurs dues à un apprentissage imparfait des deux langues en présence.

Notre travail comporte deux chapitres. En premier lieu, nous nous intéressons à l'aspect théorique du sujet, ensuite nous travaillons sur l'aspect pratique. Nous ne manquerons pas de revenir exhaustivement sur le contenu des deux chapitres dans l'introduction y afférente. Il convient d'apporter certaines précisions sur la terminologie que nous envisageons d'utiliser dans ce mémoire. Ainsi, notre choix quant à la dénomination la plus appropriée de la connaissance et/ou de l'utilisation de plusieurs langues s'est porté sur celle de **bi-plurilinguisme**<sup>12</sup> pour ce qu'elle offre comme ampleur lexico-sémantique. Nous désignons également l'anglais par **langue source** et le français par **langue cible**. Nous sommes quelquefois amenés à interchanger certains vocables comme interférence et transfert linguistique, influence interlinguistique et *cross-linguistic transfer*, interférence interlinguistique et/ou interlinguale, intralinguistique et/ou intralinguale, etc. Enfin, à l'exemple d'Andrée Tabouret-Keller, nous souhaitons «participer activement au contact des langues en présentant les citations d'auteurs [...] anglais dans leur version originale, la traduction des citations figure en note » (Tabouret-Keller, 2008 : 07).

---

<sup>12</sup> J'emprunte ce terme à Michel Candelier qui l'a utilisé dans un article intitulé « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » in Les cahiers de l'Acedle, Volume 5, numéro 1, 2008.

## I/Cadre théorique et état de la recherche

### Introduction

Cette recherche s'inscrit dans une perspective multiple et plurielle, se ramifiant et se prolongeant dans le bi-plurilinguisme, le contact des langues<sup>13</sup>, l'analyse contrastive, les didactiques des langues, l'ATL (acquisition de la troisième langue), la psycholinguistique, la neurolinguistique, la sociolinguistique et bien entendu la linguistique appliquée<sup>14</sup> dont l'influence interlinguistique précisément constitue un des sujets de recherche de prédilection. Autant dire que le sujet de cette recherche, en l'occurrence l'influence interlinguistique et/ou le transfert linguistique, est non seulement un creuset de plusieurs disciplines, mais se rattache également aux notions d'impérialisme linguistique et guerre des langues.

Comme nous l'avons précédemment souligné, les études sur l'influence interlinguistique sont souvent assimilées à l'ADL (acquisition de la deuxième langue). En d'autres termes, ce genre d'étude cible exclusivement des bilingues chez qui une des deux langues, la langue source en l'occurrence, influence la langue cible et s'invite dans son lexique, sa syntaxe et ses divers sous systèmes. Les études portant sur l'influence interlinguistique chez des sujets bi-plurilingues constituent une nouveauté et notre recherche s'inscrit dans cette nouvelle tendance avec la particularité mentionnée précédemment. Cette particularité tient au fait que c'est la dernière langue acquise et celle qui est en voie d'être acquise, à savoir l'anglais, qui influence le français ; une langue précédemment acquise.

L'influence interlinguistique résulte évidemment du contact des langues, lequel contact suppose un contexte de bi-plurilinguisme sociétale et/ou individuelle quand bien même les langues n'entrent pas en contact d'elles même, mais grâce aux locuteurs/scripteurs qui en font usage. IL nous a semblé nécessaire, dans un premier temps, de revisiter les concepts de bi-plurilinguisme et/ou contact des langues et redécouvrir les relations pluricentennaires entre l'anglais et le français ainsi que leur

---

<sup>13</sup> Le bilinguisme et le contact des langues ne sont pas encore reconnus comme des disciplines scientifiques à l'instar de la neurolinguistique, la psycholinguistique, etc. (Appel&Muysken, 1987, Van Coetsem, 2000). Il y a par contre des spécialistes du bilinguisme et du contact des langues.

<sup>14</sup> L'émergence de cette nouvelle discipline est due au besoin de l'armée américaine d'enseigner les langues étrangères aux militaires ; elle fit appel à des linguistes (Bloomfield) qui se servirent de leur expérience d'enseignants de langues étrangères, de leur savoir linguistique pour mettre sur pied une nouvelle méthode fondée sur la linguistique (distributionnalisme) et la didactique (théorie d'apprentissage behavioriste).

cohabitation en Algérie. Dans un deuxième temps, nous discutons ‘détaillément’<sup>15</sup> l’interférence linguistique, les différentes sortes d’interférences linguistiques et ce qui les distingue des erreurs ordinaires. Nous explorons les études relatives aux interférences (inter)linguistiques et terminons le présent chapitre par l’énumération des hypothèses qui nous semblent appropriées au sujet de notre recherche.

### **I/1 Bi-plurilinguisme et/ou contact des langues<sup>16</sup>**

Comme nous l’avons précédemment mentionné, nous nous sommes résolus à utiliser le vocable bi-plurilinguisme pour éviter toute équivoque quant à la dénomination la plus appropriée à cette situation de coexistence de plusieurs langues à l’échelle sociale, mais aussi et surtout à l’échelle de l’individu. De plus, nous avons opté pour ce vocable parce que « [...] par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe » (Tabouret-Keller in Baylon, 1996 : 146).

Le bi-plurilinguisme serait devenu une réalité socioculturelle mondiale ; ce ne serait plus l’exception, mais plutôt la règle. Par ailleurs, d’aucuns pensent que la population mondiale de demain sera bilingue ou ne sera pas. Ainsi, le monolinguisme comme norme linguistique a vécu, quand bien même des langues telles que l’anglais, le français, l’espagnol et l’allemand continuent à bénéficier de l’aura de langues puissantes. En effet, parmi les signes manifestes de cette hégémonie linguistique, mais aussi de ce monde plurilingue se trouve l’incapacité de la plupart des pays qui ont accédé à l’indépendance à réaliser la décolonisation linguistique. C’est ainsi que dans la plupart de ces pays, les populations sont bi-plurilingues *de facto* (souvent *de jure*) et la langue de l’ex-colonisateur est tantôt un cheval de Troie tantôt un butin de guerre à l’instar du français et l’anglais qui jouissent d’un statut privilégié dans l’ensemble de ces pays. L’immigration et la globalisation en tous genres, économique, politique, technologique, culturelle, linguistique, etc., font le reste. Ces trois facteurs finiraient par balayer l’hégémonie du monolinguisme sans pour autant éliminer l’impérialisme linguistique des

<sup>15</sup> Nous avons choisi à dessein d’utiliser cette lexie qui compte parmi les nombreux néologismes que nous retrouvons dans *Les problèmes théoriques de la traduction* de George Mounin. (cf. infra).

<sup>16</sup> Tabouret-keller nous apprend que Weinreich avait hésité entre bilinguisme et contact de langues pour intituler son livre auquel il avait fini par donner -sur suggestion d’André martinet- le titre de *languages in Contact*.

langues susnommées qui, aussi paradoxal que cela puisse paraître, tirent justement profit de l'essor du bi-plurilinguisme.

En tout cas, cette situation nouvelle est synonyme et porteuse de contact des langues que ni les états ni les institutions culturelles ne peuvent contenir ou contrôler. Ainsi, il n'est pas rare de voir dans une seule et même contrée diverses langues se côtoyer au sein d'une même et unique communauté, mais aussi et surtout dans le répertoire linguistique d'un même et unique individu. Il en est ainsi des individus à l'exemple des locuteurs/scripteurs concernés par cette recherche qui alternent naturellement le français, l'anglais, le Kabyle et/ou l'arabe dans leur vie quotidienne. Cette alternance des langues au sein de l'individu signifie aussi que la guerre des langues se déroule aussi dans le cerveau du bi-plurilingue puisque « [...] chaque individu est déjà un champ de bataille de types et d'habitudes linguistiques en conflit, et, dans un même temps, une source permanente d'interférence linguistique » (Tabouret-Keller, 2001 :29-30).

Par ailleurs, le bi-plurilinguisme et/ou le contact des langues ne sont pas sans occasionner des écarts par rapport à la norme linguistique, lesquels écarts sont notoirement désignés comme des interférences et/ou du transfert (inter)linguistiques. En effet, on rencontre souvent des interférences (inter)linguistiques aussi bien dans les productions écrites que les productions orales des bi-plurilingues. Pour mieux saisir la portée de l'interférence linguistique, il convient de s'intéresser succinctement au concept de norme et apprécier ce qu'en disent R.Galisson et D. Coste (1976) :

La norme équivaut à la normalité, c'est-à-dire l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus attendue et la plus entendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart

(Galisson, &Coste, 1976 : 337)

Hormis les quelques cas d'individus -rares- qui ont une maîtrise de monolingue de chacune des langues qu'ils manipulent, la norme linguistique n'est guère facile à respecter chez les bi-plurilingues et cela se traduit par des erreurs développementales (connaissance et/ou apprentissage imparfait de la langue) et des interférences intralinguales ou interférences interlinguales. En effet, ce sont surtout les interférences interlinguales qui constituent le gros des écarts par rapport à la norme chez les bi-plurilingues où le contact entre les langues se traduit souvent par l'influence d'une langue sur une autre. L'influence interlinguistique et les interférences interlinguistiques qui en résultent constituent un

domaine de recherche d'un intérêt sans cesse renouvelé pour les enseignants de langues, les linguistes et chercheurs spécialisés dans le bi-plurilinguisme.

### **I/1.1. Bi-plurilinguisme : Tentative de définition**

Nous ne saurions entrer dans le vif du sujet de ce mémoire sans prendre en considération quelques unes des nombreuses définitions de ce phénomène qu'est le bi-plurilinguisme et/ou *multilingualism*. *Multilingualism* est la dénomination la plus usitée par les anglo-saxons. Il n'est en effet pas fait mention de '*plurilingualism*' dans les dictionnaires d'anglais ; on n'y trouve que le terme '*multilingualism*' qui, du reste, bénéficie d'une acception plus large que celle du terme français. Mais, quel intérêt y a-t-il à (re)définir le bi-plurilinguisme ?

*A fully adequate definition of transfer seems unattainable without adequate definitions of many other terms, such as strategy, process, and simplification. Such definitions may presuppose an account of bilingualism that characterizes relations between transfer, overgeneralization, simplification, and other second language behaviours.*<sup>17</sup>

(Odlin, 1989 : 28)

Véritablement, l'on ne saurait ignorer le bi-plurilinguisme dans toute recherche portant sur le transfert linguistique. L'on ne sait toujours pas absolument-en dépit de quelques avis assurés- s'il est possible pour un individu quelque génial qu'il soit d'avoir une maîtrise parfaite et équivalente de deux ou plusieurs langues, encore moins si ce génie peut faire partie de ces virtuoses peu nombreux qui sont « [...] capables de manier deux ou plus de deux langues sans que se produisent jamais chez eux les phénomènes qu'on désigne sous le nom d'interférence » (Martinet, 1970 :169). Autrement dit, nous nous serions pas en mesure de saisir la portée de l'interférence linguistique sans au préalable avoir une vue nette quand bien même sommaire du bi-plurilinguisme.

De prime abord, il est indispensable de souligner que le bi-plurilinguisme n'est pas propre à la langue comme système, mais à l'usage qu'on en fait. Il appartient au message plutôt qu'au code et fait par conséquent partie de la linguistique de la parole plutôt que celle de la langue. Autrement dit, alors que la langue est un fonds commun au groupe, le bi-plurilinguisme est, en un sens, propriété de l'individu. Nous n'envisageons par

---

<sup>17</sup> Une définition amplement adéquate de l'interférence/transfert paraît inaccessible sans des définitions adéquates de beaucoup d'autres termes, comme stratégie, procès, et simplification. De telles définitions peuvent présupposer une prise en considération du bilinguisme qui caractérise les liens entre interférence, surgénéralisation, simplification et autres comportements relatifs à la langue seconde (Notre traduction).

conséquent pas de nous appesantir sur le bi-plurilinguisme sociétal, mais plutôt sur le bi-plurilinguisme individuel. La définition la moins exigeante est celle qui considère comme bi-plurilingue tout individu qui connaît au moins quelques mots d'une langue autre que sa langue première. En termes plus explicites, si étant un locuteur anglais vous pouvez dire 'ciao', vous maîtrisez une langue étrangère, l'italien en l'occurrence (Edwards, 1994 : 55). Macnamara (1967) postule qu'il suffit d'avoir une compétence minimale dans l'une des quatre habilités linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que la langue première pour figurer dans le gotha des bi-plurilingues (cf. Hamers & Blanc, 1983:22).

La définition que propose Titone, par contre s'éloigne remarquablement des deux précédentes ; elle insiste sur « La capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue tout en respectant les structures et les concepts propres à cette langue ; plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle » (Ibid : 222). Cette définition est nettement plus proche de celle qui postule qu'un bi-plurilingue est quelqu'un qui possède une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues. C'est la définition que propose Bloomfield (1953) qui soutient qu'être bi-plurilingue signifie avoir une compétence de locuteur natif dans deux ou plusieurs langues. Beatens-Beardsmore (1986), Grojean (1982), Hakuta (1986), Haugen (1969) et Romaine (1989) trouvent ce type de définition tout simplement irréaliste.

De fait, il est rare de trouver un individu dont la maîtrise de deux ou plusieurs langues est analogue pour la simple raison que l'individu ne peut pas utiliser plus d'une langue à la fois. De plus, même si maîtrise de deux ou plusieurs langues il y a, il n'est pas sûr qu'il n'y ait pas survenance d'interférences (inter)linguistiques lors du passage d'une langue à l'autre. De toute évidence, l'on se sert des langues qu'on 'maîtrise' diversement selon les besoins d'untel domaine, d'untelle activité ou d'untelle situation. Il en résulte un déséquilibre entre lesdites langues du fait qu'elles sont utilisées inégalement. Tel est justement le cas des étudiants dont il est question dans cette recherche qui font usage de l'anglais et du français suivant la nécessité qui se fait ressentir et suivant l'espace sociolinguistique<sup>18</sup> dans lequel ils se retrouvent. Etant donné que c'est l'anglais qui est la langue à laquelle ils recourent le plus fréquemment, le niveau de maîtrise de cette langue

---

<sup>18</sup> Par espace sociolinguistique, nous entendons la définition qu'en donne Juillard (In Bothorel-Witz, 2008: 43) : « Des lieux, des acteurs sociaux, des types d'activités, notamment discursives, et des thématiques de discours définissent des espaces sociolinguistiques au sein desquels la parole plurilingue se déploie en situation ».

s'en trouve quelque peu rehaussé par rapport à celui du français. Ce dernier, bien qu'ayant bénéficié de plus 'd'égards' durant le cursus scolaire dans son ensemble, semble pâtir de l'influence de l'anglais qui le supplante dans l'utilisation quotidienne.

Naturellement, la définition du bi-plurilinguisme ne fait pas, nous ne l'avons que trop souligné, l'unanimité parmi les spécialistes et soulève moult interrogations. Effectivement, peut-on considérer comme bi-plurilingue une personne qui comprend une deuxième langue sans pouvoir la parler ? Qu'en est-il de celle (la personne) qui parle une langue sans en connaître ni la lecture ni l'écriture ? Ainsi, on dénombre pas moins de trente-sept (37) types de bi-plurilingues (Wei, 2000 : 7). Il faut cependant signaler que pour rendre ce mémoire plus compréhensible et par rapport au thème de l'influence interlinguistique, nous avons jugé plus utile de distinguer les deux types de bi-plurilinguisme à même de nous aider à pénétrer plus en profondeur ce phénomène d'influence et d'interférence d'une langue sur une autre. Les deux types en question sont le bi-plurilingue composé et le bi-plurilingue coordonné. Alors que le premier cité est supposé avoir une représentation sémantique unique pour les langues maîtrisées, le bi-plurilingue coordonné posséderait autant de représentations sémantiques que de langues.

Il faut également faire remarquer l'importance d'éléments tels que le degré de la maîtrise des langues, la fonction de chaque langue et/ou son utilisation et le domaine d'utilisation qui sont déterminants quant à la fréquence de l'alternance des langues en présence et des interférences qui en découleraient. Comme le souligne fort judicieusement François Grosjean, le bilinguisme offre un atout non négligeable, à savoir « le fait que deux (ou plusieurs) langues soient en contact chez un même individu » (Grosjean, 2003 : 56). On notera par ailleurs que dans la littérature française relative aux sciences du langage, le bi-plurilinguisme désigne « aussi bien une situation de contact de langues que l'individu ou le groupe qui utilisent deux ou plusieurs langues » (Baylon, 1996 : 146).

### **I/1.2. Contact des langues**

Comme nous l'avons souligné en note bas de page dans l'introduction au premier chapitre, le contact des langues ne jouit pas encore du statut de discipline scientifique même si la littérature anglo-saxonne fait mention de *Contact Linguistics*. Toutefois, les études ayant trait au contact des langues ne sont pas nouvelles, car cette question de contact des langues fut essentielle pour la linguistique historique (méthode comparatiste)

qui lui attribua un rôle majeur dans le changement linguistique. D'ailleurs, le concept de *wave model*<sup>19</sup> est une classification des langues sur la base des changements qui les affectent aux contacts les unes des autres. Ce type de contact linguistique aboutit quelque fois à des phénomènes de similarités dit *areal* (régionales) à l'exemple du cas du bulgare et du roumain.

L'on dénombre trois types de contact de langues : le plurilinguisme, la diglossie et l'hybridation. Le contact des langues par plurilinguisme renvoie à des situations peu fréquentes où deux langues jouissent du même statut politique et social. C'est le cas de certains pays d'Afrique à l'exemple du Cameroun où justement le français et l'anglais sont deux langues officielles. Le contact par diglossie se manifeste par la cohabitation de deux langues à des niveaux différents ; l'une valorisée et dominante et l'autre dominée et dévalorisée comme c'est le cas de l'arabe au Maghreb où l'on a affaire à deux variétés d'une même langue qui sont tellement discriminées qu'il se trouve des linguistes qui parlent de deux langues distinctes. Enfin, il y a le contact par hybridation qui « [...] signifie d'une part qu'un processus d'alternance, de passage de l'une à l'autre s'observe dans les pratiques quotidiennes, et que d'autre part l'on assiste à un mixage progressif des systèmes linguistiques respectifs » (Simonin, 2003 : 62). Ce dernier type de contact est précisément celui qui se rapproche le plus du sujet de cette recherche sur l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez une partie de la population estudiantine anglophone de Tizi Ouzou.

Le contact des langues n'est pas une réalité pragmatique, c'est-à-dire que ni les langues en tant que systèmes abstraits de communication ni leur généalogie ne peuvent réellement entrer en contact ou se toucher au sens physique du terme (Zima, 2007 : 110). Zima postule aussi qu'il y a plus d'un type de contacts de langues et sa typologie est fondée sur les principes de la qualité, la quantité et l'intensité du contact. Il y aurait selon lui trois sortes de situations de contact : un type zéro (soliloque), le contact minimal (minimum d'interlocuteurs et un minimum d'échange) et une troisième situation dite situation de contact étendue (plusieurs participants, utilisation du code linguistique, non-linguistique et paralinguistique et échange plus consistant) (Ibid : 104-105). Toujours selon Zima, Weinreich et tous les linguistes qui se sont penché à un moment ou un autre

---

<sup>19</sup> Selon la théorie du *wave model* le changement linguistique est attribuable au contact des langues alors que pour celle du *tree model* il est dû à des divergences avec la langue mère.

sur le phénomène de contact des langues avaient en tête l'idée d'un contact des langues au niveau de l'individu (Ibid).

Véritablement, il y a contact de langues à chaque fois que des locuteurs de langues différentes se rencontrent et éprouvent le besoin d'entrer en communication. Le pidgin, le sabir, la lingua franca et tous les autres systèmes linguistiques composites constituent une parfaite illustration de ce qui peut résulter du contact des langues. Le pidgin constitue un cas d'école de cette nécessité de communiquer entre des individus utilisant diverses langues mutuellement incompréhensibles, fussent-ils des marchands de Chine et d'Europe ou maîtres européens et leurs esclaves amenés d'Afrique. Les langues entrent en contact également lorsque des individus font usage de deux ou plusieurs langues en alternance. La langue qui émane de ce contact des langues est soit un *code-switching*, un *code-mixing*<sup>20</sup> et/ou tout simplement une langue truffée d'interférences interlinguistiques, voire une interlangue.

Hamers. J.F et Blanc. C soutiennent que par contact de langues, ils entendent « [...] aussi bien un état psychologique de l'individu qui utilise plus d'une langue que l'utilisation de deux ou plusieurs codes dans les rapports entre les individus et entre le groupe. » (Hamers&Blanc, 1983 : 21). En effet, pour Hamers et Blanc le contact des langues fait partie du bilinguisme dans la mesure où le bilinguisme « [...] s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction [...] » (Ibid). Bernard Py et Uriel Weinreich avant lui, ont fort justement souligné le rôle déterminant que jouent les bi-plurilingues dans le contact entre les langues (Py, 2007). De toutes les manières, il ne s'en trouverait personne pour nier que « deux ou plusieurs langues peuvent être dites en contact si elles sont employées alternativement par les mêmes personnes » (Mounin, 1963 :59).

Les étudiants anglophones dont les copies constituent le corpus de ce mémoire alternent l'anglais et le français dans un même lieu, mais à des moments divers et pour diverses raisons. Il faut noter au passage qu'en dehors de l'enceinte éducative, le contact de nos informateurs avec l'anglais et l'utilisation de cette langue est quasiment nulle. Le contact entre l'anglais et le français et le statut de ces langues sont en constante variation selon les domaines d'utilisation et les représentations sociales qu'en ont les

---

<sup>20</sup> Le *code-mixing* et le *code-switching* constituent une sorte de transfert et vice-versa.

locuteurs/scripteurs de ces mêmes langues. D'aucuns justement postulent que le transfert et/ou l'interférence est surtout dû au contact des langues lors de la scolarisation. C'est le cas pour ce qui est de la situation étudiée dans ce mémoire qui ne relève pas de ces situations d'acquisition naturelle qui se caractérisent également par l'interférence. Ce qui semble être une certitude c'est le fait que tout contact de langues n'aboutit pas inéluctablement au transfert linguistique.

Le contact des langues occasionne le *code-switching* et/ou l'alternance codique qui est selon Gumperz une juxtaposition au sein d'une même conversation de passages appartenant à diverses langues (Gumperz, 1982 :59). Cette cohabitation peut se retrouver dans une seule et même expression, une seule et unique phrase, une seule et même conversation et un seul et même discours (Gardner-Chloros, 1985 :51). En effet, d'aucuns Appel/Muysken (1987), Gardner-Chloros (1991) et Meyers-Scotton (1993) soulignent l'existence de trois formes de *code-switching* : le *tag-switching*, l'*intersentential code switching* et l'*intrasentential code switching*.

- **-Tag switching** : C'est une sorte de stratégie conversationnelle visant à produire des effets interactionnels à l'exemple de ceci : *The weather is very hot today n'est-ce pas ?*
- **-Inter-sentential code-switching** : Ceci renvoie, comme le nom l'indique au mélange (interphrastique) de deux ou plusieurs phrases appartenant à deux langues différentes: *Celui là va être un avocat. SHE'S GOIN TO BE A SCHOOL TEACHER.*
- **-Intra-sentential code switching** : Autrement dit, le mélange (intraphrastique) qui se fait dans une même et seule phrase : *YOU CANNOT LOSE YOUR FAITH FOR THAT parce que eh. C'est comme dans notre monde i y a du bon et du moins bon.*<sup>21</sup>

L'*intra-sentential code-switching* est plus connu sous le vocable de *code-mixing* et est également constitué de sous-catégories. Ainsi, il y a ce qui est désigné en anglais sous le vocable d'*insertion* qui renvoie à l'intégration d'une lexie ou une expression, dans une autre langue. Par exemple, dans le cas suivant :

- *Vous devez avoir ça aussi à GERMANY.*

---

<sup>21</sup> Les exemples cités dans cette page et la suivante sont extraits d'une contribution de Szlezà Edith dans la revue linguistique Glottopol-no 9 –janvier 2007, pp.99-100.

Cet exemple est aussi appelé *Lexical transference* ou interférence lexicale.

Un *multiple transference* désigne cet autre exemple :

- Ses parents c'est des docteurs e toute, mais i y a rien d'extravagant. Sont beaucoup DOWN TO EARTH.

On relève aussi l'*alternation* qui n'est rien moins que du *code-mixing* comme ce qui suit :

- Puis quand on a commencé à parler de ça SHE REMEMBER EVERYTHING.

Il y a la *congruent lexicalization* qui désigne l'utilisation d'une structure grammaticale commune à deux langues dans un énoncé.

Le *code-switching* et le *code-mixing* sont aussi des interférences à en croire Weinreich qui voit dans toute déviation de la norme une interférence, mais pas l'interférence comme nous l'envisageons dans ce travail. Cependant, les motivations du *code-switching* et du *code-mixing* et celles de l'interférence ne sont pas identiques ; l'on mélange deux ou plusieurs langues dans une même phrase, conversation ou discours pour diverses raisons à la fois objectives et subjectives. Le *code switching* serait une interférence consciente et délibérée. Effectivement, à l'inverse de l'interférence et/ou *negative transfer*, le *code switching* est intentionnel et argumentatif ; l'interférence est compensatoire (Odlin, 1989 : 146). Le *code switching* et l'interférence sont deux types de *code mixing* et d'aucuns voient dans le *code-mixing* en particulier, un indicateur de la compétence bi-plurilingue (Poplack in Szlezàk, 2007). L'interférence peut quelque fois être motivée par des raisons objectives comme l'aspiration au prestige social. Par ailleurs, il convient de souligner que le *code/language-mixing* englobe l'interférence interlinguistique, le *code-switching* et le *unfocused mixing*.<sup>22</sup>

Jusque là nous avons vu que le *code-switching* et le *code-mixing* relèvent du transfert linguistique, mais souvent le recours au *code-switching* et/ou *code-mixing* peut aussi constituer une preuve de la maîtrise des langues en présence et cela se vérifie à la

---

<sup>22</sup> De toute évidence, pour expliciter la notion de *unfocused mixing* il est impératif de définir son antonyme, le *focused mixing*. Le *linguistic focusing* implique la présence de certains facteurs essentiels à l'évitement de l'interférence interlinguistique tels que : la conscience linguistique, le sentiment d'appartenir à une communauté linguistique, la connaissance des normes linguistiques propre à sa langue et l'adhésion à ces normes. Autant dire que ce type de profil s'accorde parfaitement avec les puristes à l'Etiemble. Ce phénomène accompagne surtout les procédés de standardisation d'une langue donnée. Le *unfocused mixing* suppose l'absence de tous ces éléments, mais aussi l'absence des facteurs à même de dissuader le transfert linguistique et/ou l'interférence interlinguistique.

lecture des diverses fonctions de l'un et de l'autre. Ainsi, on alterne entre deux ou plusieurs langues pour maintenir la fonction phatique du langage. On le fait aussi pour la fonction directive, i.e., on passe d'une langue à l'autre soit pour exclure quelqu'un d'une conversation en passant vers la langue qu'il ignore, ou au contraire en vue d'associer quelqu'un à une conversation par ce qu'il ne maîtrise pas la langue utilisée précédemment.

Il y a la fonction métalinguistique qui sert surtout des objectifs triviaux comme l'ostentation. La fonction la plus délicate et qui exige une parfaite maîtrise des deux ou plusieurs langues en présence est la fonction expressive qui renvoie au désir que le locuteur/scripteur éprouve à assumer son '*mixed*' identité ou son identité plurielle. Enfin, il y a la fonction référentielle qui veut qu'on '*switch*' parce que une expression donnée est plus appropriée dans unetelle langue plutôt que dans unetelle autre pour des raisons culturelles et là nous songeons à l'exemple de l'expression française **par excellence** utilisée dans une phrase et/ou un texte anglais. L'on s'adonne aussi au *code-switching* pour remplacer le mot qui nous échappe.

Pour Hamers et Blanc ceci s'apparente au CAB (code alterné du bilingue) qui consiste, comme son nom l'indique, à alterner plusieurs codes. Contrairement à ce que l'on peut penser, le CAB n'est point une tare du bi-plurilinguisme, mais plutôt une preuve de la maîtrise de deux ou plusieurs langues et constitue une stratégie à laquelle recourent le(s) bi-plurilingue(s) pour des fins objectives (Hamers&Blanc, 1983 : 268). Enfin, nous devons rappeler que le *code-mixing* peut également être synonyme de difficultés dans le maniement d'une langue, voire une perte de la langue.

Notons, pour mémoire que dans les faits, le contact des langues est bien plus vieux que le bi-plurilinguisme et les langues se sont de tout temps mélangées à travers leur lexique qui est le sous système linguistique le plus malléable du système linguistique qu'est la langue et celui qui se prête le plus aux multiples interpénétrations. Tabouret-Keller cite à ce propos le linguiste allemand Schuchardt pour qui « [...] la forme lexicale du mélange de langues est la plus commune parce qu'elle se produit au contact superficiel des langues ; elle n'a en soi rien de problématique et est donc observable et utilisée partout [...] » (cf. Tabouret-Keller, 2008 : 7). Effectivement, le contact entre deux ou plusieurs langues peut en affecter une en particulier, jusque dans sa structure à l'exemple de l'amharique. Cette langue sémitique de l'Ethiopie a vu son ordre de mots VSO (verbe+ sujet+objet) se muer en SOV (sujet+objet+verbe) sous l'influence des langues

couchitiques. Il y a aussi le cas –mentionné plus haut—de l'albanais, le roumain et le bulgare, trois langues issues de trois familles de langues différentes mais qui ont en commun une caractéristique linguistique résultant du contact de langues, à savoir la perte de l'infinif. Le contact des langues est encore plus efficace quand il se prolonge dans le temps comme c'est le cas du basque qui ne fait pas partie de la descendance de l'indo-européen et qui a cohabité depuis des siècles avec le latin et les langues romanes qui l'ont influencé sur le plan lexical, mais aussi sur le plan phonologique (Cenoz, 2001 : 10).

Pour ce qui des langues dont il est question dans ce mémoire, à savoir l'anglais et le français, nous savons que le contact entre elles remonte à l'invasion normande de l'Angleterre. Une autre situation de contact entre l'anglais et le français est celle du Canada. Ce cas de contact des langues est aussi un cas prolongé et représente un exemple typique de l'influence d'une langue sur une autre en général, mais aussi et surtout de l'influence de l'anglais sur le français. C'est ainsi que le mot '*réaliser*' pris dans le sens de '*se rendre compte*' n'est pas un calque, mais plutôt une interférence interlinguistique naturalisée que d'aucuns peuvent répertorier comme un anglicisme. En effet, ce verbe est bel et bien codifié même s'il apparaît dans les dictionnaires de français avec la mention 'usage critiqué'. Autre exemple du contact entre l'anglais et le français que celui qu'abrite le Cameroun où à l'inverse du Canada c'est l'anglais qui subit l'influence du français. Les deux langues y jouissent du même statut de langue officielle, mais le français est plus prépondérant. Quatre cinquièmes (4/5) de la population sont francophones, huit (08) provinces sur dix (10) sont francophones et la majorité des tâches administratives et institutionnelles se font en français. Evidement cette cohabitation entre le français et l'anglais occasionne des interférences et à l'instar du Canada, ces interférences sont aisément naturalisées. Le tableau ci-dessous illustre éloquemment les effets du contact entre ces deux langues :

**Tableau 1-Des échantillons de la francisation de l'anglais au Cameroun**

| <b>Français</b> | <b>Anglais camerounais</b> | <b>Anglais standard</b> |
|-----------------|----------------------------|-------------------------|
| Doléance        | Doleance                   | Grievance               |
| fanatisme       | Fanatism                   | Fanaticism              |
| Planification   | Planification              | Planning                |

A la lecture de ce tableau il ressort que les emprunts faits sur le français par les locuteurs/scripteurs camerounais ont subi des altérations d'ordre morphologique.<sup>23</sup>

Si le contact entre les langues a de tout temps caractérisé la vie des langues, l'intérêt qu'il a suscité parmi les spécialistes n'est pas aussi ancien. D'aucuns associent étroitement le contact des langues à Weinreich, mais il y a aussi l'apport d'André Martinet et comme Einar Haugen l'avait si bien souligné : « *Language contact, this term is the happy creation of André Martinet* » (cf. Tabouret-Keller, 2008 : 12).<sup>24</sup> En effet, la célèbre expression de *Languages in Contact* que Uriel Weinreich (1953) avait choisie comme titre pour son non moins célèbre ouvrage éponyme lui fut suggérée par Martinet. Dès l'abord, Weinreich précise que par contact il faut entendre :

*Two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the of Contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL.*<sup>25</sup>

(Ibid)

Dans le cas qui nous concerne, celui des étudiants anglophones de Tizi Ouzou, en l'occurrence, il a y précisément contact entre le français et l'anglais et des études<sup>26</sup> menées dans les pays où les deux langues en question entrent en contact--le Canada en particulier--montrent que la prévalence de l'influence interlinguistique et la fréquence de l'apparition d'interférences est y très élevée. Par ailleurs, il s'est avéré que le français est « [...] *a highly suitable candidate for the study of language contact since, everywhere apart from in France, it is in contact, with one or more languages* » (Gadet&Jones, 2008: 238).<sup>27</sup> Même en France, le français entre en contact avec d'autres langues comme les langues locales que sont l'occitan, le breton, mais depuis quelque temps avec les langues des populations émigrées à l'exemple de l'arabe, le berbère, l'arménien, etc.

En tout état de cause, le contact des langues aboutit fort souvent au *code switching*, au *code-mixing* et au transfert linguistique et/ou l'interférence interlinguale. Ces trois aspects du contact des langues sont ou des cas d'emprunt ou des cas d'intrusion. En

<sup>23</sup> Voir Bilboa Edmond, l'influence du français sur l'anglais camerounais, [www.sudlangues.sn](http://www.sudlangues.sn)

<sup>24</sup> Contact de langues, cette expression est l'heureuse trouvaille d'André Martinet.

<sup>25</sup> Deux ou plusieurs langues seraient en contact si elles sont utilisées alternativement par les mêmes personnes. Les personnes en questions sont pour ainsi dire le locus du contact. Cette pratique d'utilisation alternative de deux langues serait le bilinguisme et les utilisateurs seraient des bilingues. (Notre traduction)

<sup>26</sup> Swain&Wesche (1975), Singleton (1987), etc.

<sup>27</sup> Le français est une langue hautement qualifiée pour l'étude du contact des langues puisque partout, à l'exception de la France, le français est en contact avec une ou plusieurs langues. (Notre traduction)

définitive, nous ne devons pas omettre de distinguer entre contact des langues et/ou langues en contact et langues de contact. Par langues de contact, on entend langues mixtes, voire les divers codes linguistiques qui résultent justement du contact des langues à l'exemple du pidgin, le sabir, la lingua-franca, etc. C'est dans cette perspective que les Zamenhof, Schleyer ont inventé, respectivement, l'Esperanto et le Volapuk qui étaient conçus pour servir de contact entre locuteurs de langues différentes. Ce rôle est d'ailleurs plus ou moins parfaitement accompli par l'anglais.

### **I/1.2. 1. Anglais/français : Contact pluricentenaire**

Nous avons signalé plus haut le lien qui relie le sujet de cette recherche à l'analyse contrastive qu'on ne saurait évacuer de toute réflexion concernant l'influence interlinguistique, car une comparaison même succincte des langues en présence est véritablement essentielle. Il nous semble donc impératif de remonter plus loin dans le temps pour souligner les liens privilégiés et tumultueux unissant l'anglais au français à travers une histoire faite de (dés)union et d'une affiliation commune à la langue Indo-européenne comme le démontre cet exemple qui illustre la racine indo-européenne du mot : *père* :

- A/ Sanscrit=*pitar*
- B/ Grec = *patèr*
- C/ Celtique- irlandais=*athair*
- Indo-européen=***petèr***
- D/ Latin = *pater* = 1-espagnol= *padre*  
2-italien= *padre*  
3-français= *père*
- E/ Germanique
- Commun= *fader*= 1- gotique=*fadar*  
2-vieil angl= *faeder* a.m= *father*  
3-v.norrois= *fathir*  
4-néerland=*vader*  
5-allemand=*vater*

(Taillé, 1995 :80-91)

Bien entendu comme tout arbre, l'arbre généalogique de la langue Indo-européenne s'est ramifié en branches et sous-familles de langues telles que les familles slave, balte, germanique, italique, etc. L'anglais appartient à la famille germanique alors que le français est affilié à la famille italique qui comprend les langues romanes qui descendent du latin et les autres langues anciennement parlées en Italie. Ainsi donc, l'anglais et le français sont des langues parentes ayant des structures plus ou moins apparentées et une histoire plus ou moins commune.

Un bref survol de l'histoire des deux langues jettera davantage de lumière sur la ressemblance/dissembance entre ces deux langues et sera, à n'en pas douter, à même de nous conforter dans notre hypothèse initiale concernant l'influence de l'anglais sur le français se traduisant principalement par la présence d'interférences interlinguistiques dans les productions écrites des étudiants anglophones susmentionnés. La mitoyenneté entre l'anglais et le français commence par l'invasion de l'Angleterre par les Normands français<sup>28</sup> à partir du 11ème siècle. En effet, l'arrivée des Normands allait sonner le glas du vieil anglais (*Old English*)<sup>29</sup> que les invasions germaniques avaient imposé au Bretons<sup>30</sup> à partir du cinquième siècle. Lorsque débute l'ère de l'anglais moderne (*Modern English*) aux environs de 1453, bien des transformations avaient affecté l'anglais.

Effectivement, la cohabitation forcée entre la noblesse normande qui continue à utiliser le français et le peuple dont la langue est l'anglais n'est pas sans donner naissance à l'anglo-normand, une sorte de langage mixte où un seul et même signifié dispose désormais de deux signifiants et/ou doublets. C'est ainsi que sont apparus les *beef*, *enquire*, *commence*, etc., qui sont aussi des latinismes et sont ajoutés aux autres latinismes dont dispose déjà l'anglais. La mention suivante trouvée dans l'Oxford Dictionary illustre clairement cette situation :

- [Middle English *enquire* from Old French *enquerre* , ultimately from Latin *inquirere* (as in -2 *quaerere*, *quaesit*-‘seek’)].

La définition française qu'en donne le Grand Robert est comme suit:

---

<sup>28</sup> Il y a les autres Normands (*Northmen/Vikings*) qui vinrent eux aussi du Nord (Scandinavie) et s'installèrent en Grande Bretagne à partir de 850 et d'autres Normands partirent s'établir dans la province française de Neustrie qui allait devenir ensuite la Normandie. Ce sont ces mêmes Normands qui vinrent en Angleterre en 1066.

<sup>29</sup> A l'instar de ce qui survint en France où le dialecte de l'île de France devint la langue principale de France, aux Iles Britanniques, parmi les quatre variantes de l'anglo-Saxon, à savoir le Northumbrian, le Mercian, le Kentish et le West Saxon, c'est ce dernier qui devint la langue standard, le *Old English*.

<sup>30</sup> Il nous semble utile de préciser que la Bretagne française doit son nom aux Bretons qui vinrent s'installer en Armorique pour fuir les Angles et les Saxons et le nom 'Britannia' fût l'œuvre des Romains.

- Etym. Mil. XVe ; v.tr. , « demander », Xe ; du Lat. *inquirere* « chercher à découvrir » (enquête) ou réfection de l'anc. Verbe *enquerre* (enquerre) d'après quérir.

Cette influence que le français exerce par l'entremise des Normands sur le vieil anglais transforme ce dernier en moyen anglais (*Middle English*), qui cède la place à partir de 1453 à l'anglais moderne. C'est de cette façon que l'écriture d'origine irlandaise cède la place à l'écriture carolingienne en plus des changements importants qui affectent l'orthographe convertissant *cw* en **qu**, *ht* en **ght**, etc. L'arrivée des Huguenots en dizaines de milliers et le long séjour de la cour du roi Charles II en France renforce la présence des gallicismes dans l'anglais. Ainsi, pour Kaufman & Thompson:

*English has borrowed heavily from the French lexicon ... It has also phonologized certain allophonic pairs such as initial [F] [v] ... though not a single foreign sound (phone) has been introduced from French (or Norse, for that matter). It has borrowed particles. Because of massive lexical borrowing, certain derivational affixes occurring in words of French origin have been abstracted and applied to relevant roots and stems of any origin whatsoever able[...].<sup>31</sup>*

(Kaufman & Thompson, 1988 : 308)

Cette influence ne va pas s'arrêter en 1453 puisque de « [...] 1650 à 1780 [...] l'anglais contient encore beaucoup plus de mots français que le français n'a de mots anglais [...] » (Hagège, 1987 : 19). On prête également au français une empreinte certaine dans certains changements qui se sont opérés dans l'anglo-saxon tels la chute des consonnes uvulaires (gutturales), l'abandon des déclinaisons, le changement dans l'ordre des mots et bien entendu la richesse lexicale de l'anglo-saxon qui n'est pas sans devoir quelque chose au français et c'est en ce sens qu'on retrouve en anglais de nombreux mots qui ne sont plus utilisés en français comme : *mischief* (dégâts, dommage), *pledge* (caution), *random* (hasard), *to remember* (se rappeler), etc.<sup>32</sup> Par ailleurs, il y a certains anglicismes comme *obsolete* qui furent des gallicismes à une époque donnée.

<sup>31</sup> L'anglais a énormément pris sur le lexique français... Il a aussi 'phonologisé' certaines paires 'allophoniques' (variante d'un phonème) telles que les initiales [f] et [v]... même si aucun son étranger n'a été emprunté ni au français ni au normand. Il (l'anglais) a emprunté des particules. A cause d'un emprunt massif des éléments lexicaux, certains affixes dérivationnels ayant cours dans des mots d'origine française ont été utilisés avec des racines nonobstant l'origine (Notre traduction)

<sup>32</sup> cf. Le Grand Robert pour des détails sur l'origine française de ces mots, on y lit par exemple pour ce qui est du mot remember : Etym. 1119 ; « conscience », Chanson de Roland, 1080 de l'anc v, remember, doublet de remémorer.

Si l'on examine les mouvements du vocabulaire sur une longue période, on découvre que les emprunts de l'anglais au français passent de 897 en 1750 à 1116 en 1800 puis à 1914 en 1854 tandis que le français emprunta environ 600 mots à l'anglais de 1550 à 1950. (Ibid : 53-54). Il y avait donc aussi des mots anglais qui prenaient place dans le français qui allait à son tour subir l'influence de l'anglais. Les rôles se sont inversés d'autant plus qu'à partir du dix-huitième siècle, la Révolution Industrielle contribue à l'influence de l'anglais sur le français par le nombre considérable d'emprunts utiles pour la désignation des machines et autres inventions initialement dénommés par les anglais tels : wagon, paquebot, tunnel, zoom, etc.

L'anglais continue d'influencer le français un peu partout dans le monde comme en témoignent les exemples relevés en Amérique du nord, plus précisément dans les Channel Islands où le subjonctif a cédé la place au conditionnel. Il y a aussi une nette généralisation de l'auxiliaire **avoir** même là où l'auxiliaire **être** est nécessaire. La situation qui prévaut aux Amériques est un exemple édifiant de l'intervention indirecte de l'homme dans l'influence interlinguistique. En 1784, Rivarol rédige son fameux *Discours sur l'universalité de la langue française*, un an auparavant les Etats-Unis acquièrent leur indépendance avec le concours de la France et vingt ans auparavant, un autre traité, celui de Paris, met fin à la guerre entre la France et l'Angleterre pour la domination de l'Amérique du Nord. Cette guerre s'est soldée par la défaite de la France et le détronement de la langue française par l'anglais qui allait devenir grâce aux Etats-Unis et la Grande Bretagne la *lingua franca* moderne. La vente de la Louisiane en 1805 par Napoléon donne le coup de grâce au français dans cette partie du monde, mais ne l'en raye pas pour autant, puisque on dénombre des communautés francophones (les francos) au Massachusetts, au New Hampshire, au Maine, dans la Nouvelle Orléans, etc., et au Québec bien entendu où un français quelque peu différent de celui de la France se démène du mieux qu'il peut contre l'anglais.

L'anglais et le français ont plus de points communs que de traits distinctifs ; un même et unique principe directionnel pour l'écriture ; de la gauche vers la droite, le même agencement des mots dans la phrase, à savoir un sujet, un verbe et un complément quand bien même le SVO (*subject+verb+object*) anglais offre moins de flexibilité que celui du français. L'anglais et le français ont aussi en commun la même structure syntagmatique et les mêmes caractères et/ou alphabet latin, mais cela n'en facilite pas absolument le

rapprochement. La non correspondance entre l'aspect oral et l'aspect écrit constitue l'autre affinité qui rapproche ces deux langues et de part et d'autre, des voix se sont élevées pour dénoncer ce qu'ils considèrent comme une entrave à l'apprentissage des deux langues. A ce propos, nous pouvons citer la fameuse boutade de G.B Shaw (1856-1950) qui conseillait aux anglais d'écrire le mot *fish* de la sorte : *ghoti* puisque le **gh** équivaut à **f** dans *enough*, **o** se prononce comme un **i** dans *women* et **ti** comme un **sh** dans *nation*. En France aussi il y a des partisans de l'adaptation de l'écrit à l'oral. En effet, un certain Raymond Queneau (1903-1976)<sup>33</sup> aurait inventé un 'ortographe fonétique' pour rendre cette conformité de l'écrit à l'oral chose faisable.

Même s'ils disposent d'un même et unique alphabet, l'anglais et le français n'en diffèrent pas moins dans leur phonétisme. Il existe 36 phonèmes en français et 44 en anglais. La différence touche aussi bien les éléments segmentaux (phonèmes, voyelles, consonnes, etc.) que les éléments suprasegmentaux (stress, le rythme, intonation, etc.). C'est ainsi que lors de la prononciation des voyelles, on distingue entre voyelles relâchées (*lax*) et voyelles tendues (*tense*) en anglais alors que ce n'est pas le cas en français. De plus, les locuteurs des deux langues en question trouvent souvent des difficultés à prononcer correctement la langue de l'autre à cause de la différence criarde entre les bases articulatoires des deux langues.

En effet, en parcourant ces bases articulatoires, l'on constate que les consonnes françaises /t/, /d/, /n/ sont des dentales alors qu'elles sont alvéolaires en anglais. Dans un environnement palatal, les consonnes se palatalisent facilement en français, mais peu en anglais. Le /r/ est alvéolaire en anglais au même titre que /s/, /z/, et /l/ alors qu'il est vélaire en français. En français, les voyelles ne se prêtent pas à la diphtongaison contrairement à l'anglais où il y a non seulement beaucoup de diphtongues, mais également des triphthongues. La tendance à la labialisation est plus marquée en français qu'en anglais. Alors qu'en français l'accent expiratoire est faible et les syllabes inaccentuées sont aussi bien articulées que celles qui sont accentuées, en anglais l'accent expiratoire est fort et les syllabes inaccentuées sont très faiblement articulées. Le français se caractérise par l'absence de voyelles relâchées, par une nette nasalisation de voyelles dites nasales qu'on oppose aux voyelles orales. Les voyelles nasales sont inexistantes en anglais, il y a les voyelles brèves et les voyelles longues et les premières sont plus

---

<sup>33</sup> Surtout connu pour être le co-fondateur de l'OUvroir de Littérature Potentielle (OuLiPo).

relâchées que les dernières. A la différence de l'anglais, le français n'accorde aucune individualité phonétique au mot dans la phrase. Pour manifester l'accent tonique, le français opte pour la longueur alors que l'anglais choisit l'intensité. Les mots en anglais sont tous porteurs d'un accent tonique tandis qu'en français c'est plutôt le groupe rythmique qui en est porteur.

Tandis que la parataxe est le procédé le plus prisé en anglais, en français c'est plutôt la méthode hypotactique qui est préférée. Le lexique est, faut-il le répéter, de tous les sous systèmes linguistiques celui qui subit le plus l'influence interlinguistique. La situation des lexiques anglais et français est d'autant plus exacerbée par l'héritage gréco-latin que ces deux langues ont en commun, lequel héritage fait de l'anglais la plus romane des langues germaniques et du français la plus germanique des langues romanes. La syntaxe et la morphologie du français sont moins affectées par cette influence de l'anglais. Sont aussi moyennement concernées par cette immunisation contre l'influence interlinguistique (traditionnelle)<sup>34</sup> de l'anglais la morphologie des mots formés par composition et dérivation. Il en est de même pour les règles d'accord syntaxique, l'emploi des prépositions, l'ordre des mots, les marques nominales de détermination, de genre, de nombre, les marques verbales de personne, de temps, de mode, de voix, etc. Toutefois, l'on dénombre un nombre considérable d'anglicismes (emprunts et calques) que tout un chacun peut reconnaître à l'instar des plus courants comme :

- Anglicismes sémantiques: finaliser, réaliser, initier, opportunité, preuve, etc.<sup>35</sup>
- Anglicismes lexicaux: week-end, leader, challenger, tester, toaster, etc.
- Anglicismes syntaxiques: en charge de, être supposé faire, basé, etc.
- Anglicismes phonétiques : Izrael au lieu d'Israël

Si l'on y prête plus d'attention, on verra que bon nombre d'anglicismes émaillent le texte de ce mémoire à l'exemple des anglicismes grammaticaux comme *et/ou* construit sur le modèle de *and/or*, ou encore la tendance souvent rencontrée dans des travaux de recherches et essais rédigés en français et construit sur le modèle anglais ; un sous-titre qui commence par l'article *un(e)*, comme dans *Le bilinguisme au Canada : une étude*

<sup>34</sup> Il est clair que le locuteur/scripteur qui transfère des éléments linguistiques de l'anglais au français ne sélectionne pas puisque c'est supposé être involontaire.

<sup>35</sup> Le Grand Robert mentionne l'année 1985 comme date d'emprunt de *finaliser*.

sociolinguistique, au lieu de *Le bilinguisme au Canada : étude sociolinguistique* [...] (Hagège, 1987 : 50).

L'essor politico-économique et culturel des Etats-Unis, mais aussi celui de la Grande Bretagne et son empire colonial ont assuré à l'anglais la position de première grande langue de communication. De la même manière, le français connaît une autre jeunesse, un meilleur essor et une expansion plus marquée en Afrique au point où le nombre de francophones dans le monde supprime celui de la France. C'est que « le français a pu fructifier hors de la France » (Ibid : 116), et devenir une langue au statut assez privilégié par ici, langue officielle, voire langue maternelle par là.

### **I/1.2.2. L'anglais et le français en contact en Algérie**

En dehors de l'école, le contact avec l'anglais reste très limité. Lorsqu'il existe, il se réduit à la présence d'un dictionnaire de langue étrangère à la maison, à l'écoute des chansons en anglais et à l'utilisation de jeux vidéo en anglais. Les contacts avec la langue anglaise de type pratique de la langue, tels que la lecture de journaux en anglais ou les échanges avec un correspondant ne concernent qu'un très faible pourcentage d'élèves [...]

(cf. Macaire, 2008 : 07)

Qui pourrait penser que la situation décrite dans cette citation de Macaire ne concerne pas les apprenants algériens tant les mêmes conditions prévalent en Algérie ? En effet, ce passage est un extrait d'une étude de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance) qui n'est pas un organisme algérien, mais plutôt français. Le choix de ce passage n'est pas fortuit ; il corrobore davantage l'examen de la question de l'influence de l'anglais sur le français chez des apprenants algériens. A l'instar de beaucoup d'autres contrées, l'Algérie constitue une autre aire de confrontation officieuse entre l'anglais et le français surtout dans les milieux universitaires et académiques. Comme nous l'avons souligné plus haut, il y a une imbrication entre le français et l'anglais au sein de l'école algérienne du fait de l'apprentissage avéré de l'une par le truchement de l'autre. Le contact entre ces langues commence plutôt que prévu ; à partir du collège où l'anglais fait pour la première fois son entrée dans le répertoire linguistique des algériens. C'est aussi à partir de ce palier que l'imbrication entre les deux

langues commence avec la propension des collégiens à apprendre l'anglais par le truchement du français<sup>36</sup> que nous avons signalé plus haut à plusieurs reprises.

Langues d'école, par excellence, le français, mais surtout l'anglais, ne bénéficient pas de dispositions statutaires comme c'est le cas pour l'arabe et Tamazight et sont considérées comme des langues vivantes étrangères. Le cas du français est exemplaire en ce qui concerne l'Algérie; longtemps utilisé comme une langue d'enseignement, le français est depuis plus de vingt ans relégué au statut de simple matière à enseigner tout comme l'anglais qui ne bénéficie certes pas ni du même volume horaire ni du même coefficient, encore moins des mêmes faveurs politico-historiques, mais qui n'en constitue pas moins un sérieux concurrent pour le français à l'école, du moins à l'université.

Le français est--contrairement à l'anglais--introduit à l'école primaire alors que l'anglais ne fait son apparition qu'au collège.<sup>37</sup> Tandis que le français jouit à la fois du rôle d'une langue véhiculaire et vernaculaire, l'anglais se réduit à une langue instrumentale. A l'université l'anglais se retrouve rehaussé et placé sur le même pied d'égalité à cause de la nécessité qu'éprouvent étudiants et enseignants à disposer ne serait-ce que de quelques notions de cette langue afin de consulter les documents nécessaires à leur études et recherches. Cette réalité est presque un calque de ce qui prévaut en France où depuis quelques années chercheurs et scientifiques admettent la nécessité de connaître l'anglais à cause des progrès réalisés dans cette langue dans divers domaines de recherches et dans la majorité des sciences.

En plus d'être langue d'enseignement dans le département d'anglais et matière essentielle dans celui de l'interprétariat, l'anglais est également enseigné dans la majorité des départements de l'université algérienne et est très prisé par la majorité des étudiants qui lui reconnaissent plus de technicité, plus de modernité, plus de neutralité et plus d'utilité que le français. Etant donné que le cas de l'Algérie est plus ou moins représentatif de la situation sociolinguistique au Maghreb, nous pourrions non sans quelques réserves nous fier aux enquêtes qui ont été effectuées au sein de la population estudiantine des départements d'anglais à Rabat et Fès au Maroc. Ces enquêtes ont révélé que 33% contre

---

<sup>36</sup> L'enquête mentionnée en page quatre (04) en note bas de page est justement axée sur ce phénomène d'acquisition de l'anglais LV2 par le truchement du français LV1, lequel phénomène persiste dans le secondaire.

<sup>37</sup> La dernière réforme du système éducatif a introduit des changements en faveur de ces langues pour aboutir à l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire tandis que l'anglais est enseigné dès la première année du moyen.

6% des étudiants pensent que l'anglais est 'plus beau', 54% contre 14% élisent l'anglais comme la langue qu'ils voudraient 'le plus parler' et 80% contre 5% souhaitent 'perfectionner' leur anglais plutôt que leur français (Boukous, 1996 : 700).

En Algérie, le français domine longtemps dans les sphères essentielles que sont l'administration, l'économie et l'enseignement supérieur jusqu'à l'avènement de l'arabisation dans les années 70 qui porte un sérieux coup à l'hégémonie du français dans le paysage sociolinguistique algérien au point où dans les années 90 l'on préconise rien moins que « [...] la substitution de l'anglais au français en quatrième année du second cycle de l'école fondamentale[...] » et de fait «[...] en 1993, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère, à titre optionnel et en concurrence avec le français » (Quefelec & Derradji, 2002 : .36-37). Mais le taux de 98,72% représentant le nombre d'algériens ayant opté pour le français contre 1,28% pour l'anglais confirme l'enracinement du français en Algérie et son statut privilégié (Ibid : 38). Déclassé toutefois par la politique d'arabisation menée dans les années 1970 et 1980, le français s'est vu réhabilité à la fin des années 90 par une autre réforme éducative qui lui fait une place de choix comme première langue étrangère enseignée à partir de la 2eme année primaire. Le français est la première langue vivante étrangère et l'anglais est son dauphin, mais contrairement à l'anglais qui ne bénéficie que d'un apprentissage formel (scolarisation), le français bénéficie d'un apprentissage informel (medias, famille, autres situations de communication). Jusqu'au bac, l'apprenant algérien a droit à 1800 heures de français (Ibid : 93).

**Tableau 2 : Champs d'action de l'anglais et du français en Algérie**

| Champs d'action    | Usages   |         |          |         |
|--------------------|----------|---------|----------|---------|
|                    | Oral     |         | Ecrit    |         |
|                    | Français | Anglais | Français | Anglais |
| Discours officiels | +/-      | --      | +        | -       |
| Administration     | +        | --      | +/-      | -       |
| Religion           | -        | --      | -        | -       |
| Enseignement       | +        | +       |          | +/-     |

|                    |    |    |    |     |
|--------------------|----|----|----|-----|
| Documentation      |    |    | ++ | +   |
| Economie/Industrie | ++ | +  | ++ | -/+ |
| Edition            |    |    | ++ | -   |
| Presse nationale   | ++ | -- | ++ | -   |
| Publicité          | -  | -- | +  | --  |
| Télévision         | +  | -  |    |     |
| Radio              | +  | -- |    |     |

Adapté du tableau in Queffélec & Derradji (2002, p : 103)<sup>38</sup>

Le tableau ci-dessus illustre parfaitement la cohabitation de l'anglais et du français dans divers domaines, mais ne nous renseigne pas sur leur contact au niveau des bi-plurilingues. En effet, 'nos' étudiants préparent une licence en anglais, mais ont pour la plupart une maîtrise du français égale ou supérieure à celle de leur langue maternelle comme le démontrent les productions écrites composant le corpus. Cela dit, si nous nous fions aux diverses définitions que donnent Skutnabb-Kangas et Philipson (1989) de la langue maternelle, le français serait la langue première de nos informateurs car elle se retrouve dans pas moins de trois des six définitions suggérées (cf. Keszkes&Papp, 2000 : 01). En effet, elle est à la fois la langue la plus utilisée par le locuteur, la langue envers laquelle le locuteur a une attitude positive et de l'affection et, à un degré moindre, la langue la plus importante et la plus présente à n'importe quel moment de la vie.

---

<sup>38</sup> -= Aucun usage ni emploi attestés. += Usage et emploi attestés.  
 +/- Usage et emploi en nette régression. -/+ : Usage et emploi en nette progression.  
 ++ = Idiome prédominant -- = Idiome inutilisé

## I/2. Influence interlinguistique et interférence

L'influence interlinguistique et/ou le transfert linguistique prend plusieurs formes et peut se manifester de plus d'une façon. De toute évidence le type d'influence envisagé dans cette étude ne relève pas tout à fait des cas traditionnels que sont l'**adstrat**, le **substrat** et le **superstrat**. L'adstrat concerne l'influence qu'exerce une langue sur une autre sans que cette dernière ne disparaisse pour autant. Le Dicos Encarta définit l'adstrat comme « langue ou parler qui se superposent à une autre langue ou à un autre parler en y imprimant des influences linguistiques » et exemplifie comme suit : « L'anglais est un adstrat du français ». Le substrat est relatif à l'influence qu'exerce une langue sur une autre tout en étant supplantée par elle comme c'est le cas pour le gaulois qui a influencé le français, mais disparut non sans laisser des traces, une centaine de mots, dans le français. Le superstrat se traduit également par l'influence d'une langue sur une autre sans que cela n'aboutisse à la disparition de la langue influencée comme c'est le cas des langues berbères. Pour qu'il y ait influence (inter)linguistique, il faut qu'il y ait contact de langues bien entendu, lequel contact peut aussi se traduire par une situation où des communautés linguistiques différentes partagent une frontière géographique qui se mue en frontière linguistique et génère de l'influence interlinguistique et/ou du transfert linguistique à sens unique ou à double sens. Le contact peut également se manifester par le rayonnement et le prestige qu'une langue telle que l'anglais doit au progrès scientifique, technique, économique de ces locuteurs et ce type de situation aboutit presque inéluctablement à une influence de l'anglais sur d'autres langues.

La question du transfert linguistique et/ou influence interlinguistique surgit dans les années 50 et 60 des travaux de la psychologie behaviouriste qui considère que lors de l'acquisition de la langue seconde, les anciennes habitudes qui se sont formées lors de l'acquisition de la première langue influencent les nouvelles habitudes qui accompagnent l'acquisition de la langue seconde. Cependant, le véritable intérêt des chercheurs pour le transfert linguistique commence à partir des années 80 même si l'on retrouve dans les années 60 les traces de ce phénomène linguistique dans des œuvres traitant du multilinguisme et l'acquisition des langues étrangères. Les recherches sur l'influence interlinguistiques chez les plurilingues sont surtout l'œuvre des vingt dernières années du 20ème siècle et sont précisément l'œuvre de chercheurs issus de communautés linguistiques plurilingues comme le Canada, l'Espagne, la Scandinavie, la Suisse, etc. Les

De Angelis & Selinker (2001), Kellerman (1983), Hammarberg (2001), Cenoz (2001), Ringbom (1987), Tremblay (2006) et Dewaele (2001) ont chacun à sa manière enrichi le domaine de la recherche sur le transfert linguistique chez les bi-plurilingues auquel (le transfert linguistique naturellement) ils ont contribué : qui par la distance typologique (Kellerman, Cenoz,), qui par la récence (Hammarberg), qui par le contexte (Dewaele), etc. La typologie et les caractéristiques propres à l'individu (age, la psychotypologie, etc.) constituent d'ailleurs les deux principaux paramètres que prennent en considération les travaux relatifs au transfert linguistique. Tenant compte de tous les facteurs avancés pour expliquer et prédire l'influence interlinguistique ainsi que le(s) mode(s) de communication, d'aucuns suggèrent l'existence d'un continuum fait de deux extrêmes ; *interactional strategies* (stratégies interactionnelles) qui représentent une forme de transfert intentionnel et les *transfer lapses* (lapsus de transfert) qui sont eux non intentionnels (Cenoz, 2003 : 204-205).

Le cas d'influence interlinguistique auquel nous nous intéressons dans cette étude est très complexe à cause du statut des langues en présence et des énormes difficultés qui résultent de la présence de langues typologiquement éloignées dans le répertoire linguistique des locuteurs/scripteurs concernés par cette étude. Doit-on appréhender nos informateurs comme des trilingues et/ou quadrilingues ou bien comme des individus ayant deux répertoires linguistiques distincts ? La gestion du bi-plurilinguisme par l'individu, l'interaction entre ces langues et l'intrusion d'éléments d'une langue dans l'autre constituent précisément l'essentiel des recherches ayant trait à l'influence interlinguistique plus connue dans la littérature anglo-saxonne sous la dénomination de *cross-linguistic influence et/ou language transfer*. Cette littérature anglo-saxonne fait justement une nette distinction entre les deux formes d'influence interlinguistique que nous avons mentionnées dans l'introduction générale et qui sont le *substratum transfer* et le *borrowing transfer*.<sup>39</sup> Tandis que le premier renvoie à l'influence exercée par la langue première sur la langue seconde, le second concerne l'influence exercée par la langue seconde sur une langue précédemment acquise.

Il est par ailleurs fait distinction entre le *positive transfer* (les similarités entre la langue source et la langue cible qui facilitent l'acquisition de cette dernière) et le *negative transfer* qui a trait aux 'écarts' à la norme linguistique à mettre à l'actif du

---

<sup>39</sup> Nous avons précédemment souligné que notre étude est relative au *borrowing transfer*.

locuteur/scripteur, lesquels ‘écarts’ incombent aux similarités et/ou différences typologiques de la langue source et la langue cible. Notons que les deux langues concernées par l’influence interlinguistique dans cette étude peuvent se prêter aussi bien à une réflexion sur le *positive transfer* que sur le *negative transfer*. L’influence interlinguistique telle que nous l’envisageons dans cette recherche est exactement un *negative transfer*, en ce sens que les similitudes entre l’anglais et le français occasionnent souvent des interférences interlinguales. Mais c’est aussi un *borrowing transfer* puisque ce n’est pas la L1 qui influence la L2, mais plutôt la L4 qui fait irruption dans le système de la L2. Pour mieux comprendre l’interférence et/ou transfert, il est impératif d’apporter un autre éclairage sur le concept d’erreur en commençant par la notion d’interlangue.

### **I/2.1. Interférence et/ou erreur**

Il convient de préciser dès l’abord que l’interférence et/ou l’erreur dont il sera question dans cette étude n’est en rien un lapsus quand bien même le lapsus renvoie aussi à l’emploi involontaire d’un mot à la place d’un autre aussi bien en langage parlé (*lapsus linguae*) qu’en langage écrit (*lapsus calami*).<sup>40</sup> Par ailleurs, même Freud avait fait un lien entre les lapsus et les interférences dans ces études psychologiques en définissant un lapsus comme l’interférence de deux intentions. Autan dire que l’interférence en tant que concept n’est pas l’exclusivité des sciences du langage, mais concerne aussi bien la physique, la météorologie, la médecine, la psychologie, la didactique des langues, etc.

En effet vue sous un angle psychologique, l’interférence concerne surtout les habitudes et les comportements de l’individu. Les points de vue de la linguistique et la didactique des langues se rejoignent puisque ils associent toutes les deux l’interférence à l’acquisition des langues et au plurilinguisme. Il faut également souligner que le vocable interférence est un anglicisme introduit en français au début du XIXe siècle. La première entrée du Grand Robert dit ceci :

- Interférence. n.f. Etym. 1819 ; angl. *interference* (1783 « intervention » ; ci-dessous, 2 ; en sciences, 1802 Thomas Young), de *to interfere*, 1773, dans cet emploi, Lord Mondoddo, Interférer.

---

<sup>40</sup> Voir le Grand Robert

Avant de procéder au décortilage de l'interférence interlinguistique et interlinguale, il y a l'interlangue qu'il est nécessaire de (re)définir pour la simple raison que l'interlangue est la somme d'erreurs et interférences que fait le locuteur/scripteur.

### **I/2.1.1. L'interlangue**

Ce vocable n'est guère aisé à définir tant il se chevauche avec d'autres vocables comme l'interférence, l'idiolecte, etc. Le linguiste allemand Klaus Vogel postule que l'interlangue est :

La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son état d'avancement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment des variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par les variables didactiques (méthodologiques).

(Klaus Vogel, 1995 :20)

La définition de Vogel n'est pas la seule définition qui existe en ce qui concerne l'interlangue ; Py et Selinker ont en fait mention, mais celle de Vogel est assurément la plus explicite pour la simple raison que celui-ci y consacra tout un livre. Il existe d'autres dénominations telles que : système approximatif, compétence transitoire, système intermédiaire, etc. Ce qu'il faut- surtout retenir c'est que l'émergence du concept d'interlangue dans les années soixante-dix (70) avait pour fondement une nouvelle conceptualisation de l'erreur non plus comme une preuve d'échec, mais plutôt comme un signal de progrès.

### **I/2.1.2. L'erreur**

Le Robert définit l'erreur comme une « chose fautive, erronée par rapport à la norme... ». En latin, *errare* (erreur) signifie aussi errer et renvoie également à (se) fourvoyer, etc. Corder, S.P. postule que l'erreur est une violation du code, le code linguistique en l'occurrence ; elle est violation volontaire ou involontaire du code. Si elle est systématique, l'erreur est à mettre à l'actif de l'interlangue. On commet des erreurs à cause d'une connaissance incomplète d'une langue donnée et pour peu qu'il y ait des progrès dans l'apprentissage de ladite langue, les erreurs s'amenuisent et disparaissent

(Corder, 1975 : 259-260). Il convient de distinguer entre une erreur et une faute. **La faute** fait partie de la performance<sup>41</sup> et non point de la compétence et concerne la langue source aussi bien que la langue cible. La faute est, pour ainsi dire, un mauvais choix que le locuteur/scripteur effectue. Le stress, la fatigue, l'incertitude et l'hésitation peuvent provoquer des fautes chez les apprenants de la langue étrangère, mais aussi chez les natifs. Par ailleurs, il arrive que l'auteur de la faute reconnaisse sa propre faute et la corrige. A l'inverse, on ne peut corriger soit même ses erreurs sans l'intervention du professeur.

Selon Jack C. Richards, il y aurait trois types d'erreurs ; **l'erreur/interférence interlinguale**, **l'erreur/interférence intralinguale** et **l'erreur développementale**. L'erreur interlinguale met en conflit la langue source et la langue cible, l'erreur intralinguale concerne uniquement la langue cible et l'erreur développementale et/ou surgénéralisation a trait à l'extension d'une règle grammaticale donnée telle la formation du participe passé du verbe ouvrir comme **ouvri** plutôt qu'**ouvert** (Richards, 1980 : 173-174). Faisant sienne la théorie chomskyenne de la compétence/performance et en développant les recherches de Richards, Theo Van Els réduit le nombre d'erreurs à deux types que sont les **erreurs de compétence** qui se divisent en erreurs interlinguales et intralinguales qui sont à leur tour des erreurs d'ordre phonologique, morphosyntaxique et lexicale et les **erreurs de performance** qui sont considérée par ailleurs comme des fautes (Theo Van Els &al, 1987 : 53).

Il existe une autre classification de l'erreur qui est en quelque sorte un complément des classifications précédentes. Cette autre catégorisation de l'erreur selon le degré de gravité est l'œuvre de M.K. Burt et C. Kipasky qui postulent l'existence d'une **erreur globale** et une **erreur locale**. Alors que l'erreur globale fausse la lecture de l'énoncé et aboutit à une mauvaise compréhension, l'erreur locale n'est pas capitale pour la compréhension de l'énoncé et n'affecte pas outre mesure le sens de l'énoncé (Burt&Kipasky, 1972 : 16).

En outre l'erreur est généralement due à des causes plus ou moins objectives. Parmi toutes ces raisons, on dénombre cinq (05) qui sont parmi les plus essentielles : La généralisation abusive des règles de la langue cible, les stratégies de communication, la

---

<sup>41</sup> La compétence se manifeste par la performance ; l'on peut avoir une même compétence mais avoir une performance différente. La performance est la parole. La compétence serait en quelque sorte le trésor linguistique dans lequel puise tout un chacun, elle est commune à tous, elle est la langue.

surélaboration, le transfert d'apprentissage, mais aussi et surtout l'interférence de la langue maternelle et/ou L1 (mais aussi la L2).

- **La généralisation exagérée des règles de la langue cible** consiste à générer une structure grammaticale sur un modèle déjà existant et l'utiliser à la manière de la bonne règle. Il y a trois façons de procéder à une surgénéralisation des règles de la langue cible :

-la confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvellement acquises.

Cela renvoie à l'application d'une règle donnée dans une situation donnée qui donne un énoncé anormal comme le suivant : « Je m'ai dit » qui est dû à la confusion entre « J'ai dit » et « je me suis dit ».

-la réduction de la redondance. Il s'agit des cas où l'apprenant juge utile d'omettre certains éléments essentiels qu'ils estime inutiles tel que : « Hier, j'achète une voiture ». Dans cet exemple, il est manifeste que l'apprenant trouve que 'hier' est suffisant pour indiquer le passé et a par conséquent omis d'utiliser le passé.

-Non-respect des restrictions de règles. Dans l'exemple « J'interroge à Jack » l'apprenant ne respecte pas la règle qui stipule que l'on dit :

- Je demande à Jack.
- Je parle à jack.
- J'ordonne à Jack.

Mais on excepte des énoncé comme : J'interroge jack.

-la simplification des règles. Par méconnaissance de toutes les règles de la langue cible, l'apprenant a tendance à simplifier les règles comme par exemple considérer comme féminin tout nom qui se termine par /e/ parce que l'enseignant dit par trop à ses apprenants que le féminin se termine par /e/.

- **les stratégies de communication.** Bien que truffés d'erreurs, certains énoncés sont intelligibles. Cet état de fait conduit les auteurs de ces énoncés à la politique du moindre effort ; ils ne s'efforcent pas d'améliorer leurs connaissances du moment où le message passe.
- **La surélaboration** (*overelaboration*). Cela revient à faire du zèle lorsque on vous demande peu. C'est utiliser un langage châtié dans un échange qui n'en demande pas tant. Dire par exemple : « Pourriez-vous me parler de la

saveur de cette pomme ? » au lieu de dire simplement « Quel est le goût de cette pomme ? ».

- **Le transfert d'apprentissage.** Cela a trait aux erreurs que l'enseignant transmet—involontairement cela va de soi— à l'apprenant. Véritablement, il arrive que l'enseignant commette une erreur de compétence comme par exemple la mauvaise prononciation d'un mot que l'élève enregistre tel quel. Une méthode traditionnelle employée là où une autre méthode est nécessaire peut inculquer aux apprenants des structures et du lexique qui sont en déphasage par rapport aux besoins de la réalité. Un autre cas où l'enseignant transfère des erreurs aux apprenants est celui relatif à l'enseignement simultané de structures qui parce qu'elles se ressemblent prêtent à équivoque et déroutent les apprenants. Les exemples suivants constituent une bonne illustration du cas de transfert d'apprentissage :

- Elle parle à sa voisine. = Elle lui parle.
- Elle sourit à sa voisine. = Elle lui sourit.

Mais l'on dira :

- Elle pense à sa voisine. = Elle pense à elle.

Notons que lorsque des erreurs semblables sont commises par l'apprenant lui-même indépendamment de ce que l'enseignant lui a inculqué, c'est une erreur de surgénéralisation abusives des règles de la langue cible. Il s'agit plus exactement d'un cas de non-respect de restrictions des règles.

- **Interférence de la langue maternelle.** C'est la source d'erreurs qui nous concerne essentiellement dans ce mémoire même si l'interférence dont il est question n'est nullement celle de la langue maternelle. En effet, faut-il le répéter, la langue source des interférences dans cette recherche est l'anglais et la langue cible est le français. Ainsi donc une langue donnée --langue maternelle ou autre --peut influencer la langue cible en y transférant ses formes et ses sens.

Ce genre d'influence peut se manifester de deux manières :

-Transfert de la langue. Lors de l'acquisition d'une nouvelle langue, l'individu a tendance à reproduire la même procédure utilisée lors de l'acquisition de la langue première. Le transfert est dit 'positif' (*positive transfer*) si la reconduction du même

schéma facilite l'apprentissage de ladite nouvelle langue. IL est par contre 'négatif' (*negative transfer*) s'il constitue un handicap à l'apprentissage de cette autre langue. C'est ce transfert négatif qui est par ailleurs étroitement associé à l'interférence. Cette interférence se traduit par des erreurs au niveau phonétique (erreurs de prononciation, de stress, d'intonation, etc.), au niveau morphosyntaxique (utilisation erronée du /s/ du pluriel, les temps...), etc.

-Traduction mot à mot. Ce phénomène linguistique concerne surtout l'influence qu'exercerait une toute autre langue étrangère (L3) sur une langue seconde (L2) et/ou première et vice versa. En effet, lorsque l'apprenant transfère des éléments de sa langue maternelle et/ou première vers la langue cible cela se fait spontanément, voire inconsciemment, alors que dans la traduction mot à mot il y a un acte délibéré et une prise de conscience de l'activité de traduction. C'est ce qui est appelé communément un calque ; calquer un énoncé de la langue source et le reproduire dans la langue cible à l'exemple de :

- *She wants me to speak to her. = Elle veut moi de parler à elle.*

Manifestement, cet exemple montre l'influence de l'anglais sur le français et ceci est tout bonnement de la traduction littérale de la langue anglaise à la langue française. Nous verrons plus amplement ce qui en est des erreurs interlinguales et intralinguales ci-dessous sous les appellations d'interférence interlinguale et interférence intralinguale.

Corder postule l'existence de deux méthodes pour l'interprétation des erreurs, à savoir une méthode dite *interprétation autorisée* et une *interprétation plausible* (Corder, 1981 : 37-38). Comme son nom le suggère, l'interprétation autorisée implique la présence de l'auteur de l'erreur qui fournit lui-même des explications en rapport avec son intention afin de clarifier les causes de ses erreurs. Quand l'auteur de l'erreur fait défaut, l'on se fie à la forme de l'énoncé ainsi qu'au contexte linguistique et situationnel pour déceler la cause de l'erreur. L'on procède aussi à une comparaison entre la langue source et la langue cible pour trouver une interprétation aussi plausible que possible. IL demeure que ce genre d'interprétation n'est pas garant d'une interprétation réussie de l'erreur.

### I/2.1. 3. Interférence et/ou transfert

L'on s'accorde à dire que l'interférence est indissociable des travaux du linguiste Uriel Weinreich qui l'avait étudiée d'un point de vue structuraliste (non pas dans une perspective sociolinguistique) dans son classique *Languages in Contact* (1953). Contrairement à la confusion qu'on lui prête dans son acception des interférences (Odlin, 1989 : 24), la définition que donne Weinreich des interférences ne souffre d'aucune ambiguïté. Elles sont selon lui des:

*[...] instances of deviation from the norm of either language which occur in the speech of bilingual as result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, [...] The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign elements into the more highly structured domains of language, such as the bulk of phonemic system, a large party of morphology and syntax, and some areas of the vocabulary.*<sup>42</sup>

(cf. Tabouret-keller, 2008: 12)

L'interférence la plus rudimentaire et la plus classique est l'emprunt.

*Borrowing is, and remains the classical quality of language interference: language units of one language code are being taken over 'borrowed' into another with both their forms and their meanings being integrated into the structural context of second language, in different ways and intensities.*<sup>43</sup>

(Zima, 2007 : 110)

Le français et l'anglais ont, comme nous l'avons précédemment souligné énormément emprunté l'un à l'autre sans jamais rendre ce qu'ils ont emprunté.<sup>44</sup> Il faut toutefois préciser que l'emprunt est une caractéristique de la langue alors que l'interférence est un acte individuelle, mais aussi une caractéristique de la parole. Alors que l'emprunt est collectif et systématique, l'interférence est contingente, mais (souvent) non sans importance majeure. Le calque aussi, est une interférence plus au moins classique et à la différence des emprunts, dans le calque la forme n'est pas concernée par l'emprunt. D'aucuns préfèrent faire une distinction en termes d'interférence statique et interférence

<sup>42</sup> Des instances de déviation de la norme d'une des langues utilisées par le bilingue résultant de la connaissance de plusieurs langues, i.e., conséquence du contact des langues, [...] Le terme interférence implique une réorganisation des modèles à partir de l'introduction d'éléments étrangers dans les champs les plus structurés de la langue tels que le gros du système phonémique, une partie importante de la phonologie et la syntaxe, et quelques zones du lexique. (Notre traduction)

<sup>43</sup> L'emprunt est et demeure le forme classique de l'interférence linguistique :des unités linguistiques d'une langue donnée sont prises par une autre en intégrant et la forme et le sens dans le contexte structurel de la langue seconde, de façons et en intensités différentes.(Notre traduction)

<sup>44</sup> Louis-Jean Calvet n'apprécie guère le terme 'emprunt' qui est selon lui une aberration, car les langues emprunteuses ne rendent jamais ce qu'elles ont emprunté ; il préfère utiliser le vocable 'mots voyageurs'.

dynamique. Il y a également cette autre distinction faite entre d'une part l'interférence paradigmatique et l'interférence syntagmatique. Alors que l'interférence paradigmatique concerne un mauvais choix de mots, l'interférence syntagmatique est relative au mauvais emplacement des mots.

**Interférence statique :** Par interférence statique, l'on entend tous ces 'stigmates' et/ou influence qu'exerce une langue sur une autre sous forme d'emprunts d'éléments dont la langue emprunteuse ne dispose pas. Ces situations résultent évidemment du contact des langues et cela va de l'emprunt au calque.

**\*L'emprunt :** Mot et/ou élément dont une langue donnée ne dispose pas dans son lexique et qu'en conséquence elle emprunte à une autre langue pour l'en faire sien et nommer ainsi des choses ou des situations nouvelles. L'emprunt concerne les mots simples, les acronymes, les sigles, les affixes, etc. L'emprunt touche surtout le lexique ouvert ; les noms, les verbes, les adjectifs, etc. Les classes lexicales fermées (pronom, conjonction, etc.) ne sont que rarement empruntées.

**\*Le calque :** C'est la reproduction d'un syntème ou d'une locution propre à une langue donnée dans une autre langue en utilisant les mots de cette dernière à l'exemple de 'gratte-ciel' qui est calqué sur le syntème anglais 'skyscraper'.

**Interférence dynamique :** Cette interférence désigne fort justement l'interférence qui fait l'objet de cette étude, à savoir l'influence d'une langue sur une autre à travers les intrusions spontanées et aléatoires d'éléments lexiques, phonético-phonologiques, grammaticaux et phraséologiques. Au risque de nous répéter, nous devons mettre l'accent sur une réalité incontournable en ce qui concerne l'interférence linguistique. En effet, contrairement à l'interférence statique qui est un phénomène de langue perpétré par le groupe et que d'aucuns ne considère plus comme de l'interférence, car étant tout simplement naturalisée et adoptée par la langue emprunteuse, l'interférence dynamique est un fait de la parole, elle est l'œuvre de l'individu et est perçue négativement par le groupe. W.F. Mackey fait fort à propos un subtil distinguo entre l'interférence statique et l'interférence dynamique ; alors que la première est à ses yeux une intégration et une interférence codifiée, la seconde est l'interférence par excellence. (Mackey, 1976, 414)

Nous ne pouvons pas omettre de signaler que l'interférence, quelle soit statique ou dynamique, n'échappe pas à la règle de la double articulation. Autrement dit, à l'échelle de la première articulation, l'interférence est d'ordre lexical et morphosyntaxique, alors

qu'elle est d'ordre phonologique à l'échelle de la deuxième articulation. Bien entendu l'interférence dynamique se traduit inéluctablement par des erreurs dans la langue cible. Comme nous l'avons signalé plus haut, s'agissant de la langue qui subit l'influence et l'interférence en ce qui concerne cette recherche, en l'occurrence le français, nous parlerons de langue cible, tandis que par langue source nous désignerons la langue qui influence et qui est cause de l'interférence. Nous insistons sur ça parce qu'il y a d'autres dénominations comme celle qui parle de *recipient language* au lieu de langue cible. Il existe aussi une autre dénomination pour l'interférence qui est désignée par l'appellation de *imposition* (Van Coetsem, in Winford 2007 : 26). Selon les tenants de cette approche, si le responsable de l'interférence est la langue (*recipient language agentivity*), on est en face de l'emprunt et si l'agent responsable de l'interférence est l'individu, on est en face de l'imposition (*source language agentivity*). Van Coetsem distingue également entre deux formes de dominance ; lorsque il s'agit d'emprunt, c'est la langue cible qui domine tandis qu'en cas d'*imposition* c'est la langue source qui domine. Dominance ici est à prendre comme dominance linguistique et non plus comme dominance sociopolitique (Ibid). En effet, Van Coetsem corrobore l'idée que l'emprunt est aussi une forme d'influence interlinguistique.

Globalement parlant l'on dénombre deux sortes d'interférences ; **l'interférence intralinguistique** et **l'interférence interlinguistique**. L'interférence quelle soit interlinguistique ou intralinguistique est avant tout une erreur, mais bien entendu toute erreur n'est pas forcément une interférence linguistique.

**L'interférence intralinguistique et/ou intralinguale:** Elle se caractérise par ce qui suit : Elle est synonyme d'un dysfonctionnement linguistique qui se traduit par l'utilisation d'un élément linguistique (lexical ou grammatical) impropre ou mal adapté dans un énoncé d'une langue donnée. L'intégration dudit élément linguistique impropre dans l'énoncé en question peut être due à l'analogie. Autrement dit, parce qu'un autre élément analogue existe dans cette langue, il se produit une sorte de parasitage et cette analogie est justement source de l'interférence. En termes plus explicites, l'interférence intralinguistique est, comme son nom l'indique, un phénomène linguistique propre à une seule et même langue et il ne saurait être ici question de langues en contact.

**L'interférence interlinguistique et/ou interlinguale :** A la différence de l'interférence intralinguistique, l'interférence interlinguistique implique des langues en

contact. En effet, Il s'agit dans ce cas de l'insertion d'éléments d'une langue dite langue source dans une autre langue dite langue cible. L'interférence interlinguistique est celle qui illustre l'influence interlinguistique qu'une langue donnée, la langue source en l'occurrence, exerce sur une autre langue. L'interférence interlinguistique n'est rien d'autre qu'un transfert d'éléments linguistiques lequel transfert est dû soit à une incapacité du locuteur /scripteur à démêler les langues en présence lorsqu'il passe de l'une à l'autre, soit à une maîtrise disproportionnée des deux langues, etc.

Cette distinction entre l'interférence intralinguistique et l'interférence interlinguistique est essentielle dans la mesure où elle évite de prêter à confusion, mais aussi pour dire clairement que les interférences dont il est question dans ce mémoire relèvent de la deuxième catégorie, à savoir l'interférence interlinguistique. C'est d'ailleurs cette même interférence à laquelle l'on fait souvent référence quand on parle d'interférence linguistique.

Nous devons clarifier que l'interférence interlinguistique se ramifie en plusieurs catégories d'interférences selon le sous système linguistique concerné. Ainsi, il y a :

- **-L'interférence sémantique :** Il existe évidemment en français et en anglais des équivalents pour la majorité des mots à l'exemple de *hat* pour chapeau, *talk* pour parler et *through* pour à travers. En disant « Il parle à travers son chapeau », le bi-plurilingue introduit dans le français qu'il parle et/ou écrit une structure sémantique de l'anglais basée sur le modèle anglais :

*He talks through his hat.*

Un des éléments non négligeable en ce qui concerne l'interférence sémantique est la relation entre langue et pensée. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre ultérieur.

- **-L'interférence lexicale :** Elle correspond aux unités lexicales que l'individu introduit dans son discours. Ce genre d'interférences n'est pas fréquent dans le contact entre l'anglais et le français à condition que l'on ne confonde pas interférence lexicale avec l'emprunt et l'anglicisme quand bien même l'anglicisme renvoie également à une interférence lexicale.

- **-L'interférence grammaticale :** Il s'agit de l'introduction par le bi-plurilingue dans son discours d'unités et structures telles les unités grammaticales ou les fonctions comme la suppression du /s/ pour le pluriel de l'adjectif. Un autre exemple qui illustre l'interférence grammaticale est l'ordre des mots dans la phrase. Autrement dit, mettre l'adjectif avant le nom comme cela se fait pour l'anglais ou encore le non respect de la concordance entre le nom et son adjectif.
- **-L'interférence phonologique :** Nous n'allons pas tenir compte de ce genre d'interférences dans ce mémoire puisque ce sont des interférences d'ordre orale et notre étude est plutôt basée sur des interférences 'scripturales'. Nous ne manquerons quand même pas de les décrire et d'en citer les illustrations. L'interférence phonologique a surtout trait à la phonétique articulatoire et la phonétique acoustique, à savoir l'articulation, l'intonation, le rythme, etc. Comme nous l'avons mentionné dans la partie consacrée à la comparaison entre l'anglais et le français, l'intonation et l'accent tonique sont les éléments phonologiques les plus exposés à l'interférence quand on passe de l'anglais au français ou vice versa. Il faut souligner que l'interférence phonologique peut se manifester de plusieurs façons :

\*Au plan phonémique : Cela survient quand le répertoire phonémique des deux langues en présence est différent.

\*Au plan phonétique : Il s'agit de convergence au plan phonémique, mais divergence au plan phonétique ; l'exemple des faux amis qui possèdent une même et seule graphie, mais dont les caractéristiques acoustiques diffèrent considérablement en est une.

\*Au plan allophonique : Dans le cas où un même son existant dans deux langues se manifeste différemment à l'exemple du /t/ qui est sourd aussi bien en anglais qu'en allemand. Mais quand ce /t/ se retrouve entre deux voyelles comme dans *writer* il acquiert une valeur acoustique semblable au /d/ dans l'anglais américain alors qu'il garde son aspect originel en allemand. Bien sûr, un américain apprenant allemand est susceptible de commettre ce genre d'interférence (Odlin, 1989 : 116).

\*Au plan distributionnel : Ceci concerne le positionnement de sons combinés comme le /ts/ allemand que les anglophones prononcent aisément en fin de mot, mais pas en début de mot.

- **-L'interférence graphique :** Cela concerne exclusivement l'aspect écrit du discours ayant trait à la paronymie et aux faux amis.

La littérature relative au contact des langues et à l'interférence dénombre également d'autres dénominations, voire d'autres types d'interférences.

- **-Interférence instrumentale :** Il s'agit des commentaires métalinguistiques, les demandes en aide directes et l'intégration de mot étrangers dans le but d'apporter des corrections.
- **L'insertion :** Comme son nom l'indique, il s'agit de l'insertion (interférence lexicale) d'une unité lexicale de la langue source dans la langue cible pour cause de défaillance mnémonique ou faute de connaissance.
- **-L'interférence involontaire :** Elle survient lorsque le sujet produit une unité lexicale étrangère sans se rendre compte. Alors il y a :
  - \*l'auto correction immédiate de l'erreur.
  - \*Réaction instantanée à la locution insérée lorsque dans un énoncé donné trois langues interfèrent.
  - \*La présence de l'unité cible ailleurs dans le texte ou l'entrevue.
- **-L'interférence syntaxique :** Elle se produit surtout lors de la méconnaissance des règles syntaxiques telles que les articles ou les prépositions :

L'interférence syntaxique peut également être une interférence lexicale quand le mot transféré est un mot grammatical tel que les pronoms, les prépositions, etc. Autant dire que la démarcation entre ces deux interférences n'est pas nette à ce niveau. L'interférence syntaxique peut aussi avoir trait à l'ordre des mots et à la réflexivité. C'est ainsi qu'on peut tomber sur un verbe pronominal espagnol du type de « se passa' construit sur le modèle français 'se passer' alors que l'espagnol n'a pas de verbes pronominaux.

- **-Usage L3 'non-cible'** : cela concerne surtout les calques et les traductions instantanées.

L'interférence, c'est ainsi que désormais nous désignerons l'interférence dynamique qui, faut-il le rappeler, est l'élément fondamental de cette recherche et celui par qui l'influence de l'anglais sur le français arrive, peut varier selon que le locuteur/scripteur utilise une telle langue, un tel registre (familier, soutenu, etc.) et dans un tel contexte (Wei, 2000 : 40-47). Il convient de noter qu'en plus de tous les types d'interférences déjà mentionnés, il y a des structures qui ne constituent pas des interférences, mais qui n'en contribuent pas moins à l'influence interlinguistique et la greffe collocationnelle en est une.

**-La greffe collocationnelle** : Bien qu'elle soit plus présente dans une même et seule langue et relève plus de l'interférence intralinguistique, la greffe collocationnelle n'en constitue pas moins une source d'interférence interlinguistique. La greffe collocationnelle se manifeste par ce qui suit:

\*Elle doit comporter deux éléments lexicaux et avoir en son sein au moins un des éléments lexicaux qu'on retrouve dans une collocation ordinaire (par ex., *plomb* que l'on retrouve dans la collocation : chaleur de plomb).

\*Elle passe pour une collocation ordinaire (par ex., *soleil de plomb*).

\*Elle n'est en aucun cas une collocation ordinaire.

\*Il s'agit plutôt d'une interférence intralinguistique faite à base d'un parasitage d'une collocation notoire à savoir : *chaleur de plomb*.

Evidemment, il y a des greffes collocationnelles intralinguistiques et interlinguistiques. A l'instar de l'interférence interlinguistique, la greffe collocationnelle interlinguistique relève du contact de deux ou plusieurs langues, elle est, comme nous l'avons signalé précédemment, une interférence interlinguistique.

Par ailleurs, nous devons signaler que les linguistes mentionnent le rôle que jouent certains paramètres dans l'influence interlinguistiques et les interférences interlinguistiques. Hall&Ecke (2003) ont établi une taxinomie qui regroupe pas moins de quarante (40) facteurs participant à l'apparition des interférences interlinguistiques dont nous citons les plus remarquables que sont :

- **-L'apprenant** : Les facteurs qui influent sur l'apprenant et peuvent l'amener à produire des interférences interlinguistiques sont l'âge, son attitude, sa conscience métalinguistique et l'aspect psychotypologique.
- **-L'apprentissage** : Dans le processus d'apprentissage interviennent des paramètres tels que les diverses compétences linguistiques (compétence textuelle, compétence discursive et bien sûr la compétence conceptuelle) et la récence d'apprentissage de la langue en question.
- **La langue** : S'il y a bien un facteur qui fait plus au moins l'unanimité quant à son poids dans l'influence interlinguistique, c'est assurément le facteur de la distance typologique, mais aussi celui non moins important du degré de contact ou d'emprunt.
- **Evénement** : les facteurs relatifs à l'événement consistent en la formalité de la tâche, le type de tâche, mode de langue (mode monolingue/bilingue, etc.).
- **Le mot** : Il est admis que le lexique est le sous système le plus perméable à l'influence, c'est pourquoi la nature du mot ; qu'il soit un mot lexical/grammatical, sa fréquence et sa similarité avec ses concurrents constituent des facteurs essentiels dans l'interférence interlinguistique.

Parmi les facteurs énumérés ci-dessus, deux facteurs méritent une attention toute particulière pour le rôle qu'ils jouent dans l'influence d'une langue sur une autre. Ces deux facteurs sont la langue, mais aussi et surtout la distance typologique que nous avons tout particulièrement souligné tant ce paramètre participe directement au processus d'influence interlinguistique. Par langue, nous devons normalement entendre la langue maternelle, mais ce n'est pas le cas pour notre recherche, puisque la langue influente est une L3, voire une L4. Ce facteur est moins important que le paramètre relatif à la distance typologique. La distance typologique est déterminante dans l'influence interlinguistique parce que deux langues qui sont typologiquement semblables comme l'anglais et le français sont enclines à interférer l'une avec l'autre, voire influencer l'une sur l'autre. Mais qu'est-ce que la distance typologique ?

Les langues sont classifiées d'après deux approches ; une approche basée sur la forme, la typologie et/ou la morphologie et une approche fondée sur l'aspect génétique. Il

convient de souligner que la classification fondée sur la typologie et/ou la forme ne doit pas être confondue avec la distance typologique. La distance typologique s'intéresse aux caractéristiques qui peuvent rapprocher deux langues. Ces caractéristiques peuvent être dues à une filiation naturelle ; appartenir à une même langue mère, ou une filiation artificielle occasionnée par le contact des langues qui est à son tour dû à une relation de voisinage d'ordre historique et/ou géographique. Un exemple assez illustratif d'une relation géographique nous est offert par le cas des langues précédemment citées ; le bulgare, le roumain et l'albanais qui partagent certains traits linguistiques communs malgré l'absence de relation de parenté entre ces langues.

La distance typologique est à ce point essentielle dans une recherche portant sur l'influence interlinguistique parce qu'elle peut s'avérer décisive dans l'apparition des interférences. Pour illustrer cela, Cenoz (2001) nous donne à voir le cas de productions orales en anglais de 90 locuteurs espagnols dont 44% ont le basque comme langue première, 23% l'espagnol et 32% l'espagnol et le basque. On a demandé auxdits locuteurs de regarder un livre pour enfants imagé sans texte et ensuite raconter en anglais l'histoire qui s'y trouve. Le degré d'influence interlinguistique apparaît dans le tableau suivant :

**Tableau 3-Illustration du rôle de la distance typologique (adapté du tableau 1.5 in Cenoz 2001 : 15)**

| Ordre d'acquisition    | Influence espagnole % | Influence basque % |
|------------------------|-----------------------|--------------------|
| L1 basque-L2 espagnol  | 64                    | 12                 |
| L1 espagnol- L2 basque | 45                    | 27                 |
| L1 espagnol&basque     | 56                    | 0                  |

La distance typologique implique souvent ce que Kellerman appelle la 'psychotypologie' (Kellerman, 1977/1983) qui renvoie à la conscience et à la perception que le locuteur/scripteur a de la distance typologique entre la langue source et la langue cible. Alors que la distance typologique relève de la langue (de la linguistique à proprement parler), la psychotypologie relève de la psycholinguistique puisque elle explore un aspect psychologique du locuteur/scripteur. Sur ce sujet justement, Ringbom postule que les apprenants asiatiques et africains de l'anglais "[...] perceive English and French to be

*similar and make considerable use of one of these languages when learning the other”* (Ringbom, 1985: 3/40).<sup>45</sup>

Même si l’influence linguistique et l’interférence ne sont pas l’apanage de l’analyse contrastive ; l’interférence est aussi un phénomène sociolinguistique, psycholinguistique et neurolinguistique. Mais, force est de constater que c’est l’analyse (linguistique) contrastive qui a publicisé la notion d’interférence linguistique. Toutefois, cette recherche n’est pas absolument subordonnée à l’analyse contrastive et encore moins à l’analyse des erreurs quand bien même ces deux disciplines sont véritablement conçues spécialement par rapport aux erreurs que font les apprenants des langues étrangères. Effectivement, l’analyse contrastive se donne comme but de comparer deux langues données afin d’en dégager les différences pour établir une méthode d’enseignement à même de contourner les erreurs. L’analyse des erreurs est un complément de l’analyse contrastive, en ce sens qu’elle couvre les autres formes d’erreurs que la seule analyse contrastive n’est pas en mesure d’étudier. L’analyse des erreurs est, pour ainsi dire, une branche de l’analyse contrastive laquelle compare la langue source à la langue cible tandis que l’analyse des erreurs met en parallèle la langue cible et la langue première des apprenants. Contrairement à l’analyse contrastive, la connaissance des deux langues n’est pas nécessaire dans l’analyse des erreurs (Corder, 1975 : 275). L’analyse contrastive et l’analyse des erreurs s’intéressent davantage à l’apprentissage des langues étrangères et relèvent plutôt du champ de la didactique des langues et ne sont de ce fait pas exclusivement le cadre théorique de ce mémoire. Ceci dit, pour relever les interférences à même d’étayer l’argumentaire de cette étude, nous parlerons constamment d’erreurs. D’ailleurs nous avons choisis d’appuyer notre terminologie relative à l’influence interlinguistique et aux interférences par la nomenclature de Nina Catach qui répertorie les multiples interférences citées précédemment selon la taxonomie suivante :

- **Erreurs Phonogramiques** : Absence de l’accent et l’on sait que le français affectionne l’utilisation des accents à l’opposé de l’anglais. Absence du /e/ de la terminaison comme dans ‘*norm*’
- **Erreurs Morphogrammiques grammaticales** : Elle a trait à la non utilisation du /s/ du pluriel dans l’adjectif.

---

<sup>45</sup> Les apprenants asiatiques et africains discernent les similarités entre l’anglais et le français et font usage de leur connaissance de l’une des deux langues pour apprendre l’autre. (Notre traduction)

- **Erreurs Morphogrammiques lexicales** : Rédiger *technic* au lieu de technique.
- **Erreurs logogrammiques grammaticales** : Il m'on appelé au lieu de Ils m'ont appelé/se ne sont pas au lieu ce ne sont pas.
- **Erreurs logogrammiques lexicales** : *sens* au lieu de sans, **mois** au lieu de moi.

Dans le second chapitre et dans la section réservée à l'identification et analyse des éventuelles interférences interlinguistiques qui illustrent l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez une tranche de la population estudiantine anglophone de Tizi Ouzou, nous ne manquerons pas de mettre en parallèle la classification de Catach et la terminologie des interférences. Par ailleurs, nous devons mentionner qu'il est des spécialistes de la recherche en transfert linguistique qui optent pour une terminologie quelque peu distincte où l'on ne retrouve guère le vocable interférence. Il est plutôt question de *complete language shifts* (Transfert linguistique total), i.e., il y a transfert de mots dans leurs formes originels tels que les connecteurs, les adverbes, etc. On parle de mots hybrides et de *relexification* et bien sûr de faux-amis (Ringbom, 1985 : 9-11/46-48).

Pour conclure, il convient de ne pas omettre d'accorder l'importance requise à la distinction entre l'interférence **totale** et l'interférence **partielle**. Alors que l'interférence totale est synonyme de l'intrusion d'un élément complet, à savoir un lexème, un morphème, un syntagme, une phrase, etc., l'interférence partielle se caractérise par une extension dans l'emploi d'un élément, la confusion dans son emploi, l'interférence du signifiant sans le signifié et vice versa, etc. La définition que suggère Terence Odlin pour l'interférence et/ou transfert nous semble suffisamment concluante pour cette partie relative à l'interférence : « *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired* » (Odlin, 1989: 27).<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Le transfert est l'influence résultant de similitudes et différences entre la langue cible et toute autre langue précédemment (peut être imparfaitement) acquise. (Notre traduction)

## I/2.2. Etudes disponibles sur la question, état des lieux

Nous l'avions fait remarqué dans l'introduction générale ; l'influence interlinguistique est également connue sous le vocable de *cross-linguistic influence* et/ ou *language transfer*. En effet, les travaux relatifs à l'influence interlinguistique ont surtout fructifié dans les contrées à tradition bi-plurilingue comme l'Amérique du Nord, la Suisse, quelques pays d'Afrique, etc. Par ailleurs, la recherche relative à l'influence interlinguistique chez des sujets plurilingues est toute récente, mais n'en a pas moins acquis un statut distinct de celui de la recherche en ADL. D'ailleurs, la toute première étude<sup>47</sup>, selon les auteurs eux-mêmes de cette étude, remonte à 1995 et est l'œuvre de Larry Selinker et Baumgartner-Cohen, B. et est intitulée « *Damn it, why can't I keep these two languages apart ?* » (Zut ! Pourquoi ne puis-je pas gérer ces deux langues séparément ?) (Notre traduction). Les auteurs de cette réflexion voulaient découvrir comment les apprenants de plusieurs langues gèrent 'leurs' langues. Selinker lui-même est plurilingue et maîtrise l'anglais (langue première), le français est sa deuxième langue, l'hébreu étant sa troisième et l'allemand sa quatrième. Il a d'ailleurs enseigné la linguistique en Allemagne, y a noté des énoncés produit pendant son séjour là bas et l'énoncé suivant est l'illustration de ce que peut être l'influence interlinguistique et l'interférence qui n'épargne même pas les linguistes :

- *Tu as mein fax bekommen ?* = Tu as reçu mon fax ?

Lors de la rédaction de cet énoncé, seuls les mots (allemands) **mein** et **bekommen** furent soulignés en rouge par l'ordinateur. C'est dire que cet exemple construit sur le modèle allemand où l'auxiliaire est dissocié du participe passé trahit une influence interlinguistique certaine de l'allemand sur le français chez l'auteur de cet énoncé, Selinker en l'occurrence. Parmi les explications données pour ce mélange entre le français et l'allemand dans un seul et même énoncé celle qui met en avant la distance typologique (similarité phonétique entre le français et l'allemand). Le rôle de la distance typologique est justement mise en cause dans l'apparition d'interférences par une étude de Akunna, Lund et Gentile (1981). Selon cette étude, les langues qui sont typologiquement similaires sont plus enclines à s'influencer mutuellement et interférer les unes avec les autres que celles qui le sont peu ou pas du tout. Leur hypothèse est le fruit d'une enquête menée auprès d'une quarantaine (40) d'individus ayant comme L1 l'igbo (une des langues du

<sup>47</sup> D'autres recherches ont fait mention de transfert linguistique à partir des années soixante (1960).

Nigeria), L2 anglais et L3 français. On leur fait passer un test consistant en 75 phrases rédigées en français et qu'ils doivent juger comme justes ou fausses. Les résultats de l'enquête dévoilent des interférences de l'anglais et de l'igbo ou des interférences intralinguales du français.

D'autres études portant sur les effets de la distance typologique dans l'acquisition d'une langue seconde sont celles de Cenoz (2001 et 2003). Dans l'une de ses études, Cenoz a analysé la production orale de 90 locuteurs parlant l'espagnol et le basque pour déterminer la relation entre les trois facteurs essentiels que sont la distance typologique, l'âge des participants et l'ordre d'acquisition des langues en question. Ringbom, H. (1987, 2001) a, lui, choisi d'axer ses recherches sur la psychotypologie qu'il juge primordiale dans l'apparition de l'interférence lexicale. Le nombre de sujets est nettement plus important chez Ringbom ; il a réuni deux groupes de 577 individus auxquels il a donné une tâche de traduction. Les deux groupes ont des profils linguistiques différents ; tandis que le premier groupe a pour L1 le finlandais, L2 le suédois et L3 l'anglais, l'autre groupe a pour L1 le suédois, L2 le finlandais et L3 l'anglais. Parmi, ces langues, le suédois et l'anglais sont typologiquement similaires alors que le finlandais est la langue la plus éloignée des deux autres. Les participants devaient traduire une liste de 63 mots de leur L1 à leur L3 et chacun des mots était contextualisé dans une phrase écrite en anglais. Il s'est avéré que les finlandais ont plus recours au suédois tandis que les suédois se sont pour la plupart tournés vers l'anglais.

Il y a une autre étude de Ringbom qui porte sur l'influence d'une troisième langue, le suédois en l'occurrence, sur la L2 (anglais) d'une population estudiantine finlandaise.<sup>48</sup> L'auteur a réuni pas moins de dix mille (10,000) essais qu'il a examiné pendant six (06) ans (1978-1984), relevant les marques de l'influence du suédois sur l'anglais et a conclu que ladite influence se fait surtout ressentir dans le lexique et l'orthographe. La langue suédoise se retrouve également dans une étude longitudinale entreprise par Williams, S et Hammarberg, B (1998) portant sur la répartition des tâches chez des plurilingues ayant l'anglais comme L1, l'allemand comme L2 et le suédois comme L3. L'objectif tracé pour cette recherche était de lever le voile sur le *non-adapted language switches* (changements non-adaptés de langues). Autrement dit, les situations où un mot ou une phrase de L1 ou L2 fait irruption dans un énoncé L3 sans être adapté au système linguistique de cette L3.

---

<sup>48</sup> Cette étude est pareille à la notre, mais ne nous a nullement inspiré comme le démontre la date de consultation de cette article de Ringbom.

En procédant à une série de conversations et de récits narrés à partir d'images sans texte, les deux linguistes sont arrivés à collecter un ensemble de données qu'ils ont ensuite classées en quatre catégories respectivement dénommées : EDIT (auto-correction), META (commentaires métalinguistiques), INSERT (insertion de mot non-L3) et WIPP (*Without Identified Pragmatic Purpose*).<sup>49</sup>

Une autre étude qui ne manque pas d'intérêt est celle de Dewaele (1998) qui s'intéressa à la création d'unités lexicales n'existant pas dans la langue cible en travaillant sur des productions orales de deux groupes de locuteurs néerlandophones, l'un ayant pour L2 le français et l'anglais pour L3 et l'autre avec l'anglais comme L2 et le français pour L3. Les participants étaient soumis à trois sortes de tâches : un débat de groupe, des entrevues informelles et des examens oraux formels. Les résultats ont montré que les inventions lexicales du premier groupe proviennent d'un transfert intralinguistique tandis que celles du deuxième groupe sont dues à un transfert interlinguistique. Ecke et Hall (2000) ont pour leur part travaillé sur des erreurs lexicales de locuteurs espagnols dont la L2 est l'anglais alors que la L3 est l'allemand. Les facteurs statut de L2 et distance typologique sont avérés cruciaux dans ce cas de transfert linguistique.

D'autres parts des études axées sur les bilingues ont aussi dévoilé l'existence de transfert interlinguistique ; Selinker, Swain et Dumas (1975) menèrent une étude sur des enfants anglophones concernés par un programme d'immersion linguistique en français. Les résultats ont révélé l'existence d'erreurs de ce genre :

- Il est trois ans. (*He's three years old.*)

(Hakuta, 1986: 126)

Il y a d'autres études ; des thèses et des contributions ayant pour cadre des pays où le plurilinguisme est bel et bien établi à l'instar des pays africains. Un cas fort intéressant est celui L'influence du français sur l'anglais du Cameroun ; une réflexion d'Edmond Biloa de l'université de Yaoundé. Quant à des études (plus ou moins) similaires à la notre, il est fait ici et là (cf. Ringbom, 1985 : 3/40) mention de travaux et thèses non publiées et inaccessibles (pour nous bien entendu) relatives à l'influence du français sur des apprenants marocains de l'anglais (Bentahila, 1975) ou encore l'influence de l'anglais sur la prononciation du français chez des sujets indiens (Singh &Carrol, 1979).

---

<sup>49</sup> Sans objectif pragmatique identifié.(Notre traduction)

### I/3. Hypothèses pour la présente étude

- **Hypothèse une :** L'anglais influence le français chez des étudiants anglophones de l'université de Tizi Ouzou et seuls quelques individus sont en mesure d'utiliser l'anglais et le français sans transférer des éléments linguistiques anglais au français, lequel transfert est dû à La distance typologique entre l'anglais et le français dont les similarités sont si prépondérantes qu'elles constituent la source première des interférences interlinguistiques.
- **Hypothèse deux :** La forte utilisation de l'anglais affecte la compétence qu'ont ces étudiants du français et cela se manifeste justement par les interférences interlinguistiques. Ce qui revient à dire que «[...] l'emploi d'une langue ... peut spécifier celui de l'autre, en restreindre les domaines d'emplois [...] (cf. Hamers&Blanc, 1983 : 253).
- **Hypothèse trois :** Seuls les étudiants qui ont obtenu une mauvaise note et connaissent par conséquent mal le français font des interférences interlinguistiques.
- **Hypothèse quatre :** Le fait que ces étudiant soient plurilingues et que les premières langues, à savoir le kabyle et l'arabe soient là n'est en rien responsable des interférences, mais peut quand même jouer un rôle dans la difficulté que peuvent avoir ces étudiants dans la gestion de tant de langues et peut par conséquent déboucher sur un semilinguisme.
- **Hypothèse cinq :** Seule la désactivation totale d'une langue est à même d'éviter l'influence interlinguistique et l'apparition des interférences et la désactivation serait possible chez les uns et pas chez les autres.

## Conclusion

Le bi-plurilinguisme et/ou contact des langues ne sauraient être ignorés dans une réflexion axée sur l'influence interlinguistique et les interférences d'une langue sur une autre. Bien entendu dès qu'il y a bi-plurilinguisme et contact de langues il n'y a pas forcément influence linguistique et interférence. L'interférence ou le transfert linguistique affecte tous les sous-systèmes linguistiques ; syntaxique, phonétique, lexical, avec une nette préférence pour le lexique. Le transfert linguistique n'est pas le propre d'une tranche d'âge précise ; il est l'œuvre des enfants aussi bien que des adultes. Le transfert linguistique et l'interférence linguistique sont également motivés par d'autres facteurs relatifs au locuteur/scripteur tels : la motivation, la personnalité, l'aptitude à la compétence linguistique, l'anxiété et l'empathie, etc.

La fameuse dichotomie de Weinreich du contact des langues aboutissant à l'interférence continue à connaître des remises en cause. D'ailleurs même la terminologie n'est pas stable comme le démontre la cohabitation des termes transfert et interférence. L'interférence est une erreur, mais une erreur due surtout à l'interaction entre deux ou trois langues dans le répertoire du locuteur/scripteur. L'interférence linguistique n'est pas uniquement due à l'influence interlinguistique et n'est pas absolument synonyme de transfert linguistique, car il y a aussi des interférences intralinguistiques et/ou intralinguales occasionnées par une connaissance imparfaite d'une langue donnée. L'interférence et l'erreur sont deux concepts qui ont tour à tour constitué le domaine de prédilection d'autant de disciplines toutes attenantes les unes aux autres à l'instar de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, les didactiques des langues, la psycholinguistique, la neurolinguistique et la sociolinguistique. Il est clair que toute réflexion sur l'influence interlinguistique se doit de prendre en considération les différentes approches fournies par tous ces courants se revendiquant qui de la sociolinguistique, qui de la psycholinguistique, qui de la neurolinguistique, etc. Il n'est pas jusqu'aux domaines de l'analyse du discours et de l'interaction qui ne se retrouvent pas liés à l'influence interlinguistique. A l'instar d'autres langues que les contraintes historiques et géographiques ont mis en relations les unes avec les autres, L'anglais et le français ont souvent eu des rapports de voisinage aussi bien en Europe qu'ailleurs. Ces deux langues ont alternativement influencé l'une l'autre, emprunté l'une à l'autre et transposé leur contact partout où elles sont utilisées et enseignées.

## II/ Méthodologie et étude du corpus

### Introduction

La deuxième partie de ce travail est consacrée à l'aspect pratique du sujet, à savoir l'identification du corpus, son analyse et une plus ample discussion des hypothèses. Nous procédons donc à une identification et relevé des erreurs et/ou interférences. Nous comptons distinguer les erreurs dites développementales des interférences linguistiques, lesquelles sont ensuite réparties en interférences interlinguistiques et/ou interlinguales et interférences intralinguistiques et/ou intralinguales. Nous avons également opté pour la reproduction de deux ou trois échantillons des copies utilisées afin d'avoir une vue plus nette de la tâche requise des étudiants, mais aussi pour permettre aux lecteurs de constater *de visu* l'influence interlinguistique à travers les multiples 'écarts' que l'on retrouve çà et là.

Autant le sujet de cette recherche se prête volontiers à une multitude de disciplines toutes aussi intéressées les unes que les autres, autant les approches appropriées à même de l'accompagner sont réduites et contraignantes. Autant dire que l'on ne peut absolument pas opter pour une approche et négliger une autre. L'approche didactique et l'approche cognitive dont il s'agit précisément sont, semble-t-il, essentielles à un travail de recherche portant sur l'influence interlinguistique. Il y a une toute autre approche dite approche interactionniste dont nous préférons nous passer tant elle est n'est guère aisée à cerner encore moins à expliquer. Les deux premières sont toutes aussi difficiles, mais quelques éclaircissements sont indispensables pour une bonne appréhension du thème de l'influence interlinguistique. Il faut par ailleurs dire que même le processus de collecte de données est moins aisé qu'il peut paraître au premier abord. Procéder par des tests, entrevues et questionnaires peut donner des résultats biaisés et 'influencer' les productions des sujets et dans ce cas précis, l'influence interlinguistique, il y a risque d'inhiber les participants et constituer un autre facteur non structural de l'apparition de l'interférence.

Procéder à la collecte des interférences des sujets à leur insu pose un autre écueil, lequel écueil n'est pas sans importance pour l'interprétation des données relevées. L'obstacle en question devient franchement insurmontable quand il s'agit de vérifier si un terme comme *domain* est prononcé à l'anglaise ou à la française sans quoi il n'est guère facile de confirmer ou d'infirmer s'il s'agit d'une interférence interlinguale ou pas. Quoiqu'il en soit la deuxième méthode est celle qui nous a semblé plus pertinente et c'est

celle que nous avons choisie. En somme, nous n'avons pas fait dans l'observation participante et n'avons donc nulle crainte d'appréhender 'le paradoxe de l'observateur'. Les contraintes de la recherche et notre propre option ont fini par faire pencher la balance pour une étude de copies d'examen d'étudiants ayant déjà quitté l'université et méconnaissant tout du fait que leurs erreurs et/ou interférences peuvent constituer les principales données de ce mémoire.

## **II/1 Méthodologies envisageables : approche didactique ou approche cognitive**

### II/1 Considérations théoriques

« In the case of multilingual speakers, little is currently known about the way the mind treats and associates linguistic information from three or more languages at a single point in time as well as over time. With more information to deal with, one can assume that multilinguals' cognitive operations are likely to be more complex and give rise to behaviour that may be unusual.»<sup>50</sup>

(De Angelis, 2005: 2)

En effet, plus d'un a souligné la complexité du bi-plurilinguisme, de la tâche de l'acquisition de plus de deux langues et l'énorme difficulté de leur gestion. Si l'acquisition et le management d'une langue seconde (une seule) soulèvent moult interrogations, ceux de plusieurs langues sont autrement énigmatiques. Véritablement, l'une des difficultés auxquelles se heurtent les recherches sur l'influence interlinguistique et les interférences est la possibilité d'établir les raisons de l'apparition des interférences et quand elles ont lieu. L'interférence sémantique, par exemple est étroitement associée à la relation entre langue et pensée, à la compétence conceptuelle et/ou métaphorique et là c'est tout bonnement la neurolinguistique qui point. D'un point de vue didactique, l'apprentissage et/ou l'acquisition de plusieurs langues au même temps et dans un même lieu, l'enceinte scolaire plus précisément, favorise l'interaction entre ces langues et les interférences interlinguistiques. Nous savons aussi que l'apprentissage des langues étrangères confronte les apprenants avec leur environnement sociolinguistique et avec les autres langues précédemment acquises. Il faut dire que les étudiants concernés par cette recherche en utilisant l'anglais et le français se retrouvent prisonniers d'une forme de communication et

---

<sup>50</sup> Dans le cas des plurilingues, l'on sait encore peu de la façon dont le cerveau traite et associe les informations linguistiques appartenant à trois ou plusieurs langues aussi bien à un point précis du temps qu'à un temps illimité. Avec autant d'informations à traiter, l'on peut postuler que les opérations cognitives chez les plurilingues sont plus enclines à être plus complexes et générer des comportements inhabituels. (Notre traduction)

d'un mode de communication bilingue, voire trilingue où l'alternance entre l'anglais et le français et les autres langues constitue un continuum linguistique qui n'est pas sans favoriser les interférences interlinguistiques. Tandis que les uns avancent l'idée de l'avantage cognitif pour les adultes lors de l'acquisition d'une langue seconde, d'autres comme Guiora (1967) soutiennent le contraire et mettant en avant l'existence de frontières linguistiques qui séparent les langues et qui deviennent moins étanches avec l'âge. Autrement dit, il y a ce qui est appelé un ego linguistique lequel ego émane de l'établissement de frontières rigides entre les langues qui rend l'acquisition de nouveaux éléments linguistiques difficiles. Cela explique en partie la tendance des populations arabophones adultes à substituer le **b** au **p** lors de la prononciation des langues ayant cette consonne dans leur alphabet. L'ego linguistique renvoie à l'identité linguistique qui est inébranlable chez les adultes et élastique chez les sujets jeunes. En somme, le comment de l'acquisition d'une langue seconde constitue une autre piste à même d'éclairer le phénomène d'interférences linguistiques. En effet, l'on ne sait pas absolument si l'acquisition des autres langues obéit au même procédé que celui mis en branle lors de l'acquisition de la langue maternelle. On est à peu près sûr que le processus d'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle se fait à une étape plus avancée du développement cognitif.

En parlant de cognition, notons qu'il y a des théories qui postulent l'existence de deux sphères distinctes pour la langue première et la langue seconde. Suite à cela, il s'est trouvé des linguistes qui ont avancé l'idée de l'existence de deux systèmes neuropsychiques d'où l'hypothèse de l'activation et désactivation d'un système linguistique donné lors du passage d'une langue à l'autre. Tel une machine, l'homme se retrouve doté d'un commutateur dont il se sert pour remiser une langue et enclencher un autre système. Toujours dans la perspective cognitive et en étroite liaison avec le système du commutateur, il y a une hypothèse qui pose qu'il y a une seule et unique mémoire dans laquelle sont emmagasinés les sous-systèmes des différentes langues acquises. Une autre hypothèse postule que l'on a une mémoire pour chaque langue et cela s'avère davantage intéressant pour l'étude de l'influence interlinguistique.

Les études relatives à l'influence interlinguistique soulèvent également des questions cruciales dans le processus du transfert linguistique, lesquelles questions sont en rapport avec le mode de communication ; mode monolingue ou bilingue et le modèle

lexical. Effectivement, d'aucuns (Poullisse & Bongaerts, Levelt, Hall&Ecke) attribuent un rôle déterminant au modèle lexical dans l'apparition de l'influence interlinguistique. Ainsi, Poullisse Bongaerts (1994) mettent en avant le modèle d'accès lexical bilingue et posent que le transfert linguistique résulte d'un mauvais choix du lemme. Parce que un bi-plurilingue n'a pas une maîtrise de locuteur natif de sa L2, L3 et plus, et parce qu'il est incapable de démêler cet écheveau de langues, il y apparition d'interférences interlinguistique dues surtout aux similitudes formelles des langues en présence. Le modèle de Poullisse & Bongaerts est basé sur le modèle de production orale de Levelt (1989) qui postule qu'une unité lexicale compte trois niveaux : le niveau conceptuel, le niveau du lemme (information sémantique et syntaxique) et le niveau du lexème ou de la forme qui contient l'information phonologique-phonétique.

Le modèle parasitique de Hall&Ecke (2005) parle également de trois niveaux : celui de la forme (phonologique/orthographique), le niveau syntaxique et le niveau du concept (sémantique). Ces trois modèles n'expliquent pas pourquoi il y a influence interlinguistique ; il ne fournissent que des hypothèses, mais ils ont le mérite d'évoquer le concept d'activation /désactivation des langues en présence. Cette question d'activation des langues est la définition donnée à un autre concept non moins crucial dans le transfert linguistique, lequel concept est connu sous la locution de mode de communication. Il y a un mode monolingue et un mode bilingue (Grojean, 2003 : 26). La propension au transfert linguistique concerne davantage le mode de communication bilingue puisque il est question d'activer deux langues et ceci n'est pas sans occasionner des interférences interlinguistiques. Pour ce qui est de l'activation et désactivation des langues justement, il s'agit pour les uns (Perfield, Roberts 1959) d'un interrupteur (commutateur) neurologique et pour d'autres (Macnamara ,1967) d'un interrupteur psychologique. Perfield et Roberts, mais aussi Macnamara suggèrent l'existence d'un système neuropsychologique pour chaque langue, l'on comprendrait dès lors pourquoi nous avons choisi de distinguer pour cette étude les deux types de bi-plurilingues que sont le bi-plurilingue coordonné et le bi-plurilingue composé par rapport à la représentation sémantique qu'il ont des langues en présence (voir supra). Si cette notion de commutateur est véritable alors le passage d'une langue à l'autre est chose aisée, voire la désactivation est totale et le transfert inexistant tandis que si la désactivation est partielle cela implique

l'existence d'un seul et unique système neuropsychologique pour les deux langues. C'est aussi la thèse de la mémoire unique ou l'interdépendance entre les langues en présence.

En définitive, il s'avère que seule la dimension cognitive de l'influence interlinguistique a été plus ou moins suffisamment considérée dans le passage ci-dessus et cela démontre, si besoin est, que l'aspect didactique de l'influence interlinguistique n'est qu'accessoire dans ce mémoire, du moins c'est ainsi que nous l'envisageons.

## **II/2. Méthodologie adoptée et corpus recueilli**

### **II/2.1. Choix méthodologiques pour la présente étude**

Comme nous l'avons souligné au tout début de cette recherche, l'idée de réfléchir sur l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez des sujets anglophones algériens a jailli de l'observation de comportements langagiers qui manifestent des irrégularités et/ou écarts par rapport à la norme lors de l'utilisation du français. Cette constatation nous a tout naturellement amenés à postuler qu'il y a une influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez la population estudiantine anglophone de Tizi Ouzou. Cette influence se traduit surtout par des interférences interlinguistiques observables dans les productions écrites (copies d'examen) des étudiants en question. Cette hypothèse est, cela va de soi, soit confirmée soit infirmée suivant les fruits de cette réflexion. La principale méthode à même de nous permettre de soutenir l'énoncé de départ de notre recherche, à savoir l'influence de l'anglais sur le français et la manifestation de cette influence à travers l'apparition d'interférences dans les productions écrites des anglophones en général et ceux du département d'anglais de l'université de Tizi Ouzou en particulier, est bien entendu de travailler sur une multitude de productions écrite et/ou orales en procédant à des enregistrements et collecte de données afin de faire l'inventaire de toutes les erreurs qui s'y trouvent. Assurément, nous aurions trouvé des erreurs de compétence et des erreurs de performance. Par erreurs de performance, nous entendons bien sûr les interférences interlinguales et intralinguales.

Pour étoffer notre argumentaire, nous avons jugé utile de recourir à d'autres procédés tels que les entretiens, les tests et les questionnaires. Nous avons même, sur suggestion de la directrice de recherche, consulté des œuvres traitant du comment construire, administrer et analyser des questionnaires dans une recherche sur l'acquisition

d'une langue seconde afin d'élaborer le questionnaire le plus efficace en vue de faire parler au mieux les étudiants et/ou enseignants auxquels était destiné le questionnaire sur les interférences interlinguistiques à travers leur vécu et leur expérience d'étudiants et d'enseignant, mais aussi et surtout à travers leur propre expérience de locuteur/scripteur des deux langues, l'anglais et le français en l'occurrence. Dans la même perspective, il nous a paru fort utile de solliciter quelques enseignants du module des sciences du langage du département d'anglais précisément pour nous faire part de leur connaissance du phénomène de l'influence interlinguistique.

## **II/2.2. Difficultés rencontrées pour la constitution d'un corpus d'observation**

Nous avons élaboré et distribué un questionnaire de quatre (04) pages à des enseignants d'anglais du département d'anglais de Tizi Ouzou. Nous comptions généraliser l'opération aux étudiants en post graduation, voire des enseignants du secondaire, mais l'opération n'a pas eu le succès escompté. La plupart des questionnaires se sont égarés et ceux qui nous sont parvenus trahissent une désaffection certaine pour les questionnaires et tout ce qui peut contribuer à la réussite d'une recherche aussi anodine soit-elle. Nous avons donc accueilli l'insuccès de l'opération avec sagesse et avons essayé de positiver et surtout fructifier cet insuccès. Effectivement, la récolte d'information par ce procédé qui est censé être un discours épilinguistique n'est pas sans risque pour la véracité des données récoltées. En effet, les sujets questionnés ont souvent tendance à réajuster leurs réponses, être formels et se départir de la spontanéité essentielle à la recherche et cela nous donne au final une évidence indirecte.<sup>51</sup>

Nous avons également songé à recueillir des productions écrites rédigées en français d'étudiants en post-graduation, mais on nous a signifié l'impossibilité d'entrer en possession desdites productions. Nous avons sollicité des enseignants de linguistique pour un entretien, là aussi la chose s'est avérée infaisable. Nous avons dû nous résoudre à nous contenter de travailler sur des productions écrites d'étudiants de la quatrième année. Cette procédure était de toutes les façons la méthodologie initiale et essentielle que nous voulions renforcer avec un questionnaire, un entretien ou un test. Même les productions écrites des étudiants que nous croyions faciles à obtenir, puisque il suffisait juste de passer

---

<sup>51</sup> On oppose évidence indirecte à évidence directe dans l'opération de collecte des données servant de corpus dans toute recherche. Alors que l'évidence indirecte est synonyme d'influence sur les résultats, l'évidence directe exclut toute intervention et de l'observateur et /ou chercheur ainsi que l'aspect formel de la collecte.

à la salle d'archive du département d'anglais muni d'une demande visée par le premier responsable de la faculté des lettres, prendre le nombre de paquets de copies requis pour l'étude et s'en aller tranquillement vaquer à la réalisation du mémoire, devenaient une sorte de Graal que nous ne devions pas obtenir sans difficulté. En effet, même muni d'une autorisation en bonne et due forme, nous avons dû faire plusieurs fois face au ridicule avant d'entrer enfin en possession des précieuses copies. Comme on nous a signifié que nous ne pouvions pas disposer des copies de l'année courante, nous avons dû opter pour des copies dont les auteurs ne sont plus à l'université, donc hors de notre portée en cas où nous voudrions vérifier l'interprétation d'unetelle ou unetelle erreur et/ou interférence.

Le fait que les auteurs de ces copies ne soient pas disponibles pour nous éclairer sur la nature des erreurs retrouvées dans leurs textes et nous permettre d'avoir une interprétation autorisée est d'autant plus désavantageux pour nous que cela nous prive de précieuses informations sur le profil linguistique véritable de ces bi-plurilingues. Avoir une idée sur leur psychotypologie aurait certainement été d'un apport considérable et leur discours épilinguistique nous aurait également instruits davantage. En effet, une partie des copies date de l'année scolaire 2007/2008 tandis qu'une autre de l'année 2006/2007 et un autre paquet de copies est récent puisqu'il date de 2009.<sup>52</sup> La première partie concerne l'EMD 2 (Examen de Moyenne Durée), la deuxième porte sur l'examen de synthèse de juin et le dernier paquet renferme des copies de l'examen de rattrapage de l'année 2008/2009. Nous avons donc pris possession en tout de treize (13) paquets de copies d'étudiants de la quatrième année de trois promotions différentes. Le module concerné est celui de la psychopédagogie qui est enseigné en français. Le nombre total de copies est cent soixante-treize (173) réparties comme suit :

**EMD 2-mai 2008**

Groupe 1 : vingt trois (23) copies.

Groupe 2 : vingt sept (27) copies.

Groupe 3 : vingt sept (27) copies

**Examen de synthèse-juin 2007**

Groupes 1-6 : 77 copies.

**Examen de rattrapage (sept) 2009**

Groupes 1-4 : 29 copies.

---

<sup>52</sup> Il faut dire que nous avons par un heureux hasard pu accéder à ces copies longtemps après avoir achevé le travail, nous avons donc dû apporter certaines modifications à une bonne partie du deuxième chapitre.

A défaut de reproduire l'énoncé de l'examen dont nous ne disposons pas, nous avons jugé utile de reproduire deux ou trois échantillons de ces copies. Cela va par ailleurs nous permettre de mettre en évidence les erreurs et/ou interférences commises et travailler en quelque sorte sur des interférences *in vivo*. Une fois le corpus entre les mains, nous devions éplucher les copies une à une pour répertorier tous les écarts à la norme ; interférence interlinguale, interférence intralinguale ou tout simplement erreur de compétence en sachant qu'un autre travail de tri doit se faire ultérieurement.

### **II/2.3. Présentation du corpus recueilli**

Tout chercheur souhaite disposer d'un corpus étoffé, explicite, très informatif et à la mesure de l'ambition de sa recherche, mais souvent on ne fait qu'avec ce qu'on a. Nous aurions voulu entrer en possession de textes 'bourrés' d'interférences interlinguales ; des copies d'étudiants où une production écrite 'spontanée' nous livrerait leurs errements linguistiques, une trentaine de questionnaires remplis avec dévotion par les enseignants universitaires auxquels ils étaient destinés et tout ce qui s'ensuit. Il n'en fut rien fort heureusement, car l'aspect formel de la chose aurait sans aucun doute faussé les résultats. Au lieu de cela, nous avons donc dû nous satisfaire de trois paquets de copies d'étudiants de la quatrième année appartenant à trois groupes différents relatifs à l'EMD 2 de l'année 2008, un paquet contenant des copies de divers groupes de l'examen de synthèse de l'année 2007 et un autre qui renferme moins d'une trentaine de copies de l'examen de rattrapage de l'année 2009.

Au risque de nous répéter, nous tenons à souligner que la langue utilisée dans lesdites copies est véritablement le français ; par bonheur, le module de psychopédagogie est assuré en français aux étudiants du département d'anglais de l'UMMTO. Par ailleurs, il convient de faire remarquer que ces productions écrites sont informelles, donc assez représentatives de la réalité. Les erreurs et/ou interférences qui s'y trouvent sont surtout plus instructives et plus probantes parce que les activités de l'examen ne requéraient pas de production personnelle comme c'est le cas dans un essai. Nous entamons donc l'identification et analyse des interférences interlinguistiques par la reproduction des échantillons sélectionnés avec des notes explicatives pour chaque échantillon. Nous procédons ensuite à un inventaire, sans aucun doute non exhaustif, des erreurs et/ou interférences relevées dans les copies en question sans préciser la nature de ces interférences.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري  
X·O·A·:·E·X C://:·A· ·X·C·A·C·O  
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI  
TIZI-OUZOU

**Faculté des Lettres et  
Sciences Humaines**

مربع خاص بالإدارة  
← Cadre réservé à  
l'administration

N° du Groupe T.D. 03 رقم فوج ع م

Nom ..... اللقب

(En lettres capitales)

Prénoms Rafik الاسم

Date et lieu de naissance 18/05/1987 تاريخ و مكان الميلاد

Signature du candidat Jm توقيع الطالب

Composition de Psychopédagogie امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الإجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة  
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

| العلامة<br>NOTE | علامة ع.م.<br>NOTE DE T.D | العلامة النهائية<br>NOTE DÉFINITIVE | مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالأرقام<br>Appréciation expliquant la note chiffrée | توقيع المصحح<br>Signature du correcteur |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 13              |                           |                                     |   |   |

يجب أن تحمل كل ورقة  
تاريخ الامتحان و توقيع  
الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être  
datée et signée ci-dessus  
par le professeur surveillant

فترة الامتحان  
20 يوم .....  
(الصباح أو المساء)

SEANCE  
Du .....20.....  
(Matin ou Soir)

الاستاذ  
Le Professeur

2<sup>ème</sup> E.M.D SEMESTRE ..... نصف السنة

N° GROUPE T.D. 03 رقم فوج ع م

امتحان المادة Psychopédagogie  
Examen de : (4<sup>ème</sup> année)

Date 02/06/2008

1

| Courants        | Méthodes      | Démarches                                 |
|-----------------|---------------|---|
| Lagocentrique   | Affirmative   | Enregistrement et -<br>compréhension      |
| Puérocentrique  | active        | Utilisation de l'acquis<br>et intégration |
| technocentrique | Interrogative | activités répétitives                     |
| Sociocentrique  | Active        | Utilisation de l'acquis<br>et intégration |

2. Il faut recourir à la spécificité

3. L'enseignement programmé peut être rapproché au courant technocentrique.

4. Pestalozzi dit : " Laissez nous d'abord devenir des hommes afin que nous puissions être des Citoyen"  
Elle concerne l'enseignement moderne (la liberté)

5. Il faut garder de l'enseignement traditionnel l'attitude de directivité.

6. En ce sens la punition prend le sens éducatif.

7

a- Pourquoi votre réponse n'est pas claire?

▶ question ouverte et orientée

b- Ne faudrait-il pas qu'il apprenne enfin à réfléchir?

▶ question fermée et orientée.

8

La typologie:

a- Rabelais voulait développer la mémoire chez l'élève.

▶ question de production à réponse longue

b- "Gargantua" est l'œuvre de: Rabelais, Dewey, Rousseau.

▶ question de production à réponse courte.

9

L'ordre logique:

① Répartir les textes choisis dans chaque groupe d'élèves (activités répétitives)

② Poser une question de réflexion à chaque groupe d'élèves (Application)

③ Poser des questions à l'ensemble des groupes (analyse)

④ Faire des relances (estimation et jugement)

⑤ Inscrire les mots clés au tableau (Production)

⑥ Faire annoncer le titre de la leçon par les élèves (synthèse)

⑦ Annoncer l'objectif de la leçon (intégration)

⑧ Dictier le cours aux élèves (enregistrement et compréhension)

10

je les mis entre les parenthèse au-dessus à côté de  
chaque ordre logique.

oui mais c'est faux!

11

Le verbe réfléchir ne comprend pas une activité observable parce que il ne définit pas avec précision le résultat attendu de la formation donc il n'est

**Echantillon numéro 1 :** Cette copie comporte trois pages et est très lisible. Les mentions faites au stylo à bille rouge sont celles du prof qui a corrigé la copie.

Les trois pages ci-dessus révèlent le contenu de l'examen. La note attribuée à cette copie, même s'elle ne porte pas sur la langue, n'est pas sans rapport avec le niveau de langue de l'auteur de la copie en question. Même si l'on n'est pas initié à l'influence interlinguistique et au transfert linguistique, l'on peut constater qu'il y a certains écarts et autres déviations à la norme. En effet, il y a absence presque totale de la ponctuation, des accents qui manquent par ici et là, et le /s/ du pluriel que l'étudiant omet de rajouter au mot **citoyen**<sup>53</sup> dans la citation de Pestalozzi dans la page 2. Dans l'ensemble, l'auteur de cette production écrite fait montre d'une maîtrise plus ou moins relative de la langue française surtout quand on songe au fait qu'il/elle est étudiant(e) en licence d'anglais. En somme, cette copie est satisfaisante même si l'on relève des erreurs comme dans la phrase suivante :

- -je les **a** mis entre parenthèse au dessus à côté de chaque ordre logique.

En effet, cette copie offre toutes les caractéristiques d'une production écrite qui dénote aussi bien la présence, à proprement parler, de la compétence linguistique que la performance linguistique. Nous devons préciser que lorsque nous avons choisi cette copie, nous pensions présenter une production dénuée de toute interférence interlinguistique et ce n'est que lors de l'ultime examen de ladite production que nous avons remarqué une erreur plus ou moins récurrente dans d'autres copies :

- -Il faut *garder* de l'enseignement traditionnel l'attitude de directivité.

A première vue, cet énoncé ne souffre d'aucune imperfection ; l'auteur a réussi à ne pas faillir là où on l'attendait le plus, mais il a étrangement mais significativement mal rédigé le mot *garder*. Cela démontre que le choix de cette copie s'avère fructueux et d'une grande utilité pour l'hypothèse principale de ce sujet, mais démontre aussi que les étudiants les plus bons dans les deux langues en question ne sont pas épargnés par le transfert linguistique.

La copie suivante présente pratiquement les mêmes caractéristiques que la précédente. Ces deux copies appartiennent à deux groupes différents et à voir la teneur de l'examen de plus près, l'on voit bien qu'il y a un choix dans les questions auxquelles les étudiants sont censés répondre. Ce deuxième échantillon nous donne à voir une copie plus concise et différente en ce qui concerne les premières questions.

---

<sup>53</sup> Nous avons jugé utile mettre en gras les erreurs développementales et les interférences intralinguales et *italiciser* les interférences interlinguales et elles sont soulignées quand elles font parti d'un énoncé entier.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

جامعة مولود معمري  
X·0A·EX C://:A·XCA·CO  
UNIVERSITE MOULOU D MAMMERI

رقم فوج ع.م. N° du groupe T.D 02

اللقب Nom

الإسم Prénoms REZIK A

تاريخ و مكان الميلاد Date et lieu de naissance 20/09/1980 à L. N. I

Composition de إمتحان في

توقيع الطالب Signature du candidat

13

العلامة  
NOTE

1) La susceptibilité aux sanctions depend de la propriété sanctionnelle - - - - - c.a.d.?

4

2) Les démarches pédagogiques que l'enseignant va utiliser  
- compréhension  
- une gestion  
- Application

فترة الإمتحان  
يوم 20

3) Les deux domaines développer par l'intégration de la personnalité de l'enfant:

14

\* l'intelligence  
\* mémorisation

7

4) Le verbe "sealer" relève de l'activité réflexive de discrimination et

SEANCE  
Du... 20

5) faculté à développer:

Horaire: 2

a) Rabelais -> cognitive  
b) Montaigne -> intelligence  
c) Rousseau -> intuition

6) d'avantage de l'enseignement moderne

a) pour son intelligence: "une tête bien faite"  
b) pour sa personnalité: épanouissement et motivation?

7) est ce que l'axe est-il toujours d'actualité?

Fermée / neutre

2

8) pourquoi ce livre soulève-t-il des polémiques?  
ouverte / influence

9) typologie des questions

a) Raisonné à écrit

Gargantua, Emile, Electre

2

\* question à choix multiple

b) c'est Montessori qui préconise qu'il faut considérer l'enfant dans l'enfant. question vrai-faux.

9)

|                        |                               |   |
|------------------------|-------------------------------|---|
| Verbe opératoire       | énoncer.                      | ✓ |
| Sujet                  | les élèves                    |   |
| L'objet de l'activité  | le thème de la leçon.         |   |
| Produit de l'activité  | les thèmes qui se rejoignent. |   |
| Conditions d'exécution | remis par l'enseignant        | — |
| critère qualitatif     | différents. précision.        |   |
| critère quantitatif    | 3 textes d'auteurs différents | ? |

l'objectif est opérationnel

**Echantillon numéro 2 :** Cette copie ne comporte que deux pages, elle est très lisible et facile à corriger, mais n'en comporte pas moins des erreurs/ interférences.

Cette deuxième copie compte aussi parmi les meilleurs du point de vue de la note, mais aussi de la qualité de la langue. IL faut dire qu'à l'instar de la première copie, nous avons opté pour cette copie parce que nous la considérons exempte d'interférences interlinguistiques. Elle renferme quelques erreurs que l'on est en droit de refuser à un étudiant en langues à l'exemple de l'utilisation des majuscules là où il n'en faut pas comme dans le /d/ dans le mot *Depend* dans la première phrase, le mot **Demarches**, **Domaines**, **Discrimination**, alors qu'il n'y en a pas là où c'est requis comme dans **facultés**.

Il y a aussi des erreurs logogrammiques lexicales comme dans la phrase suivante :

**Les Demarches pedagogiques que l'enseignant va utilise.**

Mais dans cette autre phrase :

**Les Deux Domaines developper ...**

Il y a utilisation de l'infinitif au lieu du participe passé.

Nous retrouvons une erreur morphogrammique lexicale qui consiste en l'écriture du terme **énoncer** avec deux /n/.

Il y a aussi une erreur de généralisation de règles grammaticales dans le mot **sanctionnelle** que l'étudiant a construit sur le modèle de **fonctionnel**, **relationnel**, etc.

Cette copie est pareille à la première ; elle fait voir tous les traits d'une production écrite révélant aussi bien une compétence qu'une performance linguistique somme toute acceptables. Le dernier échantillon est autrement plus étoffé en erreurs en tout genre que les deux premières. Cette copie appartient à un étudiant du groupe 1, la note est manifestement et franchement loin d'être moyenne et le niveau de l'auteur de cette production en français est visiblement en deçà de la moyenne. Même la graphie trahit le manque de compétence dont souffre l'auteur de cette copie. Cette copie est toutefois intéressante et importante pour notre argumentaire puisque elle offre un éventail d'exemples relatifs aussi bien aux erreurs développementales, aux interférences intralinguales qu'aux interférences interlinguales. Autant dire que cette copie est multicolore, car en plus des mentions portées par l'enseignant du module, il y a cette multitude de cercles que nous avons fait pour distinguer les diverses erreurs.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري  
X·0A·0:EX C://:A ·XCA·C·O  
UNIVERSITE MOULOU MAMMERI  
TIZI-OUZOU

Faculté des Lettres et  
Sciences Humaines

مربع خاص بالإدارة  
← Cadre réservé à  
l'administration

N° du Groupe T.D ..... 01 ..... رقم فوج ع م

Nom ..... اللقب

(En lettres capitales)

Prénoms ..... الاسم

Date et lieu de naissance ..... تاريخ و مكان الميلاد

Signature du candidat ..... توقيع الطالب

Composition de Psychopédagogie في امتحان

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الإجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة  
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

| العلامة<br>NOTE | علامة ع.م.<br>NOTE DE T.D | العلامة النهائية<br>NOTE DÉFINITIVE | مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالأرقام<br>Appréciation expliquant la note chiffrée | توقيع المصحح<br>Signature du correcteur |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 8.1             |                           |                                     |   |   |

يجب أن تحمل كل ورقة  
تاريخ الامتحان و توقيع  
الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être  
datée et signée ci-dessus  
par le professeur surveillant

فترة الامتحان  
20 يوم  
الطبيخ أو المساء

SEANCE  
Du ..... 20.....  
(Matin ou Soir)

الاستاذ  
Le Professeur

.....SEMESTRE ..... نصف السنة

N° GROUPE T.D. .... 01 ..... رقم فوج ع م

امتحان المادة  
Examen de : psychopédagogie

2) L'enseignement programmé peut être rapproché au  
concept Technocentrique

4) la citation de Pestalozzi concerne l'enseignement  
Modern

7) a → question ouvert

b → question fermée

8) a → question de production (à réponse court)

b → question d'appariement (de relier des éléments de  
la série A aux éléments de la série B)

16) Les démarches pédagogiques

Compétition

analyse

production application

production

évaluation

9) 1) Annoncer l'objectif de la leçon

2) poser des questions à l'ensemble de group

3) Faire des références

4) Insérer les mots clés sur le tableau

5) Répartir les textes choisis dans chaque group d'élèves

6) Faire annoncer le titre de la leçon par les élèves

7) Dictée

d) 1 → Annoncer l'objectif de la leçon

2 → poser des questions à l'ensemble des groupes

3 → Faire des références

4 → Insérer les mots clés sur le tableau

5 → poser une question de réflexion à un group d'élèves

6 → Répartir les textes choisis dans chaque groupe d'élèves

7 → Dictée le cours aux élèves

8 → Faire annoncer le titre de la leçon par les élèves

10) le sujet: l'élève  
 le verbe de cet objectif: Capable de réfléchir rapidement  
 l'objet: mots clés qui entrent de la définition  
 Critère qualitatif: telle qu'elle a été donnée par l'enseignant

| courant   | logocentrique   | personcentrique   | solocentrique                                | technocentrique  |
|-----------|---|---|--|--|
| methods   | affirmative<br>positive                                     | active<br>interrogative                                     | active<br>interrogative                      | démonstrative  |
| démarches | rectification<br>jugement<br>enregistrement<br>entraînement | compréhension<br>application<br>estimation<br>communication | compréhension<br>communication<br>estimation | compréhension<br>intégration<br>application<br>auto-évaluation |

e) L'éducation Comportementale vise à changer le comportement des enfants qui ont des problèmes (des problèmes) durant leur apprentissage et qui traversent des difficultés apprenant naturellement comme le reste des enfants.  
 6) La sanction dans ce cas comprend le sens de la sanction morale

5) Un enfant n'est toujours un enfant, il connaît pas son bien, alors les repères quelque limites de l'enseignement traditionnel doit être gardés comme l'existence de l'enseignant pour le guider vers le bon chemin et la bonne méthode pour apprendre.  
 il faut lui proposer d'ouvrir et de matières parce que l'enfant connaît pas ce que le que est bien pour son apprentissage mais pas d'une façon stricte.  
 l'établissement de moyen didactique d'une façon qui permette à l'élève de être autonome, et éviter l'extrême dans l'établissement de la machine.

Echantillon numéro 3 : Cette copie est celle d'un étudiant du groupe 1. C'est la copie à même d'étayer quelques unes des principales hypothèses de ce mémoire.

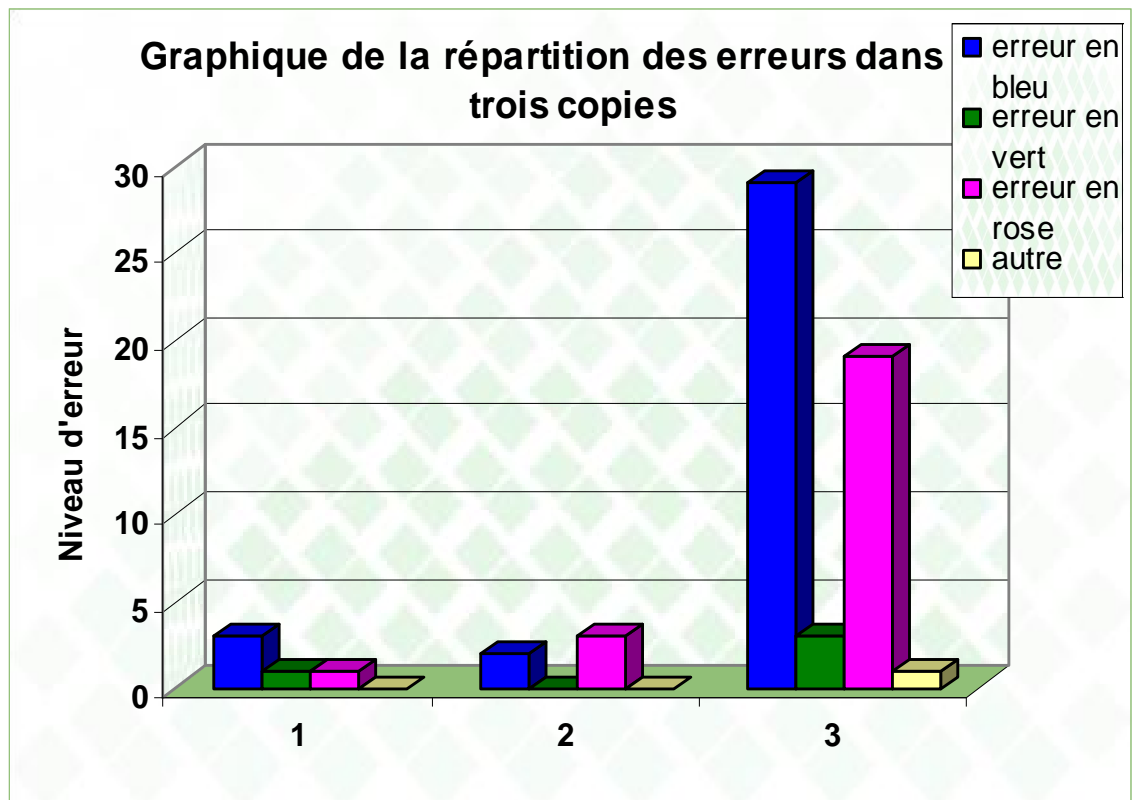
Ce dernier échantillon est manifestement le plus illustratif aussi bien pour le sujet de cette recherche, à savoir l'influence interlinguistique et les interférences interlinguistiques que pour les autres erreurs qui peuvent attiser l'intérêt des spécialistes et des enseignants de langues étrangères. On a presque l'embarras du choix, à commencer par l'intitulé du module que l'étudiant rédige avec un /i/ au lieu du /é/ et cela est fait à deux reprises. Il y a énormément de mots qui sont mal écrits, voire inintelligibles comme :

- -question de production a **repense caurt** (p.1) au lieu de courte.
- -question d'**apaiment** (p.1) au lieu d'appariement (fait d'assortir par paire ou couple).
- le mot **relence** au lieu de relance ; ce qui trahit une connaissance imparfaite de la langue française.
- L'éducation comportementale **servire** a changer le comportement des enfants..., **monquer, apprentissage, approfondre, existance**, etc.

Il y a bien entendu des interférences interlinguistiques en grande quantité et le graphe 1 (cf. page suivante) nous montre que la couleur rose qui représente ces interférences n'est pas mal lotie dans le graphe en question même si la couleur bleue qui symbolise les erreurs de compétence (erreurs développementales) a la part du lion. Comme nous l'avons déjà signalé, l'échantillon 3 constitue un cas édifiant aussi bien pour le niveau des étudiants des langues en langue française que pour l'interpénétration entre deux langues qui présentent des similitudes typologiques comme c'est le cas qui nous intéresse, à savoir celui de l'anglais et le français. Nous verrons ci-après si les différences qu'il y a entre les deux premières copies et la troisième sont porteuses d'une quelconque signification en ce qui concerne le taux d'apparition des interférences interlinguistiques chez les étudiants ayant obtenus les bonnes notes et ceux ayant obtenus des notes moins bonnes.

Nous avons dans un premier temps effectué un relevé des erreurs figurant dans les copies des échantillons sélectionnés ; le premier, le deuxième et le troisième sans préciser la nature des erreurs, mais en les distinguant quand même par des couleurs propres à chaque catégorie d'erreur. Un décompte sans doute non exhaustif des erreurs que nous avons dénombrées dans les trois copies nous donne ceci :

**Graphique 1 : Répartition des erreurs dans les trois échantillons proposés.**



En procédant à la reproduction des trois échantillons du corpus, Nous avons, comme on peut le voir sur chacun des trois échantillons, procédé à l'identification des erreurs en les encerclant avec quatre couleurs différentes selon les caractéristiques communes à même de les répertorier dans tel ou tel catégorie. Comme nous l'avons dit et comme le démontrent les échantillons 1 et 2 sur le graphique, il y a peu d'erreurs dans les deux premiers échantillons tandis que dans le troisième il y en a beaucoup. Nous ne comptons pas identifier tout de suite ces erreurs encore moins commencer l'analyse ici même, mais il est impératif de souligner que ces trois couleurs représentent chacune une catégorie d'erreur qu'elle soit une interférence intralinguale, interlinguale ou tout simplement une erreur de compétence. Ce sont les mêmes couleurs que nous reverrons dans le graphe 3.

## **II/3 Analyse du corpus**

### **II/3.1 Repérage, quantification et classement des phénomènes observables**

Comme nous l'avons fait observé pour les trois échantillons sélectionnés, nous allons maintenant procéder à une quantification de toutes sortes d'erreur relevées dans les trois paquets de l'EMD2 en les classant selon une dénomination qui se veut anticipatoire.

**Tableau 4 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1,2, 3.**

| Genre d'erreur               | Groupe 1  | Groupe 2  | Groupe 3  |
|------------------------------|---|---|---|
| Interférences interlinguales | Realization-text-<br>garder-exact-rest-<br>group-form-strict<br>Fix-method-fair-<br>cleft-réflishir-<br>lesson-modern-<br>memorization-<br>autonome-<br>autodeterminism | Authorite-verb-<br>fair-term-problem-<br>strict example-<br>refleshir-lesson-<br>garder-text<br>technic-method- -<br>group-activity-<br>typology-elitism-<br>memorize-<br>encyclopédism-<br>memorization-<br>autodeterminism-<br>(sanction) moral | Reflishir-modern-<br>term-norms-fair-<br>lesson-domain-<br>verb-method-<br>didactic-adult-<br>problem-garder-<br>text-typology-<br>group-<br>davalorization-<br>autodeterminism-<br>encyclopédism |
| Interférences intralinguales | Faut-<br>sa va-<br>reponse  | ----  | Faut au lieu de<br>faux<br>Au lieu de ça<br>Au lieu de réponse  |
| Autres erreurs               | Memoir-inscri-a-<br>cour-consentre-<br>conserne-cretaire-   | Repartire-<br>reflechire-<br>conserne-inscri-<br>cour-a-va corrige-<br>va travaille-sans<br>donne-reflexion-<br>décipline-<br>reflection-<br>défécutte-<br>comprehention-<br>enoncer  | Endicapes-<br>memoir-decipline-<br>dabord-reflection-<br>metrise-developpet   |

En plus de ces trois catégories, nous avons relevé d'autres types d'erreurs que nous appelons des cas problématique puisque nous ne sommes pas en mesure de décider s'il faut les classer dans la classe des interférences interlinguales ou celle des interférences intralinguales, voire tout simplement des erreurs de compétence. Nous avons également relevé des cas où le même mot est écrit une fois comme tel et une autre fois différemment à l'exemple de domaine et *domain*, *lesson* et *leçon*, moderne et *modern*, etc. La situation du mot *leçon* justement est instructive à plus d'un titre étant donné qu'une partie assez considérable des étudiants des trois groupes a montré de l'hésitation par rapport à la graphie correcte de ce mot et cela se vérifie par la rature du /s/. Nous reviendrons ultérieurement sur le cas particulier du mot *leçon*.

Avant de procéder à la quantification et à l'analyse des interférences interlinguistiques à proprement parler, nous devons accorder un peu d'attention aux erreurs de compétence et autres interférences intralinguales afin de mieux appréhender les interférences interlinguales. Il nous semble donc nécessaire d'analyser quelques erreurs qui n'illustrent pas en apparence l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français. Pour ce faire, nous faisons appel, comme nous l'avons précédemment mentionné, à la typologie des erreurs telle qu'elle a été élaborée par Catach. Nous commençons par les erreurs qui nous semblent avoir un lien avec une connaissance imparfaite de la langue française des auteurs de ces erreurs en question. En parcourant les trois paquets des groupes 1,2, 3, nous avons relevé des erreurs plus ou moins identiques et les données citées dans le tableau 4 nous font voir que des erreurs comme l'omission de l'accent, l'omission du /e/ dans des mots comme **mémoire**, **inscrire** et bien d'autres encore se rencontrent pratiquement dans les copies des étudiants des trois groupes.

- **Erreurs phonogrammiques :**

Absence de l'accent grave dans la préposition à, l'adverbe Là, ainsi que dans les mots pourvus d'un accent.

Absence du /e/ de la terminaison dans **memoir**, **inscrire**, etc.

Absence du /s/ dans **cour**.

- **Erreurs logogrammique grammaticales :**

va travaille, va corrige, sans donne.

- **Erreurs morphogrammiques lexicales :**

**Reflection** et/ou **reflexion** au lieu de reflexion.

**Consentre** au lieu de concentre, **conserne** au lieu de concerne.

**Metrise** au lieu de maîtrise, **cretaire** au lieu de critère.

**Decipline** au lieu de discipline, **execusion** au lieu d'exécution.

Il y a aussi d'autres types d'erreurs qui semblent difficiles à classifier tant elles ne répondent à aucun des critères servant à la classification des erreurs. L'exemple suivant en est l'illustration :

- « l'enseignement programmé peut être rapproché a le courant pédagogique de technico-centrique. » (cf. B.Th, G2)

On notera que dans l'exemple ci-dessus, nous avons laissé passer certaines erreurs comme l'apostrophe qui manque dans le premier mot et l'accent aigu dans **pédagogique**.

Il y a aussi les interférences intralinguales et/ou erreurs logogrammiques lexicales comme dans les exemples suivants :

- **Faut** au lieu de faux dans l'énoncé : question vrais ou **faut**. (cf. A. Samia, G1)

Cette même interférence intralinguale se retrouve également dans une copie du troisième groupe.

Toujours dans le groupe 1, (Ait .S. K) a écrit ceci :

- « question de production a **repense court** ». <sup>54</sup>

Nous avons là un cas de confusion entre réponse et **repense**.

Dans le groupe 2 un étudiant (Ait. Ch.1) a écrit ceci :

- « L'enfant a besoin [...] **moins** de liberté pour l'élève sinon **sa** va influencer mal sur lui. » confondant ça avec **sa**.

Dans ces deux cas, ces erreurs logogrammiques lexicales et/ou interférences intralinguales sont dues à l'homophonie qui est souvent l'une des premières causes de l'interférence intralinguale et interlinguale. L'utilisation de **faut** au lieu de faux, **sa** au lieu de ça et **repense** au lieu de réponse constitue une illustration du surgissement d'interférences intralinguistiques dans des situation où les mots utilisés prêtent à analogie. Dans ce cas précis, il s'agit d'une analogie à base d'homophonie et l'analogie peut également être due à la paronymie.

Notre choix pour l'insertion de certains échantillons du corpus s'est porté fortuitement sur les copies de l'EMD 2 de 2008. Nous n'avons pas jugé utile de reproduire des échantillons des copies des examens de synthèse de juin 2007 et de rattrapage 2009, car les copies et la teneur des examens sont presque identiques à celui de l'examen de 2008. Par ailleurs, On retrouve presque les mêmes types d'erreurs dans les trois paquets et un tableau comparatif que nous comptons insérer plus loin dans le texte nous fera voir cela et puis, nous avons reproduit quelques unes des pages (celles qui renferment des interférences interlinguistiques) de certaines copies de l'examen de rattrapage de 2009. Il y a lieu de signaler que l'influence de l'anglais sur le français est presque négligeable dans le paquet de synthèse qui contient nettement moins d'interférences que celui de l'EMD 2 et à peu de choses près autant que celui de 2009, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas. Le tableau suivant concerne justement les six (06) groupes d'étudiants

---

<sup>54</sup> Voir l'échantillon 3 page 1.

concernés par cet examen de synthèse de juin 2007 et ce relevé aussi ne prétend pas être exhaustif:

**Tableau 5 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1-6 de l'examen de synthèse de juin 2007.**

| Genres d'erreurs             | Groupes 1-6   |
|------------------------------|---|
| Interférences interlinguales | Autodeterminism-domain-lesson-paragraph-didactic-verb-group-text-shoes-method-typology-context-develop-socialize-theory-modern-memorization-problem |
| Interférences intralinguales | <b>Faut</b> au lieu et place de <b>faux</b><br><b>Tantera</b> au lieu et place de <b>tentera</b>  |
| Autres erreurs               | Memoir-toujour-valeure-critaire-a sans accent   |

Le tableau 5 est quasiment identique au sixième avec un peu plus d'interférences intralinguales pour ce dernier, mais aussi quelques erreurs développementales en plus. D'ailleurs un décompte des quatre (04) groupes de copies appartenant aux étudiants ayant subi l'examen de rattrapage de 2009 représenté par ce tableau nous donne, à peu de choses près, ceci :

**Tableau 6 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1-4 de l'examen de rattrapage de septembre 2009.**

| Genres d'erreur              | Groupe 1-4  |
|------------------------------|---|
| Interférences interlinguales | Essential-adult-society-valorization-verb-model-aid-organization-modern-group-realizer-organizer-autodeterminism-personalite                  |
| Interférences intralinguales | <b>Sont</b> au lieu de <b>son</b><br><b>Sa</b> au lieu de <b>ça</b><br><b>Ses</b> au lieu de <b>ces</b><br><b>Faut</b> au lieu de <b>faux</b> |
| Erreurs développementales    | Repense-homme-cretere-reflection-esole-offrire-poin-competance-clere  |

Manifestement, la colonne réservée aux interférences interlinguales est plus étoffée dans le tableau 4 que dans les tableaux 5 et 6 et elle est plus importante que les deux autres colonnes contenant les autres types d'erreurs aussi bien pour l'EMD 2, les copies de la synthèse que celles du rattrapage quand bien même nous n'avons pas fait preuve d'autant de minutie avec les deux derniers paquets qu'avec le premier lot de copies de 2008. Voici par ailleurs quelques unes des interférences interlinguistiques retrouvées dans les copies

du paquet 2009 que nous avons utiles de reproduire en contexte pour mieux apprécier leur importance :

- Groupe 1 : [...] montre les *negatives* et *positive* aspects de l'éducation.
- Groupe 2 : Une technique d'animation *verbal*.
- Groupe 4 : Elle correspond à l'éducation *classic*.

Les exemples ci-dessus peuvent se retrouver aussi bien dans les copies d'étudiants de l'année 2007 que ceux de l'année 2008. C'est ainsi que si l'on examine de plus près les tableau 4 et 5 l'on découvre des erreurs (interférences interlinguales, intralinguales et autres comprises) communes quand bien même l'examen n'est pas tout à fait le même. Nous retrouvons des **erreurs phonogrammiques** (absence de l'accent dans la préposition **à**, absence du 'e' de la terminaison dans **memoir**, etc.), des erreurs morphogrammiques lexicales (**critaire** au lieu de critère). Il y a également les mêmes interférences intralinguales, à savoir **faut** au lieu de faux, **sa** au lieu de ça, mais surtout, et c'est là notre propos, nous rencontrons chez les trois promotions la même tendance à substituer des mots anglais aux mots français. Autrement dit, il y a tout simplement transfert de toute une batterie de mots du lexique anglais utilisé à la place de celui du français. Certes, la majorité de ces mots est constituée de faux amis partiels<sup>55</sup> à l'instar de *text*, *group*, *method*, *lesson*, *verb*, etc., mais cela ne peut aucunement être imputable à un apprentissage imparfait du français et encore moins à un transfert intralinguistique.<sup>56</sup> Nous devons préciser que le gros des erreurs relevées dans les copies de tous les groupes consiste en erreurs locales qui, nous l'avons mentionné plus haut, ne faussent pas la compréhension des énoncés.

### II/3.2 Discussion des cas qui corroborent les hypothèses

Nous arrivons maintenant aux cas qui corroborent notre postulat de départ, en l'occurrence, l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français particulièrement évidente à travers le surgissement d'interférences interlinguistiques chez les locuteurs/scripteurs de langues aussi proches du point de vue typologique que l'anglais et

<sup>55</sup> On distingue entre faux amis complets et faux amis partiels. Tandis que les faux amis complets sont des homographes ou des paronymes qui n'ont pas le même acception dans les deux langues, les faux amis partiels ont une ou des acceptions identiques.

<sup>56</sup> Nous insistons sur le fait qu'une interférence intralinguistique a lieu au sein d'une même langue ; le locuteur et/ou scripteur utilise un vocable à la place d'un autre comme c'est le cas pour *faut* au lieu de *faux*. Par contre une interférence interlinguistique est un transfert d'un vocable d'une langue à une autre.

le français. Bien entendu, les interférences en question émanent de l'anglais et émaillent des productions écrites en français. Avant d'entamer l'analyse à proprement parler, voyons les tableaux ci-dessous pour avoir une idée globale de l'apparition desdites interférences dans les copies des groupes 1,2 et 3, celles des groupes de la synthèse de juin 2007, mais aussi celles des groupes de 2009. Nous avons essayé de faire le décompte des erreurs qui incombent au transfert interlinguistique pour les copies datant de 2008 et nous avons aboutit à ceci :

**Tableau 7 : Nombre d'interférences interlinguales selon chaque groupe (EMD2/2008)**

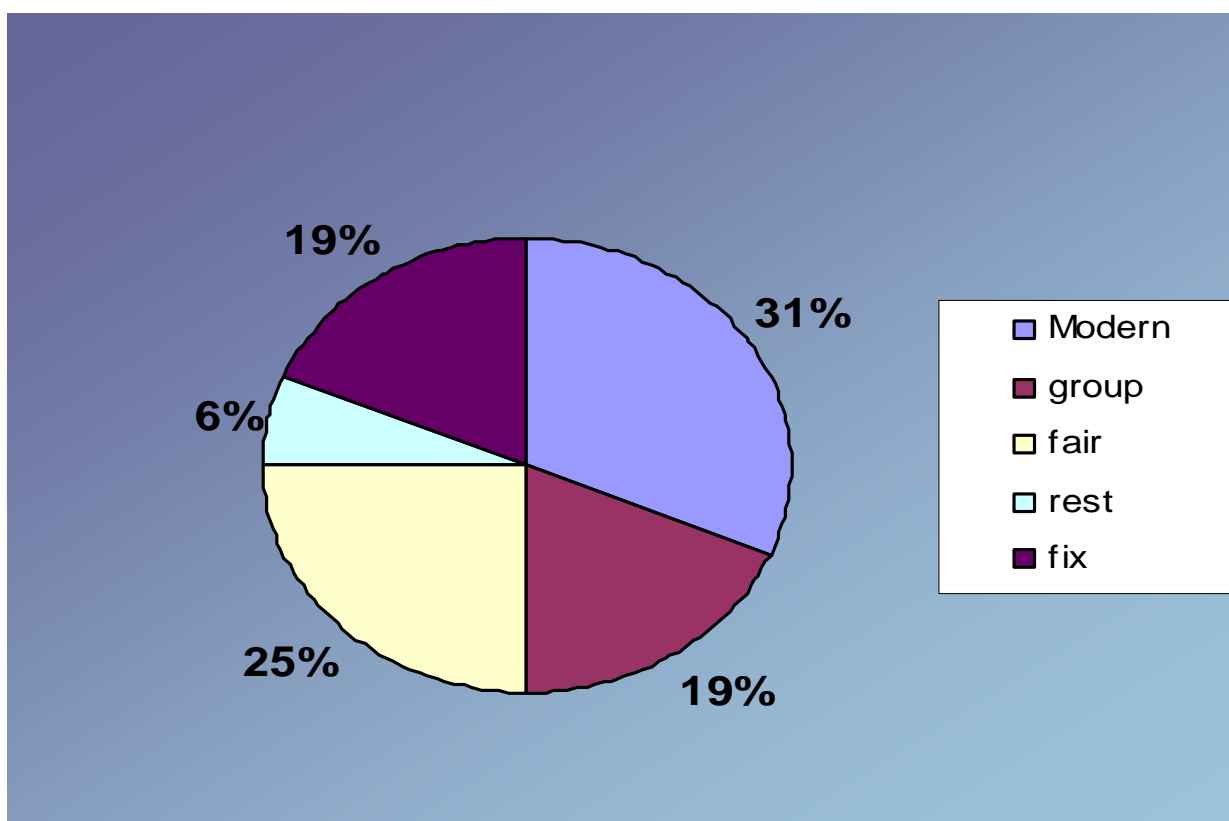
| Groupes | Copies numérotées | Nbre d'interférences | Note obtenue | Les interférences relevées dans le texte |
|---------|-------------------|----------------------|--------------|--|
| 1       | -1                | 2                    | 11.5         | fix,                                     |
|         | -2                | 1                    | 10.5         | fix                                      |
|         | -3                | 2                    | 10           | exact, typology                          |
|         | -4                | 2                    | 12.5         | realization (2)                          |
|         | -5                | 17                   | 08.5         | fair, group, text, modern, method,       |
| 2       | -1                | 2                    | 09.5         | Autodeterminism, verb                    |
|         | -2                | 1                    | 10           | Comportemental                           |
|         | -3                | 1                    | 11.5         | Memorization                             |
|         | -4                | 2                    | 04           | Typology, comportemental                 |
|         | -5                | 1                    | 11           | Authorite                                |
|         | -6                | 4                    | 08           | Guarder, social, moral                   |
|         | -7                | 3                    | 09.5         | Problem, example, lesson                 |
|         | -8                | 1                    | 08.5         | term                                     |
| 3       | -1                | 2                    | 12.5         | Modern (2)                               |
|         | -2                | 1                    | 10.5         | Typology (2)                             |
|         | -3                | 1                    | 12           | Lesson                                   |
|         | -4                | 4                    | 11           | Lesson (2), modern (2)                   |
|         | -5                | 1                    | 13           | domain                                   |

Le tableau ci-dessus dénombre 48 interférences relevées sur 18 des 76 copies qui se répartissent entre les groupes 1, 2 et 3. C'est presque le tiers encore que le décompte desdites interférences n'est pas vraiment minutieux. Un autre décompte nous a permis de noter d'autres cas comme :

- *guarder, rest, form, strict, cleft, authonome, reflishir, encyclopedism, elitism, technic, valorization, memorize, acticity, norm, adult, devalorization, etc.*

Chacune de ces interférences interlinguales se manifeste par son caractère répété aussi bien dans une même set seule copie que dans des copies différentes du même groupe, voire de groupes différents. Ainsi, le vocable *typology* apparaît dans la copie 3 (groupe 1), la copie 4 (groupe2) et la copie 2 (groupe 3). Il en est de même des vocables *fair*, *guarder*, *text*, *lesson*, etc. Par ailleurs, certains de ces mots et/ou interférences interlinguales reviennent plus d'une fois aussi bien dans un même groupe que dans une seule et même copie. Le mot *group*, par exemple revient cinq (05) fois dans le groupe 1, trois (03) fois dans le groupe 2 et deux (02) fois dans le groupe 3. *Fair* surgit au moins cinq (05) fois dans le groupe 1, deux (02) fois dans le goupe 2. *Lesson* apparaît une seule fois dans le groupe 1, deux fois dans le groupe 2 et cinq (05) fois dans le groupe 03. Le graphe suivant illustre la fréquence de ces interférences interlinguistiques dans les copies de l'EMD 2 de l'année 2008.

**Graphique 2 : Réurrence de quelques interférences interlinguales dans l'ensemble des trois groupes de l'EMD 2 de 2008.**



Le mot *Modern* est visiblement le mieux loti ; il se retrouve à six (06) reprises dans le groupe trois (03), mais aucune fois dans les deux autres groupes. Nous le retrouvons par contre dans

les copies des groupes de synthèse ainsi que dans une copie du groupe 2 de 2009. Cette interférence interlinguale apparaît donc à trois reprises dans les copies de synthèse et il en va de même pour *lesson* (3 fois), *typology* (4 fois) *text* (05 fois), *verb* (03 fois), etc. Le tableau suivant concerne justement les copies dudit examen. Il y a plus de soixante-dix copies, mais beaucoup moins d'interférences comme nous l'avons précédemment signalé.

**Tableau 8 : Nombre d'interférences interlinguales selon chaque groupe pour la synthèse (Juin 2007)**

| Groupes | Copies numérotées | Nbre d'interférences | Note obtenue | Les interférences relevées dans le texte |
|---------|-------------------|----------------------|--------------|--|
| 5       | -1                | 3                    | 06.5         | modern (2), personalite                  |
|         | -2                | 3                    | 08           | domain (2), text                         |
|         | -3                | 4                    | 08           | developp, domain, modern                 |
|         | -4                | 1                    | 07.5         | intelectuelle                            |
|         | -5                | 2                    | 10.5         | theory,develop, memeorization            |
| 3       | -1                | 1                    | 10           | typology                                 |
|         | -2                | 1                    | 12.5         | lesson                                   |
|         | -3                | 1                    | 06.5         | context                                  |
|         | -4                | 1                    | 13           | lesson                                   |
| 1       | 1                 | 2                    | 08           | typology                                 |
| 6       | 1                 | 5                    | 06           | Method, text, domain, creative, verb     |

Là aussi, nous ne pouvons pas nous targuer d'avoir relevé toutes les interférences interlinguales, mais l'exactitude n'est pas aussi essentielle dans ce cas. Nous pouvons quand même faire remarquer que le groupe 1 ne compte que deux interférences et le groupe 4 ne figure point dans ce tableau parce que nous n'avons trouvé aucune des erreurs que nous assimilons à l'interférence interlinguistique dans les quatre (04) copies que compte ce groupe.

Pour revenir aux copies représentées par les échantillons 1,2 et3 et avant de procéder à l'examen de ces copies, voyons de plus près ce qui en est de certains cas qui ne figurent pas dans les copies en question et qui constitue des cas fort intéressants pour notre étude. Le cas des exemples de *rest*, *form*, *adult*, *norm*, etc., peut sembler problématique dans la mesure où l'on peut être tenté d'affirmer que ces erreurs phonogrammiques relèvent plutôt de l'erreur dite développementale ou erreur de compétence au même titre que **memoir**, **inscrier** etc. L'existence de *rest*, *form*, *adult*, *norm* en anglais tels qu'ils ont été utilisés par 'nos' étudiants dans un examen rédigé en français nous conforte dans notre avis par rapport à l'influence de l'anglais sur le français et nous autorise à écrire que ce genre

d'erreurs constitue bel et bien des cas d'interférences interlinguistiques. Autrement dit, nous sommes dans ce cas précis en face d'un transfert translinguistique d'une langue source (l'anglais) à une langue cible (le français). L'utilisation de la consonne /z/ à la place de /s/ dans les mots *memorization*, *memorize*, *valorization*, etc., corrobore cette hypothèse. La preuve serait incontestable si nous pouvions comparer ces mêmes copies avec celles d'étudiants francophones rédigeant en français bien sûr. Il nous paraît presque certain que des étudiants francophones n'utiliseraient point le /y/ comme terminaison pour *activity*, *typology* ou encore écrire autonome avec /h/. Ce qui peut davantage confirmer l'hypothèse du transfert linguistique est la présence de ces mêmes interférences interlinguales, à savoir *adult*, *group*, *verb*, etc., dans le décompte des interférences interlinguales des groupes concernés par l'examen de rattrapage pour l'année 2009.

**Tableau 9 : Nombre d'interférences interlinguales selon chaque groupe pour l'examen de rattrapage**

| Groupes | Nbre d'interférences | Exemples d'interférences                                   |
|---------|----------------------|--|
| 01      | 22                   | Essential-society-valorization-typology-cultural-pragmatic |
| 02      | 12                   | Aid-modern-autodeterminism-psychology                      |
| 03      | 0                    | -----  |
| 04      | 06                   | Classic-group-adult  |

Sommes nous en droit d'affirmer que les erreurs qui figurent dans les trois tableaux précédents sont bel et bien des interférences interlinguistiques, et constituent par conséquent une pièce probante de l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français ? En tous cas, l'exemple de *lesson* est à même d'apporter un complément de certitude à notre argumentaire. En effet, nous avons constaté qu'un bon nombre de copies de tous les groupes confondus se caractérisent par un phénomène linguistique qu'on ne saurait attribuer à autre chose qu'à l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français, lequel phénomène concerne la rature de la consonne /ç/ dans le mot *leçon*. Entre ceux qui rédigent *leçon* correctement et ceux qui l'écrivent tout simplement avec sa graphie anglaise, il y a ceux qui hésitent et cela se voit par la biffure du mot en question. Nous reviendrons plus en détails sur ce cas un peu plus loin.

Nous l'avons fait remarquer auparavant, les interférences interlinguales ou du moins ce que nous estimons être des interférences interlinguales sont encadrées en rose

dans les trois échantillons sélectionnés pour cette étude. Manifestement, et le graphe 1 l'atteste de fort belle manière, les échantillons 1 et 2 ne regorgent pas de cette couleur rose au contraire de l'échantillon 3. Autrement dit, il y a peu d'interférences interlinguales quand bien même nous avons manqué de signaler certaines erreurs et/ou interférences interlinguales comme le sort qui est fait au mot personnalité dans l'échantillon 2 page 2. On y lit:

- Les Deux Domaines développer par l'intégration de la **personnalité** de l'enfant.

Nous verrons ce cas plus loin, mais avant, voyons ce que nous donne le premier échantillon. Dans ce premier échantillon, nous n'avons observé deux interférences interlinguales dont l'énoncé suivant :

- Il faut *garder* de l'enseignement traditionnel l'attitude de directivité. (p.2)

Le mot encerclé en rose dans la page deux (02) de l'échantillon 1 et que nous avons reproduit en gras dans l'énoncé ci-dessus est une interférence interlinguistique. La langue source étant l'anglais tandis que la langue cible est le français. Dans les deux langues, le même signifié est désigné par garder en français et *guard* en anglais. Nous ne pouvons pas parler d'interférence totale puisque seule la lettre /**u**/ fait intrusion dans le mot garder, mais n'est-ce pas suffisant pour parler de transfert linguistique ? Nous pensons que si ; et cette interférence relève de la catégorie des interférences interlinguales graphiques. L'interférence graphique, faut-il le rappeler, concerne l'aspect écrit du discours et est souvent due à la paronymie et aux faux amis.

Dans le deuxième échantillon, nous avons retrouvé pas moins de quatre cas d'interférences interlinguales. Commençons d'abord par le cas de **personnalité** dont il a été question plus haut.

Dans l'énoncé suivant il est écrit comme celui de l'anglais, *personality* qui ne porte qu'un seul /**n**/, mais sans le /**y**/ de la terminaison et cela fait de cette interférence un des cas problématiques que nous examinerons plus en détail dans la section consacrée aux cas problématiques précisément.

- Les Deux Domaines développer par l'intégration de la **personnalité** de l'enfant.  
(p.2)

Quelques lignes plus loin, l'on retrouve personnalité rédigée conformément à la graphie française ; avec deux /**n**/.

Cette interférence interlinguale (nous sommes plus enclins à la considérer en tant que telle) est aussi une interférence graphique. Ce qui est d'ailleurs remarquable c'est l'inconstance dont fait preuve l'étudiant auteur de cette interférence et/ou erreur. Ce cas révèle d'ailleurs éloquentement cette influence interlinguistique de l'anglais sur le français.

Dans la page deux (02) du même échantillon, nous avons deux autres cas d'interférences interlinguales graphiques que sont : *Typology* et *activity* (deux fois)

Ces deux cas sont une illustration de l'aboutissement de la distance typologique à l'apparition d'interférences interlinguales par le biais des faux amis.

Typologie et *Typology* sont des faux- amis partiels, car ils ont une acception identique.

En anglais, l'on a la définition suivante :

- *The study and interpretation of types.*

En français le mot typologie renvoie à :

- Analyse des caractères spécifiques des composants (d'un ensemble ou d'un phénomène) afin de les décrire et d'en établir une classification.

Il en va de même pour le vocable activité qui est anglicisé dans les deux énoncés qui figurent dans le tableau au bas de la deuxième page de la copie et qui disent :

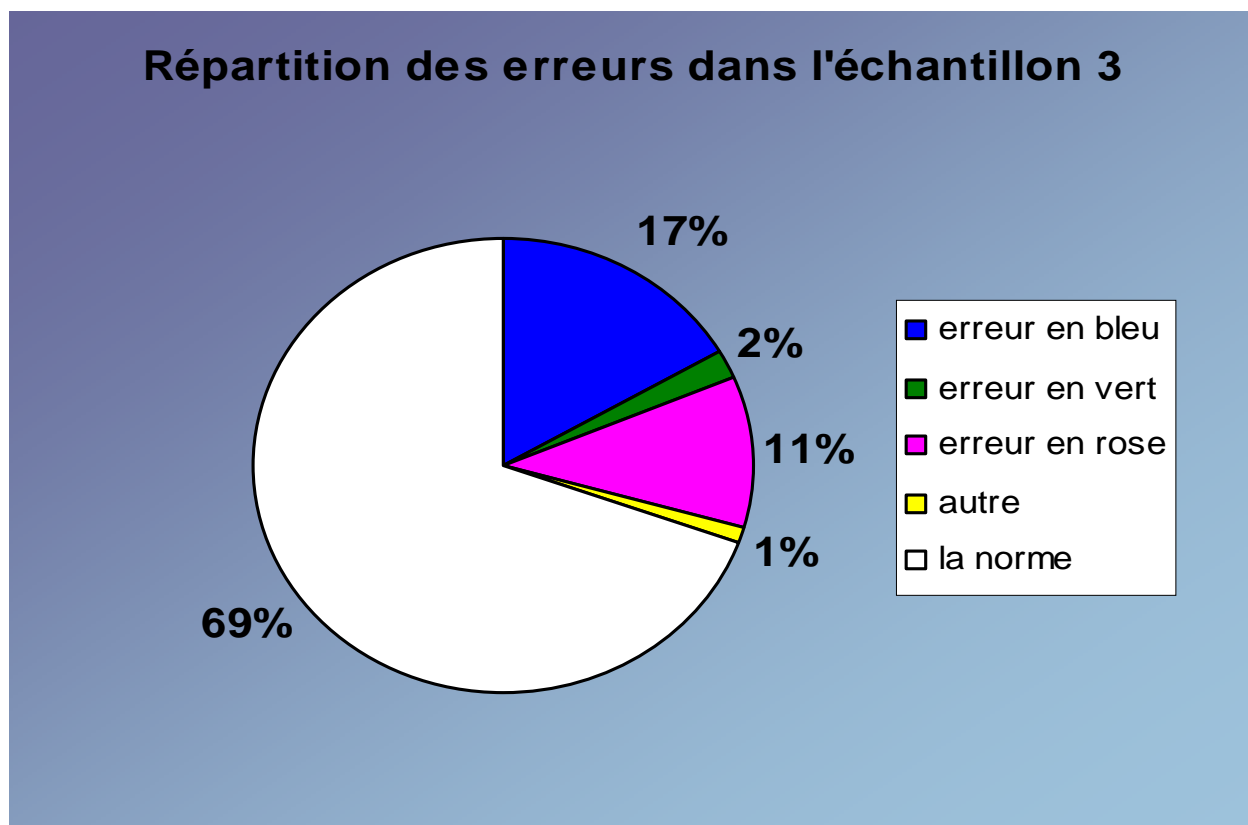
- L'objet de *l'activity*.
- Produit de *l'activity*.

En effet, il s'agit d'une interférence (interlinguale) graphique occasionnée par le phénomène linguistique des faux-amis. Là encore, il s'agit de faux-amis partiels étant donné qu'une même acception réunit le vocable anglais et son équivalent en français. Nous avons vu qu'il y a peu d'interférences interlinguales dans les deux premiers échantillons et les quelques interférences interlinguales qui s'y trouvent sont des interférences graphiques. Au risque de nous répéter, nous attirons l'attention des lecteurs sur le troisième échantillon qui est nettement plus fourni aussi bien en interférences interlinguales qu'en erreurs ordinaires. Nous avons d'ailleurs choisi d'utiliser un graphe pour assortir la configuration de ces erreurs dans la copie afin d'avoir une idée globale de la place qu'occupent l'une et l'autre catégorie d'erreurs.

Comme l'illustre donc si bien le graphe 1 ci-dessus, l'échantillon 3 est très distinct des échantillons 1 et 2. On y constate une nette différence au niveau des barres bleues et roses qui renvoient aux erreurs développementales pour le bleu et aux interférences interlinguales pour le rose. Effectivement, les cercles en bleu abondent dans l'échantillon

et puis viennent ensuite les cercles en rose qui symbolisent les interférences interlinguistiques. Cet autre graphe nous offre une perspective plus dégagée de la distribution des erreurs faites par l'étudiante K dont la copie est précisément représentée par l'échantillon 3.

**Graphique 3 : Répartition des erreurs dans l'échantillon 3.**



Nous devons encore une préciser que le décompte n'est pas aussi exhaustif; il y a beaucoup d'écarts que nous n'avons enregistrés ni dans une catégorie ni dans l'autre. Il y a aussi beaucoup d'autres mots répondant à la norme que nous avons omis d'enregistrer. Encore une fois, ce n'est pas tant l'exactitude qui compte dans ce travail, mais plutôt la constatation de la véracité de l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français à travers la vérification de l'existence d'interférences interlinguistiques dans les productions écrites des étudiants susnommés.

Le graphique ci-dessus est morcelé en cinq (05) parties lesquelles représentent chacune un type d'erreur selon la classification que nous avons jugée nécessaire d'appliquer aux erreurs que nous avons dénombrées dans le corpus en général et dans les échantillons sélectionnés en particulier. Autrement dit, il y les erreurs développementales, les interférences intralinguales et les interférences interlinguales. La partie en blanc

représente la norme ou les mots écrits conformément aux règles de la langue française. Comme nous pouvons le constater, cette partie occupe plus de deux tiers de la copie en question. En deuxième position, nous avons la partie colorée en bleu et qui symbolise les erreurs de compétence et/ou erreurs développementales. Avec pas moins de 11% comme taux d'occupation de la copie, les interférences interlinguistiques que nous avons marquées avec la couleur rose manifestent une présence remarquable dans cet échantillon 3. La couleur verte renvoie aux cas problématiques ; ceux que nous n'avons pas pu classer dans telle ou telle catégorie faute d'une interprétation convaincante. Enfin, la couleur jaune symbolise les cas extrêmement rares d'interférences interlinguistiques totales.

Si nous examinons la copie de plus près, nous constatons que les erreurs en général et les interférences interlinguales en particulier se répartissent sur les trois (03) pages que compte la copie, c'est-à-dire qu'il y a une régularité dans l'apparition et des interférences linguistiques et des erreurs développementales chez cette étudiante. En effet, il y a une première interférence graphique dans la page 1 dans l'énoncé suivant :

- La citation de pastalozzi Concerne l'enseignement Modern.

Bien entendu nous reproduisons l'énoncé fidèlement sans commenter les autres erreurs (développementales) que nous avons précédemment abordées.

Nous avons ensuite nettement plus d'interférences dans la page 2 ; il y a même répétition de certaines d'entre elles.

Nous avons **leson**, *group* (utilisée trois fois), *fair* (4fois) et *text*.

Ces quatre interférences sont aussi des interférences graphiques et les exemples de *text* et *group* constituent des cas de faux-amis partiels.

Dans le mot **leson**, nous avons une double erreur (à moins que ça ne soit pas un autre cas problématique) ; une interférence graphique construite sur le modèle anglais de *lesson*, mais il dénote également une méconnaissance des règles du français qui postulent qu'entre deux voyelles on double la consonne /s/ sans quoi elle est prononcée comme un /z/. Le cas de **Leson** penche plutôt pour une place parmi les interférences interlinguales, une interférence graphique pour être exact.

Le vocable *fair* constitue un exemple de l'interférence interlinguale par homophonie. Nous avons là des faux-amis complets dans la mesure où le mot français **faire** et le mot anglais *fair* n'ont pas d'acceptions identiques. Le mot faire désigne l'acte

d'accomplir une tâche ou une action tandis que *fair* est synonyme en anglais de juste. *Fair* peut être considéré à la fois comme une interférence graphique et une interférence lexicale et est de ce fait une interférence totale. Toutefois, nous ne pouvons affirmer que cette interférence interlinguistique est une erreur globale puisqu'elle ne fausse aucunement la compréhension de l'énoncé comme le démontre le fait que l'enseignant qui a corrigé ces copies n'a pas souligné cette erreur sachant que l'étudiant entendait par *fair* le mot français faire.

Dans la page 3, nous avons également une série d'interférences interlinguales parmi lesquelles deux (02) : *method* et *rest* sont récurrentes. Ces deux interférences interlinguales sont comme la majorité des interférences interlinguales que nous avons étudiées jusque là des interférences graphiques.

Les autres interférences observées dans la page 3 sont :

*Sense, moral, strict, garder* et **authonome**.

Si *sense, garder* et **authonome** présentent les mêmes caractéristiques que les interférences graphiques que nous avons commentées jusqu'ici, les mots *strict, moral*, mais aussi **authonome** présentent certaines particularités qui méritent une attention particulière. Il nous faut, pour ce faire, reproduire les énoncés dans lesquels figurent ces mots pour en saisir les particularités.

- -*La sanction dans ce cas la prend le sense de la sanction moral.*

Dans cet énoncé, *moral* est un adjectif et comme pour l'exemple de *fair*, l'erreur est double. En effet, il y a confusion entre **moral** et morale (adjectif en accord avec le genre féminin).

Le même phénomène se reproduit dans cet autre énoncé :

- [...] *apprendre mais pas de façon strict.*

Il y a là aussi absence d'accord entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie lequel nom est du genre féminin.

Dans le mot **authonome**, l'auteur de cette autre interférence graphique a probablement cru nécessaire d'adjoindre le /h/ au mot comme cela se fait en anglais non pas pour l'équivalent anglais, à savoir *autonomous*, mais pour d'autres vocables comme *authority* à moins que cela ne soit qu'une simple erreur de compétence.

Il y a aussi *garder* et on notera que cette interférence graphique *garder* est la même que celle que nous avons examinée dans l'échantillon 1 page 2.

L'énoncé suivant est intéressant à plus d'un titre, car nous y trouvons une trace autrement probante du sujet principal de cette recherche, à savoir l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez les auteurs de notre corpus.

- L'éducation comportementale **servire a** changer le comportement des enfants qui ont des **monques** (des problèmes) durant leur **apprentissage** et qui **have**<sup>57</sup> des difficultés à **apprendre** naturellement comme le *rest* des enfants.

Dans cet énoncé il y a bien entendu le mot **rest** qui est une interférence interlinguale graphique à base des faux-amis partiels que sont le mot anglais *rest* et son équivalent français *reste*. Il y a également ce mot **have** que nous avons délibérément rédigé en gras comme les erreurs développementales et les interférences intralinguales, italiqué et souligné parce que ce vocable constitue une interférence lexicale et une interférence totale, car il modifie le sens de l'énoncé. Cette interférence est également connue sous la dénomination d'insertion.

Normalement l'interférence lexicale et/ou l'insertion survient quand l'auteur de cette interférence n'est pas en mesure de trouver le mot qu'il faut dans la langue cible ou bien encore quand la mémoire est défaillante et incapable d'amener le mot nécessaire à la surface. Nous ne pouvons attribuer l'utilisation de **have** à une méconnaissance du français puisque l'étudiante responsable de cette insertion connaît l'équivalent français de ce mot, à savoir *ont* qu'il utilise correctement, mais qu'il délaisse un peu plus loin toujours dans le même énoncé au profit de son équivalent anglais qui n'est pas sans fausser la compréhension de l'énoncé par quelqu'un qui ne connaît pas l'anglais. S'agit-il d'une défaillance mnémotecnique ? La proximité du **ont** et l'immédiateté de l'action s'oppose à cet argument et cela ne peut s'expliquer que par la pertinence de l'influence interlinguistique qu'exerce l'anglais sur le français chez l'auteur de cette insertion. Nous avons là la preuve que cette influence interlinguistique s'exerce au sein d'une seule et même phrase laquelle nous donne aussi à voir un cas de communication bilingue. En termes plus explicites, cette énoncé où l'on deux signifiants de deux langues distinctes pour un même signifié. Nous tenons toutefois à souligner que sur la centaine de copies que nous avons consultées, cette copie (échantillon 3) est la seule qui présente un tel cas d'insertion.

Nous avons également relevé plusieurs cas qui corroborent l'hypothèse de l'existence d'interférences interlinguales dans seize (16) autres échantillons que nous

<sup>57</sup> Pour **have**, nous préférons la souligner, l'*italiquer* et l'écrire en gras puisque ce mot constitue l'un des cas rarissimes d'insertion.

avons jugés utile de photocopier pour figurer, le cas échéant, en annexe. Au sein de ces seize échantillons ou copies, nous avons sélectionné pas moins de quatorze (14) exemples d'interférences interlinguales graphiques que voici :

Exemple 1 : Copie de B.O (G 03)

- Faire annoncer le titre de la lesson.

Exemple 2 : Copie de H.R (G 03)

- Le theme de la lesson.
- La structure du contenu : C'est le plan de la lesson.

Exemple 3 : Copie de B.A (G 02)

- Fair des relances.

Exemple 4 : Copie de A.O (G 02)

- Repartir les text choisis dans chaque groupe d'eleve.

Exemple 5 : Copie de B/L (G 02)

- Ne faudrait-il pas qu'il apprenne enfin a reflishir ?

Exemple 6 : Copie de B.D (G 02)

- L'enfant a besoin de repères, de limites, donc il faut garder de l'enseignement traditionnel l'autorité.

Exemple 7 : Copie de A.M (G 02)

- L'évaluation est une sanction moral, social et public.

Exemple 8 : Copie de A.S (G 02)

- Le term exact.

Exemple 9 : Copie de B.F (G 02)

- *Ne faudrait-il pas qu'il apprenne enfin a reflishir ?*

Exemple 10 : Copie de B.S (G 02)

- Il faut fair l'equilber enter les deux ecoles modern et traditionnelle par l'école public [...]

Exemple 11 : Copie de T.K (G 06 synthèse)

- Pour son intelligence : L'enfant va developper son esprit creative.

Exemple 12 : Copie de C.S (G03)

- La susceptibilite aux sanctions depend d'un support qui determinera les valeurs de son jugement, cela en fonction de norms social.

Exemple 13 : Copie de H.M (G 03)

- La typology des questions.

Exemple 14 : Copie de C.Y (G 03)

- Annoncer l'objectif de la lesson.

Exemple 15 : Copie de A.S (G 01)

- Il faut recourir a l'education comportemental aux enfants actifs et competants.

Exemple 16 : Copie de A.T

- Répartir les textes choisis dans chaque group d'élèves.

Exemple 17 : Copie de A.N (G 01)

- Les avantages (horaire fix, autorite mais il faut lui apprendre a etre independant, la discipline)

Il suffit de rassembler tous ces énoncés dans un seul ensemble pour obtenir le texte de l'examen tel qu'il parait dans les échantillons 1,2 et 3 ci-dessus. Autrement dit, ces différents énoncés (avec les erreurs et interférences linguistiques qu'ils comportent) auraient pu figurer dans une seule et même copie et l'échantillon 3 en est un exemple. Un autre argument qui milite en faveur de notre hypothèse de départ consiste en la récurrence des mêmes exemples dans des copies différentes, la preuve : les exemples 5 et 9 où l'on constate la même interférence graphique, *reflishir* en l'occurrence. *Lesson* revient aussi dans pas moins de quatre (04) cas et dans différentes copies. Les exemples 7 et 12 requièrent une attention toute particulière, qu'on en juge :

- L'évaluation est une sanction moral, social et public.
- La susceptibilité aux sanctions depend d'un support qui determinera les valeurs de son jugement, cela en fonction de norms social

Dans le premier exemple, le mot sanction est suivie de trois adjectifs qualificatifs (épithètes), à savoir : moral, social et public lesquels adjectifs devraient, en conformité avec les règles de la grammaire française, s'accorder avec le nom qu'ils qualifient. Comme le mot sanction appartient au genre féminin, l'on devrait donc s'attendre à ce que les adjectifs qui le qualifient soient en accord avec le genre féminin et par conséquent qu'ils prennent un /e/ pour *moral* et *social* et une terminaison **que** pour *public*. Cela donne : sanction morale, sociale et publique. Mais visiblement ce n'est pas le cas et le même phénomène se reproduit dans une autre copie et dans un autre énoncé.

Nous avons *norms social*. L'adjectif *social* ne s'accorde pas lui aussi avec le nom qu'il qualifie et dans cet exemple nous avons absence d'accord avec le genre féminin, mais aussi absence de pluralisation de l'adjectif.

Il y a dans ces deux exemples non pas des erreurs développementales et/ou des erreurs dues à une connaissance imparfaite du français, mais plutôt un cas de transfert linguistique et/ou des interférences interlinguistiques de la langue source, l'anglais en l'occurrence vers la langue cible qu'est le français. Les interférences dont il s'agit dans ce cas précis sont des interférences interlinguales grammaticales, mais se sont aussi des interférences interlinguales phonogrammiques qui incombent à l'influence de l'anglais sur le français chez ces étudiants auteurs de ces interférences.

Il est un autre exemple qui illustre parfaitement cette influence interlinguistique, c'est celui de l'énoncé de l'exemple 11 :

- Pour son intelligence : L'enfant va développer son esprit *creative*.

Dans cet énoncé, nous n'avons pas affaire à une interférence interlinguale phonogrammique, mais il s'agit plutôt d'une interférence interlinguale morphogrammique. Au contraire des deux exemples précédents, dans celui-ci il y a un transfert de l'adjectif anglais *creative* que l'étudiant a cru bon d'accoler au mot esprit. Au lieu et place de : son esprit créatif, nous avons une interférence interlinguale 'multifonctionnelle ; elle est à la fois :

- Interférence interlinguale graphique à la condition que l'on considère que l'auteur de cette interférence a mélangé entre les deux suffixes **if** et **ive** et a utilisé le second au lieu du premier.
- Interférence lexicale si en négligeant l'accord avec le genre, l'on juge que le mot *creative* est une lexie propre à la langue anglaise et est introuvable sous sa forme actuelle en français. En anglais, les adjectifs ne s'accorde pas avec le genre et l'on ne trouve pas des exemples comme : créatif et créative.

Nous avons noté un élément non moins important qui corrobore l'hypothèse du transfert linguistique de l'anglais vers le français chez des étudiants anglophones de Tizi Ouzou et concerne les interférences interlinguales communes aux trois promotions.

**Tableau 10 : Quelques exemples d'interférences communes aux trois promotions.**

| Interférences   | Promo 2007 | Promo 2008 | Promo 2009 |
|-----------------|------------|------------|------------|
| Autodeterminism | +          | +          | +          |

|         |   |   |   |
|---------|---|---|---|
| Group   | + | + | + |
| Modern  | + | + | + |
| Verb    | + | + | + |
| Adult   | + |   | + |
| Problem | + | + |   |

### II/3-3 La rature ou une autre illustration de l'influence interlinguistique

Nous ne pouvions pas envisager que l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français pouvait se manifester autrement que par les procédés habituels que sont l'emprunt, le calque et les interférences interlinguales et/ou transfert linguistique. En examinant les copies, nous fûmes interloqué par la récurrence de la rature au niveau de certains mots, en particulier le mot **leçon**.

- Dans l'échantillon 3 à la page 2, mais aussi dans la majorité des copies, le terme leçon apparaît à deux reprises. Il apparaît en premier lieu dans cet énoncé :
  - Anoncer l'objectif de la leçon.

Puis dans l'énoncé suivant :

- fair annoncer le titre de la **leçon** par les eleves.

Nous avons écrit le mot 'incriminé' en gras dans l'énoncé suivant afin de préciser qu'il comporte un biffure. En effet, dans la copie nous l'avons encerclé en noir et la rature du /ç/ y est nettement visible.

Nous réitérons ce que nous avons écrit précédemment, à savoir que l'échantillon 3 symbolise parfaitement cette influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez des étudiants d'anglais non natifs (instabilité linguistique devons-nous dire). Effectivement, l'étudiante K rédige deux fois le même exercice et cela donne un seul et même mot avec trois (03) graphies différentes. La première fois, il écrit **leson** que nous avons déjà classifié comme interférence interlinguistique graphique et dans la deuxième phrase elle écrit **leçon** correctement. Lors de la réécriture du même exercice, elle fait preuve d'hésitation dans la deuxième phrase lors de l'écriture du même mot et cela se traduit par une biffure de la lettre /ç/.

L'échantillon 3 n'est pas le seul cas qui présente ce genre de phénomène linguistique; nous avons retrouvé la même situation dans bon nombre de copies telles que celle des étudiants C.Y et B.O mentionnés plus haut. Le premier commence par :

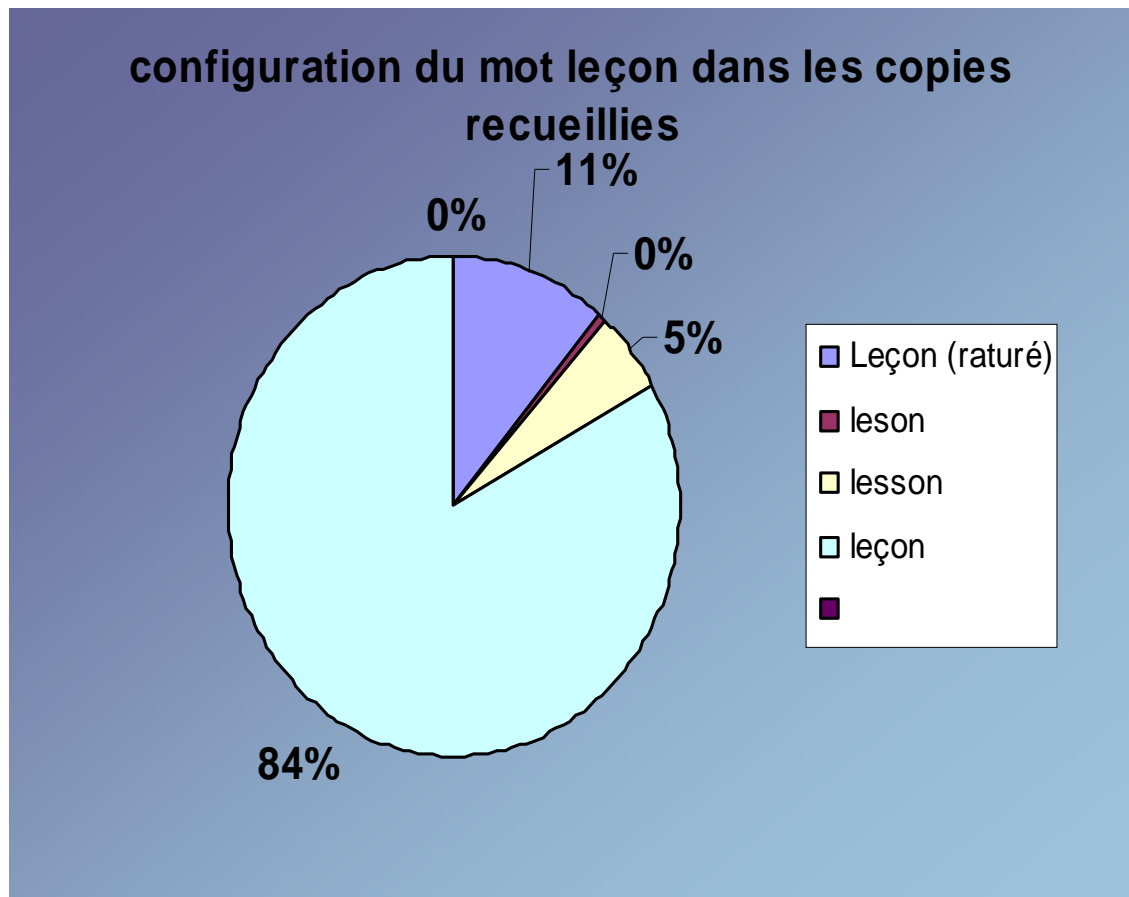
- Faire annoncer le titre de la lecon par les élèves (la cédille n'est pas claire).

Quatre phrases plus loin, il rédige un autre énoncé où figure le même mot de la sorte :

- Annoncer l'objectif de la lesson.

L'étudiant B.O écrit lui le terme leçon sans trop savoir s'il faut l'écrire avec /s/ ou /ç/ et dans la phrase suivante, il le rédige correctement.

**Graphique 4- Nombre d'occurrence du mot 'leçon' raturé sur les 143 copies.**



Le graphe ci-dessus est l'illustration du cas du vocable leçon dont nous avons tenu compte pour expliciter cette influence interlinguistique de l'anglais sur le français. Certes, le nombre de fois où le mot leçon est écrit convenablement est nettement plus important, mais il n'en demeure pas moins que a rature du même mot et sa confusion avec son équivalent anglais ne laissent aucun doute quant à la réalité du transfert linguistique que nous thématisons dans cette recherche.

Celui ou celle qui ne connaît pas bien l'anglais est susceptible de nous reprocher de n'avoir pas donné les définitions de chacun des vocables anglais que nous avons relevés dans les productions écrites (copies) examinées. Nous sommes d'avis qu'un tableau

comparatif des interférences relevées et leurs équivalents en français est plus approprié pour saisir le sens des vocables en question.

**Tableau 11: Quelques unes des interférences et leurs équivalents en français.**

| Interférences anglaises | Equivalents français |
|-------------------------|----------------------|
| Typology                | Typologie            |
| Rest                    | Reste                |
| Form                    | Forme                |
| Reflishir               | Réfléchir            |
| Example                 | Exemple              |
| Activity                | Activité             |
| Authorite               | Autorité             |
| Technic                 | Technique            |
| Didactic                | Didactique           |
| Adult                   | Adulte               |
| Shoses                  | Choses               |
| Socialize               | socialise            |
| Theory                  | Théorie              |

Les exemples de **reflishir** et **shoses** que nous n'avons mentionnés auparavant sont surtout des interférences phonologiques puisque les auteurs de ces interférences ont tout simplement confondu entre le /**sh**/ de l'anglais et le /**ch**/ du français. Cette interférence phonologique se manifeste sur le plan phonémique. Autrement dit, nous avons là un cas de la divergence de l'anglais et du français du point de vue phonémique.

Les cas de **technic** et **didactic** sont parmi les exemples d'interférences graphiques les plus fréquentes lors du passage de l'anglais au français. Il en est de même pour tous ces mots qui se terminent avec **isme** et que les anglophones tendent à transférer au français sans le /**e**/ de la terminaison qui lui est accolé dans la langue française. S'il y a bien un vocable parmi la série citée dans le tableau ci-dessus qui crée véritablement la confusion c'est bien le mot *example*. En français ce mot s'écrit **exemple** tandis qu'en anglais il prend un **a** à la place du **e** et cette tenue divergence est à même de dérouter même les plus avisés d'autant plus qu'**exemplification** s'écrit en anglais de la même manière qu'en français. Là où l'influence de l'anglais sur le français se fait plus nette est assurément cette série de mots que les étudiants rédigent avec un /**z**/ au lieu du /**s**/ comme dans **memorization**, **valorization**, mais aussi et surtout des verbes tels que **socialize** dont nous ne pouvons pas dire qu'il est autre chose qu'un transfert de l'anglais au français.

Nous n'avons pas manqués de signaler que certains exemples parmi ceux qui nous semblent être des interférences interlinguistiques peuvent constituer des cas problématiques à l'instar de **leson**, **authonome**, mais aussi des cas comme **developper**, **intellectuelle**, **developpet**, etc.

Si nous avons pu faire pencher la balance au profit des interférences interlinguales pour **leson** et **authonome**, il n'est guère facile d'en faire autant pour les autres. **Developper** se rapproche de l'équivalent anglais si nous prenons en considération le fait qu'il manque un /p/ puisqu' en français l'on a deux /p/ tandis qu'en anglais on utilise un seul, mais il y a le /r/ de l'infinitif qui n'arrange pas les choses et transforme ce cas en un cas problématique. Le cas le plus remarquable est assurément celui que nous retrouvons dans :

Exemple 10 : Copie de B.S (G 02)

- *Il faut **fair** l'**equilber** enter les deux ecoles **modern** et **traditionnelle** par l'**ecole public** [...]*

Nous avons dans cet énoncé deux cas qui sont difficiles à catégoriser lesquels cas sont le mot **equilber** et **enter**. Le cas de **enter** peut avoir un semblant de solution si l'on considère qu'on a là une interférence interlinguale à base de la synonymie entre d'une part le vocable anglais **enter** et son équivalent en français **entrer**. Encore qu'il est manifeste que ce n'est pas un verbe qui est requis dans cet exemple, mais plutôt une préposition. Nous pouvons supputer davantage et envisager que l'auteur de cet écart ne distingue pas entre le verbe **entrer** et la préposition **entre** d'où l'assimilation de la préposition **entre** du français au verbe **enter** de l'anglais.

Le cas d'**equilber** est encore plus problématique dans la mesure où ce vocable ne se rapproche ni du français ni de l'anglais. Toutefois, nous pouvons suggérer que l'auteur de cette déviation a construit ce vocable sur la base d'une généralisation d'une règle de la langue source. Songeant peut être à des mots anglais comme **deliver**, **builder**, etc . , dont la terminaison est **er** il en a fait de même avec **equilber**, mais ce n'est là qu'une *interprétation plausible*. Il en va de même pour **developpet** qui est ne répond à aucune classification possible.

Le cas d'**intellectuelle** peut constituer un contre exemple dans la mesure où il suffit de substituer un /e/ à /a/ et envisager la chose comme une erreur de compétence pour évacuer l'idée d'interférence interlinguale. Il faut dire qu'il n' y a pas beaucoup de contre exemples ; les erreurs répertoriées sont soit des erreurs de compétence, soit des

interférences intralinguales et/ou interlinguales. Par ailleurs, nous avons constaté la prépondérance des interférences graphiques sur les autres types d'interférences comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 12 : Quelques cas des types d'interférences relevées dans le corpus.**

| <b>Interférences graphiques</b> | <b>Interférences lexicales</b> | <b>Interférences grammaticales</b> | <b>Interférences syntaxiques</b> | <b>Interférences phonologiques</b> |
|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| Technic                         | Have                           | Moral                              | Enter                            | Reflishir                          |
| Didactic                        | Enter                          | Social                             | -----                            | Shoses                             |
| Domain                          | Lesson                         | Comportmental                      | -----                            | -----                              |
| Text                            | Socialize                      | strict                             | -----                            | -----                              |
| Verb                            | memorize                       | (norms) social                     | -----                            | -----                              |
| Group                           | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |
| problem                         | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |
| Elitism                         | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |
| Method                          | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |
| Form                            | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |
| Modern                          | -----                          | -----                              | -----                            | -----                              |

La distinction entre interférences lexicales et interférences syntaxiques n'est pas nette et les frontières qui séparent interférences graphiques et interférences grammaticales ne sont pas clairement définies non plus. Ce tableau ne peut en aucun cas être exhaustif, car le nombre d'interférences, en particulier les interférences graphiques, est tellement important qu'il semble difficile de noter tout. Les colonnes réservées aux interférences syntaxiques et phonologiques ne sont pas très fournies et il n'y a point de colonne pour les interférences sémantiques et cela tient surtout à la qualité du texte produit, mais aussi à la (in)compétence linguistique des étudiants. En effet, si nous avions pu enregistrer ces étudiants dans des situations informelles et si leurs productions écrites étaient personnelles, nous aurions été en droit d'espérer quelques interférences sémantiques.

L'ensemble des données que nous avons montré aussi bien à travers les tableaux qu'à travers les graphes démontrent que les erreurs de compétence, les interférences intralinguales et les interférences interlinguales constituent un tout hétérogène. Il n'y a pas de copies où il n'y a que des erreurs de compétence et d'autres où il y a exclusivement des interférences interlinguales. Nous tenons à faire remarquer que les interférences intralinguales sont aussi importantes que les deux premières et cela ne fait que confirmer la tendance du transfert de l'anglais vers le français. Il est une donnée non moins importante concernant la résurgence des interférences interlinguales chez ces étudiants

dont les copies nous ont servi pour cette étude, laquelle donnée a trait au fait que l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français se fait sentir aussi bien chez les étudiants qui ont obtenu de bonnes notes que chez ceux qui ont obtenu des notes moins bonnes. En effet, contrairement à ce que l'on peut préjuger, à savoir que seuls les étudiants 'faibles' en langue transfèrent d'une langue à une autre, nous avons rencontré le même phénomène d'influence interlinguistique aussi bien chez ceux qui ont obtenu de bonnes notes que chez ceux qui sont notés moins bien et l'examen de quelques copies nous donne ceci :

**Tableau 12 : le rapport interférence/ note obtenue chez les 19 copies choisies.**

| <b>Etudiant/ groupe</b> | <b>Note obtenue</b> | <b>Nbre d'interférences</b> |
|-------------------------|---------------------|-----------------------------|
| A.A/ G 01               | 08                  | 02                          |
| A.K/ G 01               | 08.5                | 14                          |
| A.S/ G 01               | 12.5                | 01                          |
| A.T/ G 01               | 10                  | 02                          |
| A.N/ G 01               | 11.5                | 01                          |
| A.F/ G 01               | 10.5                | 01                          |
| A.S/ G 02               | 08.5                | 01                          |
| A.M/ G 02               | 08                  | 01                          |
| B.L/ G 02               | 04                  | 03                          |
| B.A/ G 02               | 09.5                | 04                          |
| B.F/ G 02               | 09.5                | 03                          |
| B.D/ G 02               | 11                  | 01                          |
| B.M/ G 02               | 10                  | 01                          |
| A.O/ G 02               | 11.5                | 02                          |
| H.R/ G 03               | 11                  | 04                          |
| C.Y/ G 03               | 12                  | 01                          |
| H.M/ G 03               | 10.5                | 02                          |
| B.S/ G 03               | 12.5                | 04                          |
| T.K/ G 06 (synthèse)    | 06                  | 05                          |

Véritablement, au vu de ce que le tableau ci-dessus exhibe comme données, rien ne peut attester que les interférences interlinguistiques sont le fait des bons élèves ou des moins bons.

### **II/3.4 Retour sur les hypothèses initiales**

L'hypothèse majeure de cette étude est bien entendu l'influence interlinguistique qu'exerce l'anglais sur le français qui se manifeste surtout par l'apparition d'interférences interlinguistiques dans les productions écrites d'étudiants anglophones du département d'anglais de Tizi Ouzou du fait de la distance typologique entre l'anglais et le français. Au vu de ce que nous avons relevé, présenté comme interférences interlinguales et que nous avons illustré par des tableaux et graphes, cette hypothèse est un fait avéré. La véracité de cette hypothèse est d'autant plus indéniable que nous avons eu toute la latitude nécessaire pour mettre en exergue ces interférences interlinguales grâce notamment à la présence des autres types d'erreurs que sont les erreurs de compétences et les interférences intralinguales dans les copies que nous avons examinées. La distance typologique entre l'anglais et le français et les similarités entre les deux langues sont telles que les interférences interlinguales deviennent presque une fatalité chez les anglophones qui utilisent le français. Cette influence interlinguistique se manifeste beaucoup plus au niveau de la graphie pour la simple raison que les auteurs de ces interférences ont une connaissance sommaire des deux langues. En outre, l'apparition de ces interférences concerne aussi bien ceux (étudiants) dont la note est supérieure à dix (10) que ceux qui ont moins de dix. En somme, le niveau des uns et des autres dans le français n'est en aucun cas un frein à l'apparition de ces interférences quand bien même les effets sont moindres chez les bons élèves comme nous avons pu le constater à travers les trois échantillons reproduits dans cette étude.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, à savoir le rôle de la forte utilisation de l'anglais dans l'apparition de ces interférences, ceci est véritable puisque ce n'est pas le niveau des étudiants en anglais, qui est du reste égal ou inférieur à celui du français, qui est en cause, mais plutôt la prépondérance de l'anglais au détriment du français. Quelque soit le niveau d'un locuteur dans une langue donnée s'il la délaisse au profit d'une autre langue cela se traduit souvent par une influence interlinguistique que la distance typologique ne fait qu'accentuer.

Au premier abord, l'on est tenté de croire que le plurilinguisme de nos informateurs, mais aussi le fait qu'ils aient précédemment acquis des langues, le kabyle et l'arabe en l'occurrence, génétiquement et typologiquement éloignées de l'anglais et du français sont indirectement responsables de ce transfert linguistique. Force est de dire que cet élément n'est pas absolument à l'origine des ces interférences interlinguistiques quand bien même être plurilingue pose un problème de gestion des langues maîtrisées par le sujet. Cela est d'autant plus vrai que les auteurs de ces interférences interlinguistiques sont pour ainsi dire des semilingues dans la majorité des langues en leur possession, la langue maternelle y comprise.

D'aucuns postulent que pour parer à ce phénomène de transfert linguistique, seule une désactivation d'une langue, la langue source en l'occurrence, est recommandée. Cette désactivation est au vu de ce que nous avons constaté possible chez quelques étudiants, mais pas chez la majorité. Le phénomène de désactivation n'est guère facile à démontrer, mais nous nous contentons de l'absence d'interférences chez une frange de la population estudiantine pour le tenir pour vrai.

Elle est une autre hypothèse qui s'est imposée à nous après avoir examiné les interférences relevées et celle là tient à l'absence des autres types d'interférences comme l'interférence syntaxique, mais surtout l'interférence sémantique. Ne fait pas n'importe quelle interférence qui veut ; il y a des interférences interlinguistiques qui supposent la possession par le locuteur/ scripteur de toutes les compétences linguistiques qui caractérisent un parfait bi-plurilingue. La compétence conceptuelle est justement la source première de l'interférence sémantique qui, nous l'avons mentionné plus haut, dénote le lien qui unit la langue à la pensée. C'est dire que si nos étudiants n'ont pas transféré des éléments sémantiques, c'est surtout parce qu'ils ne pensent pas en anglais.

## **Conclusion**

Nous avons vu juste en reproduisant quelques échantillons des copies qui constituent le corpus de cette étude. En effet, en plus du fait que nous avons pu travailler sur des erreurs *in vivo*, nous avons en quelque sorte suivi pas à pas le cheminement des étudiants, nous avons accompagné la naissance de toutes les erreurs que la méconnaissance de la langue française, mais aussi l'influence de l'anglais sur leur français, leur a fait produire.

Nous avons pu voir que même les deux premier échantillons qui semblaient ne présenter nulle trace de l'influence interlinguistique vu la note obtenue, mais aussi la qualité de la copie, faisaient place au moins à une interférence interlinguistique. En somme le passage de l'anglais au français ne se fait pas sans accroc même pour ceux qui réussissent peu ou prou à désactiver la langue source qui est l'anglais. Le troisième échantillon présente non seulement le plus grand nombre d'interférences interlinguistiques, mais aussi une quantité considérable d'erreurs relevant d'une méconnaissance patente de la langue cible, à savoir le français. Est-ce à dire que ceux qui font montre d'un niveau inférieur dans la langue cible sont ceux qui commettent le plus d'interférences interlinguistiques ? Rien n'est moins sûr puisque les données relatives au taux d'apparition des interférences selon la note obtenue montre qu'il y a aussi bien des bons étudiants que des étudiants moins bons, dans la langue française s'entend, parmi ceux que nous avons enregistrés comme ayant à leur passif des interférences interlinguistiques. Nous n'avons sans doute pas exploité exhaustivement les interférences interlinguistiques relevées. C'est fait d'une certaine manière à dessein ; ce transfert d'éléments linguistiques de l'anglais au français est certes la face visible de l'iceberg, mais l'influence interlinguistique ne se résume pas uniquement à cela et même l'adstrat est somme toute inclus dans notre propos.

## Conclusion générale

L'importance que prend le phénomène de l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français chez les anglophones (étudiants) du département de Tizi Ouzou est en fin de compte bien plus marquée que nous ne le soupçonnions. Nous avons vu que les interférences interlinguales côtoient des erreurs développementales et quelques rares interférences intralinguales dans la plupart des copies que nous avons consultées. Elles, les interférences interlinguales bien entendu, sont même plus importantes dans certaines copies. Ce qui est encore plus remarquable c'est la récurrence des mêmes interférences dans des copies différentes et quelque fois dans des groupes différents.

Certes la majorité des interférences relevées est surtout constituée d'interférences graphiques ; il y a peu d'interférences grammaticales, peu d'interférences lexicales, également peu d'interférences syntaxiques et point d'interférences sémantiques, mais cela ne contredit en rien l'hypothèse principale qui postule l'apparition d'interférences interlinguistiques lors du contact de langues aussi proches typologiquement que l'anglais et le français. Nous avons vu également que l'influence interlinguistique émane de l'anglais quand bien même cette langue constitue la langue la dernière à être acquise par les sujets de cette étude. Malgré son statut moins important que le français et en dépit du fait que cette langue est confinée au monde scolaire/universitaire et ne bénéficie pas des avantages du français, l'anglais n'en influence pas moins le français chez des individus – quelques uns-- qui maîtrisent si bien le français qu'il passe pour une langue maternelle pour bien des locuteurs. Bien entendu, la compétence conceptuelle des uns et des autres est normalement une réalité pour le français, mais une chose virtuelle pour l'anglais, mais cela n'empêche pas le transfert linguistique d'avoir lieu.

Cette étude nous a éclairé davantage sur le phénomène d'influence interlinguistique et nous a démontré que la gestion de trois et/ou quatre langues n'est pas une tâche facile. Il en va de même pour la présence ou l'apparition d'interférences chez les bi-plurilingues ; Il n'est guère facile pour un individu quelque génial qu'il est de contrôler le lexique des langues en sa possession et de ne pas sombrer dans la confusion. Pour parer aux interférences interlinguistiques, le bi-plurilingue est censé posséder ce que les recherches récente dans le domaine ont dénommé la compétence plurilingue. La compétence plurilingue n'est pas uniquement l'aptitude à maîtrise plusieurs langues, mais c'est également la « capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois

multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traductions) » (Daniel Coste, 2008 : 93). Par ailleurs, si le bi-plurilingue est parfait, ces compétences le seraient également, mais s'il ne l'est pas ; s'il est semilingue alors on aura des compétences imparfaites en perpétuel conflit.

L'influence interlinguistique et les interférences interlinguistiques émanent directement de la cohabitation de deux ou plusieurs langues au niveau de la parole ainsi que du contact de ces langues qui survient justement lors de l'utilisation simultanée de ces langues ou du passage d'une langue à une autre. En plus du fait qu'il semble extrêmement rare pour un individu d'être un bi-plurilingue équilibré, voire avoir une maîtrise parfaite et équivalente de deux ou plusieurs langues, il lui est encore plus difficile de maintenir son bi-plurilinguisme car ni la société ni le domaine d'utilisation des langues ne le permet. Par ailleurs, le bi-plurilingue, sauf à être monolingue dans chacune des langues en présence, réussit rarement à se débarrasser de ce foisonnement de langues dans sa tête. Autrement dit, il ne parvient que difficilement à désactiver une langue pour passer à une autre et ceci se remarque dans les interférences interlinguales qui ne manquent pas de surgir dans ses productions écrites et orales et ce même quand il ne fait que reproduire des énoncés qui ne sont pas les siens. Lesquelles interférences sont justement dues à l'influence de la langue désactivée. Dans le cas qui nous intéresse, la langue à désactiver est l'anglais et c'est elle qui influence le français en y interférant à tous les niveaux linguistiques ; phonétique/phonologique, morpho-syntaxique, lexical, sémantique et pragmatique, mais également à l'oral aussi bien qu'à l'écrit.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction générale, l'influence interlinguistique au niveau des anglophones de T.O n'a pas grand-chose à voir avec ce qui se passe dans des pays comme le Canada où l'anglais et le français sont des langues officielles. D'ailleurs les interférences que nous avons relevées dans le corpus ne couvrent pas tout l'éventail d'interférences interlinguistiques reconnu. Ce sont des interférences partielles pour la plupart, tenant plus de la confusion que crée la paronymie et l'homophonie des mots appartenant à deux langues dont la distance typologique est telle que ce genre de chose devient une réalité quotidienne. Les interférences interlinguistiques sur lesquelles nous avons travaillé sont pour la plupart des interférences graphiques, dès lors l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français dans ce cas précis est un cas

presque normal. Autant dire que contrairement à ce que postulait Martinet ; c'est plutôt celui qui ne commet point d'interférence qui passe pour être anormal. Martinet envisageait tout comme Weinreich la langue comme structure et ce n'est que justice qu'ils redoutent l'interférence en l'envisageant comme écart à la norme. Depuis, bien des choses ont évolué, le structuralisme en linguistique n'est plus de mise et les sciences du langage tablent désormais plus sur le locuteur que sur la structure qu'est la langue. La trajectoire de l'interférence linguistique depuis que Weinreich l'assimila à une déviation a prit une autre direction, en ce sens qu'elle englobe toute forme d'influence linguistique.

Même la didactique a connu des progrès ; on ne parle plus de didactique des langues, mais de didactiques des langues. Ne plus considérer les écarts cités ci-dessus comme des interférences, ne plus stigmatiser les apprenants et songer aux bienfaits de cette forme d'apprentissage qui n'obère pas l'apprenant, mais au contraire lui facilite l'apprentissage et le maniement des langues en sa possession. Les puristes de la langue ont tendance à tous expliquer par le transfert pour veiller à la pureté de la langue. C'est omettre un fait crucial, à savoir le rôle que jouent les locuteurs/scripteurs dans le développement des langues. Fussent-ils structuralistes et partisans de la langue, ceux qui sont à l'origine de la naissance des pidgins n'auraient osé emprunter les chemins qui les menèrent vers le pidgin. Parce qu'elle est envisagée d'un point de vue structuraliste, l'interférence a toujours été vue comme un écart et une déviation. Elle est l'œuvre des utilisateurs, elle est un phénomène sociolinguistique que les spécialistes devraient méditer pour un meilleur apprentissage des langues. Pourquoi ne pas envisager l'interférence comme un moyen de faciliter l'acquisition de la langue ? N'est-ce pas que l'erreur est devenue normale, n'est plus réprimée comme jadis et constitue même une méthode didactique pour l'enseignement des langues ? L'interférence est avant tout une erreur qu'il convient de fructifier pour faciliter l'acquisition des langues typologiquement similaires.

Nous avons choisi d'accoler à l'intitulé du mémoire une citation de Valéry ; cette phrase est éloquente car elle résume notre projet et position par rapport à ce phénomène de transfert linguistique. Entre deux mots, il faut choisir celui qui se présente dans l'immédiat à nous même s'il ne figure pas dans le lexique de la langue cible. Quant à notre propre avis concernant les interférences interlinguistiques, nous sommes convaincus que même étant un virtuose des langues et quelqu'un qui soit en mesure de désactiver une langue en passant à l'autre, l'on ne peut pas ignorer l'importance des interférences

interlinguistiques qui constituent non plus un écart à la norme, mais plutôt la nouvelle norme linguistique. Nous en voulons pour preuve notre propre mémoire dont la bibliographie comporte aussi bien des textes écrits en français que des textes rédigés en anglais.

Certes en ce qui concerne les langues en présence, l'importance de l'interférence s'intensifie lorsqu'il s'agit d'interférences phonologiques qui peuvent fausser l'intercompréhension. Là aussi, la faute incombe à la structure et non pas aux locuteurs ; les deux langues souffrent du manque de correspondance entre l'aspect écrit et l'aspect oral et d'aucuns (Bernard Shaw, Raymond Queneau) ont plaidé pour une refonte du système de l'anglais et du français afin de déraciner une bonne fois pour toute de tels obstacles qui découragent et les apprenants étrangers et les natifs. Ceux qui s'attendaient à voir défiler sous leurs yeux tous les types d'interférences interlinguistiques mentionnées dans la partie théorique sont restés sur leur faim. Hormis les nombreuses interférences graphiques et une ou deux interférences lexicales, point d'interférences sémantiques, point d'interférences syntaxique, etc. Si l'attente est somme toute tolérable les causes de ce manque sont également admissibles. La cause première tient au fait que les productions écrites sur lesquelles nous avons travaillé ne sont pas vraiment des dissertations où les étudiants étalent leur (mé)connaissance de la langue française. Nous avons vu que les interférences interlinguistiques sont une réalité indéniable dans la plupart des copies en notre possession. Cela ne nous permet pas pour autant de généraliser. La qualité du corpus ne peut pas nous permettre d'interpréter de manière autorisée les résultats. Recueillir des données sur des productions plus personnelles (essais, rédactions etc.) serait assurément plus instructif et donnerait à voir plus d'interférences syntaxiques, sémantiques, etc. Pour les interférences phonologiques, un enregistrement des étudiants serait plus fiable.

Comme nous l'avions souligné au tout début, le contact des langues est aussi transposé dans notre propre texte et même quand nous croyons écrire dans les pures traditions françaises, nous nous rendons compte que faisons un calque ou reproduisons une structure propre à l'anglais. Comme quoi une seule langue, fût-elle le français, ne saurait suffire à écrire un essai de nos jours. Notre étude est aussi un palimpseste dans la mesure où ce texte constitue également une sorte d'auto analyse, voire une forme d'exorcisme linguistique. Le risque d'interférence est plus grand lorsque les langues en présence sont typologiquement semblables que lorsqu'elles présentent des différences.

Nous tenons à revenir sur l'aspect informel du corpus ; même si nous ne pouvons pas nous permettre une interprétation autorisée, nous pouvons nous targuer d'avoir recueilli des données fiables et spontanées. Certes, travailler uniquement sur des productions écrites d'étudiants qui ne sont plus là pour nous renseigner sur la nature de leurs erreurs ne nécessitent pas beaucoup d'efforts et peut même être source de frustration par rapport au doute qui nous happe en ce qui concerne l'interprétation desdites erreurs, mais force est de constater que ce moyen offre certains avantages que ni les questionnaires, ni les tests ne peuvent procurer. Nous avons pu accéder à des données fiables qui nous confortent dans notre postulat de départ, à savoir la réalité de l'influence interlinguistique de l'anglais sur le français. D'aucuns suggéreraient que c'est le niveau plus ou moins faible en français qui motive cette influence.

Le niveau des étudiants peut-il expliquer cette influence de l'anglais sur le français ? Nous avons vu que des apprenant autrement meilleur en français qu'en anglais transfèrent quand même de l'anglais au français. Est-ce la difficulté de désactiver une langue en passant vers l'autre qui est responsable de ce transfert linguistique. Assurément, chez les plurilingues ce processus de désactivation devient chose presque impossible surtout quand les langues à désactiver sont aussi proches typologiquement que le sont l'anglais et le français. Il semblerait que seule la possession de la compétence conceptuelle et métaphorique est garante de l'absence de l'influence interlinguistique chez les sujets bi-plurilingues. Nos étudiants ont-ils la compétence conceptuelle en anglais ? Ont-ils la compétence métaphorique dans aucune langue ? En fait, il peut aussi s'agir de ça ; être bi-plurilingue dans le cas comme celui de nos informateurs n'est pas un choix et c'est à peine s'ils savent lire et écrire dans une langue qu'ils se retrouvent à apprendre une autre. La compétence conceptuelle est d'autant plus essentielle pour la langue première, car sans elle-même les langues qui suivront souffriraient du même problème et c'est peut-être en définitive le cas des sujets de cette étude.

Cette étude a-t-elle apporté un autre éclairage sur ce phénomène d'influence interlinguistique ? A-t-elle vraiment réussi à mettre en évidence ces interférences interlinguistiques qui ne sont pas aisément décelables dans le discours et l'écrit des locuteurs/scripteurs ? Elle a au moins le mérite d'avoir placé la recherche sur une piste nouvelle en envisageant l'influence de la langue la dernière acquise sur une autre langue précédemment acquise chez des locuteurs/scripteurs plurilingues ayant pour L1 une

langue non Indo-européenne. Il serait très utile d'explorer davantage cette question en 'soumettant' les informateurs à une surveillance d'une longue durée afin de relever en particulier le transfert phonologique qui est, semble-t-il, le cas de transfert linguistique le plus notoire. Il serait également très intéressant de comparer l'influence du français sur l'anglais chez les apprenants débutants de l'anglais à l'influence de l'anglais sur le français chez une population de locuteurs/scripteurs comme celle que nous avons étudié.

La place de la langue première est à peine perceptible dans cette étude et pourtant en filigrane, l'influence de l'anglais sur le français est aussi une influence sur la langue première des locuteurs/scripteurs dont nous avons étudiées les copies. Peut être bien que parce que l'acquisition de la L1 n'est jamais parfaite, même l'acquisition de la L2, la L3, etc., ne l'est pas d'où le transfert linguistique et/ou le semilinguisme. Il serait d'ailleurs fort intéressant d'envisager une étude complémentaire de ce sujet en relation avec la place du français dans le répertoire linguistique comme celui de nos étudiants qui renferme autant de langues, mais aussi l'influence interlinguistique qui peut en résulter.

## Bibliographie

### Ouvrages

- Adamczewski, H. (1991) *Le français déchiffré clé du langage et des langues*. Paris : Armand Collin.
- Adamczewski, H. , & Keen, D. (1973) *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris: Armand Collin, Coll. U.
- Anderson, S. & Anderson, U.C. (2004) *Growing up with Two Languages: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Baggioni, D. (1997) *Langues et nations d'Europe*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Ballard, M. (1994) *La traduction de l'anglais au français*. Paris : Nathan.
- Baylan, C. (1996) *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Paris : Nathan.
- Boukous, A. « Le français au Maroc », in Robillard & Beniamino (éds), *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Paris : Champion, 1996 (tome 2).
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourne Jr, L.E. (1998) *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on training and Retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Burt, M.K. & Kipasky, C. (1972) *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Calvet, L-J. (1999[1987]) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- Cenoz, J. (2001) The effect of linguistic distance, *L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.  
----- (2003) The Role of Typology in the organization of the Multilingual Lexicon, in Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Corder, S.P. (1975) *Introducing Applied Linguistics*. 5<sup>th</sup> ed, Middlesex, London: Penguin Education.  
----- (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Edwards, J. (1994) *Multilingualism*. London: Penguin Books.
- Els, T.V. et al, (1987) *Applied Linguistics and the Learning and teaching of foreign languages*. translated by Van Grissouw, R.R. London: Edward Arnold.
- Freud, S. (1920) *A General Introduction to Psychoanalysis*. Traduit par Stanley Hall, G. New York : Horace Liveright.
- Gallisson , R. & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gardner-Chloros, P. (1985) « Le code-switching à Strasbourg », in G.-L. Salmon (ed), *Le français en Alsace*, Paris : Slatkine.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griessler, M. (2001). The effects of Third Language Learning on Second Language Proficiency: An Austrian Example. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 50-60.
- Gobard, H. (1976) *L'aliénation linguistique*. Paris : Flammarion.
- Grosjean, F. (2003) « Le bilinguisme et le biculturalisme essai de définition », in *Le bilinguisme aujourd'hui et demain, Actes de la journée d'études et de la recherche sur la surdité*. Paris : CTNERHI Ed, novembre 2003.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagège, C. -(1994) *Le souffle de la langue, voies et destins des parlers d'Europe*. Paris : Edition Odile Jacob.  
----- - (1987) *Le français el les siècles*. Paris: Edition Odile Jacob.
- Hakuta, K. (1986) *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hall, C & Eck, P. (2003) Parasitism as a Default in L3 Vocabulary Acquisition, in Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hamers, J.F. & Blanc, C. (1983) *Bilinguitalit  et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardage Editeur.
- Kaplan, R.B. (2002) *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- Kesckes, I & Tunde, P. (2000) *Foreign Language and Mother-Tongue*. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kristeva, J. (1981) *Le langage cet inconnu, une initiation à la linguistique*. Paris : Editions du Seuil.
- Levelt, W. (1989) *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mackey, W ; (1976) *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Mac Laughlin, B. (1984) *Second-Language Acquisition in Childhood: Preschool Children*, volume 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Martinet. A. (1970) *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Collin.
- Mounin, G. (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics*. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, R. (2000) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poulisse, N.& Bongaerts, K (1994) First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics* 15, 36-57.
- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smmali-Dekdouk, D. & Cherrad-benchefra, Y. (2002) *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*. Paris : AUF.
- Reynolds, A.G. (1991) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Richards, J.C. (1980) "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", in *Error Analysis : Perspective on second Language Acquisition*. Ed by Jack C. Richards, London: Longman.
- Robillard & Beniamino (éds). (1996) *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Paris : Champion, (tome 2).
- Selinker, L. & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition: "Damn it, why can't I keep these two languages apart?", in M. Bensoussan, & I. Berman (Eds.), *Language Culture and Curriculum* (special issue), 8, 1-7.

- Taillé, M. (1995) Histoire de la langue anglaise. Paris : Armand Collin.
- Thomason, S. & Kaufman, T. (1988) *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Vogel, K (1995) L'interlangue, la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean Paul CONFAIS. Toulouse, : PUM.
- Wagner, D. A. (1998) "Putting Second-Language First: Language and Literacy Learning in Morocco", in *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives*. Mahwah, NJ: Editor Ludo Verhoeven, Lawrence Erlbaum Associates.
- Wei, Li. (Ed) (2000) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Yaguello, M. (1991) En écoutant parler la langue. Paris : Editions du Seuil.  
---- - (1981) Alice au pays du langage, pour comprendre la Linguistique Paris : Editions du Seuil.

### **Journaux & revues**

- Biloa, E. L'influence du français sur l'anglais du Cameroun, in <http://www.sudlangues.sn/> (consulté le 10/01/2009).
- Blondeau, H., Nagy, N., Sankoff, G., & Thibault, P (2002) La couleur locale du français L2 des anglo-montréalais, in AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) no 17.
- Bothorel-Witz, A.(2008)Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1.
- BROU-DIALLO, G. Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère, in [http:// www.sudlangues.sn/](http://www.sudlangues.sn/) (consulté le 15/03/2009).
- Candelier, M. (2008) Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*. volume 5, numéro 1.
- Canut, C. (2001) A` la frontière des langues Figures de la démarcation. *Cahiers d'Études africaines*, 163-164, XLI-3-4.
- Daniel Coste, D. (2008) Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1.

- De Angelis, G. (2005) Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 2, No. 1.
- Gadet, F. & Jones, M.C. (2008) Variation, Contact and Convergence, in *French Spoken Outside France. Journal of Language Contact – THEMA 2*.
- Griggs, P., Carroll, R. & Bange, P. (2002) La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, in *Revue Française de Linguistique Appliquée*.
- Montagne-Macaire, D. (2008) D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1.
- Nicolai, R. (2007) Le contact des langues : Point aveugle du 'linguistique'. *Journal of Language Contact – THEMA 1*.  
----- (2007) Contacts des langues et contact dans la langue: Hétérogénéité, construction de l'homogène et émergence du 'linguistique'. *Journal of language contact – THEMA 1*.
- Ortega, M. (2008) Cross-Linguistic Influence in multilingual Language Acquisition: The Role of L1 and Non-native languages in English and Catalan Oral Production, in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, Vol. 13, N.º 19.
- Py, B. (2007) Apprendre une langue et devenir bilingue : Un éclairage acquisitionnel sur les contacts des langues. *Journal of Language Contact – THEMA 1*.
- Ringbom, H. (1985) *The Influence of Swedish on the English of Finnish Learners*, in [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/81](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/81). (Consulté le 18/05/2010).
- Simonin, J. (2003) Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais. *GLOTTOPOL*. N.º 2.
- Szlezák, E. (2007) « Parfois le bon mot nous échappe » Interference Phenomena Among Franco-Americans in Massachusetts. *GLOTTOPOL* . N.º9.
- Tabouret-Keller, A. (2008) Langues en contact : L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues. Persistance et intérêt de la métaphore. *Journal of Language Contact – THEMA 2*.  
----- (2001) Traduction de la préface d'André Martinet à langues en contact d'Uriel Weinreich, in <http://www.cairn.info> (consulté le 10/03/2010).

------(2001) Pour une vision dynamique des situations linguistiques complexes. Un hommage à André Martinet, in <http://www.cairn.info> (consulté le 10/03/2010).

------(2005) Avant-propos. Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité, in <http://www.cairn.info> (consulté le 10/03/2010).

- Thomas, A. (2002) La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé, in AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) no 17.
- Thomason, S.G. (2007) *Language Contact and Deliberate Change*. *Journal of language contact* – THEMA 1.
- Tremblay, M.C. (2006) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure*. CLO/OPL. Vol. 34.
- Winford, D. (2007) Some Issues in the Study of Language Contact. *Journal of Language Contact* – THEMA 1.
- Zima, P. (2007) Why Languages and Contacts? *Journal of Language Contact* – THEMA 1.

## Liste des tableaux

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Des échantillons de la francisation de l'anglais au Cameroun .....   | 18 |
| Tableau 2 : Champs d'action de l'anglais et du français en Algérie .....   | 28 |
| Tableau 3 : Illustration du rôle de la distance typologique .....  | 46 |
| Tableau 4 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1,2, 3.....   | 76 |
| Tableau 5 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1-6<br>de l'examen de synthèse de juin 2007.....        | 77 |
| Tableau 6 : Identification des différentes erreurs dans les copies des groupes 1-6<br>de l'examen de rattrapage de septembre 2009..... | 77 |
| Tableau 7 : Nombre d'interférences selon chaque groupe (EMD 2).....  | 79 |
| Tableau 8 : Nombre d'interférences selon chaque groupe pour la synthèse .....  | 81 |
| Tableau 9 : Nombre d'interférences interlinguales selon chaque groupe pour l'examen<br>de rattrapage.....                              | 82 |
| Tableau 10: Quelques Interférences communes aux les trois promotions.....  | 91 |
| Tableau 11: Quelques unes des interférences et leurs équivalents en français.....  | 93 |
| Tableau 12 : Quelques cas des types d'interférences relevées dans le corpus.....   | 95 |
| Tableau 13 : le rapport interférence/note obtenue dans les 19 copies choisies. ....  | 97 |

## Liste des graphes

|  |    |
|--|----|
| Graphique 1 : Répartition des erreurs dans les trois échantillons proposés. ....   | 73 |
| Graphique 2 : Récurrence de quelques interférences interlinguales dans l'ensemble des<br>Trois groupes de l'EMD 2 de 2008..... | 80 |
| Graphique 3 : Répartition des erreurs dans l'échantillon 3.....  | 85 |
| Graphique 4- Nombre d'occurrence du mot 'leçon' raturé sur les 143 copies.....   | 93 |

## Annexes

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري  
X-0A:EX CII:A-XCA-60  
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

رقم الترخيص .....  
N° du groupe T.O. 04  
اللقب .....  
Nom .....  
الاسم .....  
Prénoms Samir  
تاريخ ومكان الميلاد .....  
Date et lieu de naissance 22-11-84 Boghi  
توقيع الطالب .....  
Signature du candidat

Composition de امتحان لـ

11  
العلامة  
NOTE

0 15

0 15

0 15

1  
فترة الامتحان  
20

15  
ساعة  
20

Horaires:

0,15

0 15

1) les Différentes fonction dont relève la mot autant  
qu'activation A la fonction réflexive.

2) Quand un participant donne une réponse  
on peut utiliser la reformulation.

3) Ce qui a motivé Rabbais. C'est le fait de voir  
penser avec les papist.

4) Le but de Montaigne c'était de se préparer avant  
l'admission de Rabbais.

5) Ce qui différencie Rabbais de Montaigne  
- l'admission de Rabbais est timide est complète par  
contre Montaigne on pas insister sur quelque aspect car  
son programme sous l'admission religieuse.

la famille a développer selon Rabbais c'est la  
memoire "une tête bien pleine" "que non na te sai jure"  
par contre Montaigne développe "l'indolence" "une  
tête bien faite"

6) la nouveauté apportée par Rousseau  
il s'intéresse à l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Son  
but c'est de l'éduquer et de faire de lui un être citoyen  
utile. il s'intéresse beaucoup au A. moral parce que l'enfant  
a le droit de la vérité.

7) la typologie des questions  
a) une question direct à la réponse longue  
b) une question vague ou floue.

8) a) une question ouvert / neutre.

- b) une question fermée / ouverte
- 1 ⑨ le verbe "docte" relève de l'activité cognitive de discrimination. laquelle?
- 0 11 ⑩ Rousseau veut l'enfant apprendre et faire ses propres expériences. le prof est là que pour le guider "vivre c'est se faire maître que je veux lui apprendre"
- ⑪ J'ai Rousseau prend en considération l'aspect moral. faire ces expériences pour mieux respecter les lois.
- 9 11 ⑫ Quel que soit le modèle d'éducation choisi, il faut pas perdre en vue "l'enfant"
- 9 11 ⑬ les caractéristiques de la pédagogie en tant que science de l'éducation... herméneutique... général.
- 9 11 ⑭ "l'éducation par la vie et pour la vie" correspond à l'éducation fonctionnelle.
- 0 11 ⑮ "pour que le savoir même ait valeur" on se place dans le courant "pense centrique"
- 9 11 ⑯ la sanction inhérente dépend du travail lui-même. dans ce genre de sanction, la récompense de l'apprenant lui vient du travail qu'il fait. exemple: un étudiant qui aime les maths sa récompense est de faire les maths.
- 0 11 ⑰ Dans le concept de pédagogie le point qui est perçu de vue c'est l'apprenant.
- 0 11 ⑱ la propriété principale entrant le connaître c'est le ralentissement.
- 0 11 ⑲ l'ordre logique de l'enchaînement des connaissances: 1. Enregistrant / 2. redécouverte / 3. compréhension.

4. production.

② son enseignement organisé de façon progressive  
son ind. intellectuel et social

③

AIT  
/

|  |                          |
|--|--------------------------|
| l'étudiant   | Sujet                    |
| présenter  | Verbe                    |
| clairement   | critère qualitatif       |
| son cours de pédagogie   | produit                  |
| a partir de <del>son</del> titre qu'il a<br>choisi                       | condition<br>d'exécution |
| le contenu de cours doit être organisé<br>selon un objectif opérationnel | critère<br>qualitatif    |

9



1

5/ Rabelais a eu un objectif pédagogique, il a voulu que l'enfant doit connaître tout sur toutes les choses, il doit pas y avoir des choses inconnu pour l'enfant, il faut lui découvrir le monde, voyager, découvrir et aussi être une encyclopedie, Rabelais à aider l'enfant pour découvrir ses capacités morales et physique par le sport et l'art, son but est de mettre de l'éducation un monde pleine des connaissances et de savoir. Mais Montaigne à coupé l'idée de Rabelais, même si que le but était le même, c'est le savoir, mais Montaigne pense que l'enfant ne peut pas connaître tout, car il ya des choses que il ne peut pas découvrir ils sont plus que sa force spirituel et physique, l'enfant doit connaître des choses étapes par étapes, Montaigne à intégré l'éducation religieuse dans la pédagogie.

6/ Rousseau à apporter de nouveauté pour la pédagogie, c'est que l'enfant ne peut pas avoir le savoir par soi même, il doit être guider par la société, il à apporté l'éducation social et culturel pour la pédagogie.

Q1

7/ a/ Réponse longue

b/ oui / non

8/ a/ ouverte / active

1

b/ fermée / orientée

9) « Descartes » est relatif de activité réflexive qualitative.

10) Rousseau donne à l'enfant la liberté sociale et morale.

11) il prend en considération dans cette liberté : les capacités de chaque enfant, l'individualité de l'enfant dans la société car chaque enfant à ses propre capacité pour la développer dans sa vie sans l'aide de la société.

12) La propriété principale entrant dans le caractère, c'est : le ~~non~~ <sup>retentissement</sup>

2.1)

| Sujet         | verbe opérationnel    | critère qualitative |
|---------------|-----------------------|---------------------|
| 1) l'étudiant | - présenter           | cours de pédagogie  |
| 2) l'IL       | - devra être organisé | le contenu du cours |

13) l'ordre logique d'enchaînement :

- découverte → recevoir

- compréhension → Appréciation

- enregistrement → valorisation

- production → Efficacité

14) « l'éducation par la vie, pour la vie » correspond à l'éducation sociale.

15) c'est les courants pédagogiques : socio-centriques

16) la sanction intrinsèque dépend sur l'enseignant qui guide l'enfant, c'est qui dans quant il prend ce genre de sanction.

17) les deux formes de progression qui existent dans l'enseignement programmé : Enseignement moderne

• Enseignement traditionnel

18) Les caractéristiques de la pédagogie en tant que science d'éducation :

1) étudie l'éducation scientifiquement et elle la donne une place scientifique entre les autres science.

4. production.

⊙ dans l'enseignement organisé les faits de progression  
 son ind. individualité et social

⊙

115  
 /  
 /  
 /

|  |                          |
|--|--------------------------|
| l'éludiant   | Sujet                    |
| présenter  | Verbe                    |
| clairement   | critère qualitatif       |
| son cours de pédagogie   | produit                  |
| a partir de titre qu'il a<br>choisi                                      | condition<br>d'exécution |
| le contenu de cours sera être organisé<br>selon un objectif opérationnel | critère<br>qualitatif    |

9  
 1

- elle
- elle applique les méthodes scientifique sur l'éducation
  - la pédagogie a donner une vaste place pour l'éducation à côté des autres domaines
  - elle est devenu la source du savoir et entrée à l'éducation d'autre modification nouvelle forme. le sport, l'art, et autre montre les négatives et positive aspects de l'éducation
  - son caractéristique important est qu'elle a une place vaste entre les autres sciences
  - ) autant que science d'éducation, elle s'intéressent au savoir et aussi comment l'enfant peut évaluer le savoir, par suivre des techniques, et que le savoir soit son seul but
  - ) le point important qui a perdu c'est les capacité individuel de l'enfant, et que l'enfant un nombre dans la société et qu'il a ses propres capacités
  - ) le but de montaigne : c'est de former une pédagogie complète et aider l'enfant à construire lui même il a entré l'éducation culturel et social dans la pédagogie
  - ) ~~c'est le savoir et les idées des anciens~~

0,5

0,5

0,5

0,5

b. C'est Montessori qui présente ~~qui il~~  
 fait ~~considérer~~ l'enfant dans l'enfant  
 Question fermée

4 Le verbe = décalé. relève de activité  
 réflexive de discrimination.

1 La susceptibilité aux sanctions dépend  
 de deux agents, un agent qui donne, un  
 autre qui reçoit la sanction.

3 Le tableau qui constituent les différents  
 éléments de l'objectif suivant.

Sujet : Les élèves

Verbe : énoncer

produit : le thème de la leçon.

Objet : 3 éléments différents

Condition d'exécution : remis par l'enseignant.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

جامعة مولود معمري  
X-0A:EX C#A X CA-60  
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI

Composition de إمتحان في

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

N° du groupe T.D. B.03 ..... رقم لوج ع م

Nom ..... اللقب

Prénoms KAHINA ..... الإسم

Date et lieu de naissance 20/05/2000 ..... تاريخ و مكان الميلاد

Signature du candidat KAHINA ..... توقيع الطالب

10

الدرجة  
NOTE

~~1- La analysabilité aux sautons dépend de support de valeur~~

2- Les demandes pédagogiques

1- formulation de l'objectif général

2- formulation de l'objectif opérationnel

3- les lois

4- la structuration du contenu

5- Didactique et support

2

فترة الإمتحان  
يوم 20

3- Les deux domaines de l'intégration

a- affectif affectif

b- cognitif

4- Le verbe déclencheur relatif de l'acte de résolution réflexive de problème

5- les facultés :

Platon : la mémoire

Montaigne : l'intelligence

Rousseau : la nature

2

SEANCE  
Du ..... 20

Horaires :

~~(L'avantage de l'enseignement moderne est qu'il donne à l'élève la liberté)~~

6- L'avantage de l'enseignement moderne :

a = pour son intelligence l'élève a une tête bien faite approche = apprendre

b = pour sa personnalité elle accorde une totale liberté, la joie. donc elle forme une personnalité active dans la société

015

015

1



1. La forme des questions

- 0 ✓ a - ce livre est-il toujours d'actualité = question fermée ✓
- b - pourquoi ce livre suscite des polémiques = question ouverte

2. La typologie des questions

- a/ Rubricais à choix : Conjectures, Essais, Éléments = question <sup>à</sup> multiple choix
- b/ question à réponse courte

3/

| Sujet | Verbes d'action | Produits de l'activité | Actes et de l'activité       | Condition d'évaluation | Critères de qualité | Critères de quantité |
|-------|-----------------|------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| élève | d'énoncer       | le thème de la leçon   | mais fait d'actes différents | l'inséquent            | précision           | trois (3)            |
|       | ✓               | ✓                      |                              | 9                      | ✓                   | ✓                    |
|       |                 |                        |                              |                        |                     |                      |

4/

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

جامعة مولود معمري  
X-0A-EX CIFA-XCA-EO  
UNIVERSITE MOULOU MAMMERI

رقم لوج ٢٤ ..... ٥.3 .....  
N° du groupe T.D .....  
اللقب .....  
Nom .....  
الاسم ..... Yamina .....  
Prénoms .....  
تاريخ ومكان الميلاد ..... 24-09-1997 .....  
Date et lieu de naissance .....  
توقيع الطالب .....  
Signature du candidat .....

Composition de امتحان لى

1 2 3  
الدرجة  
NOTE

I la faculté a développer pour Rabelais c'est la main  
pour Rabelais la faculté a développer c'est la main  
pour Montaigne la faculté a développer est l'intelligence  
pour Rousseau la faculté a développer est l'instinct, l'observation  
et la réflexion

3

I pour Rabelais la faculté a développer est la main  
pour Montaigne c'est l'intelligence  
pour Rousseau c'est l'instinct, l'observation et la réflexion

1 11  
فترة الامتحان  
20

II ce livre est-il toujours d'actualité? question fermée  
pourquoi ce livre Souffre des polémiques? -> question  
ouverte

2

II Rabelais a écrit: Gargantua, Emile, Electe  
-> question a choix multiples  
c'est Montaigne qui précise qu'il faut considérer  
l'enfant dans l'enfant -> question vrai-faux  
le verbe opératoire -> ensembles

2  
SEANCE  
Du 20  
Horaires

le sujet -> les idées  
l'objet -> les textes et auteurs différents  
le produit -> le thème de la leçon  
condition d'exécution -> remis par l'enseignant  
critère qualitatif -> autre précision  
critère quantitatif -> 3  
-> objectif opérationnel simple  
II les deux domaines qui entrent dans la formation  
de la personnalité de l'enfant sont: le domaine

3. Cognitif et le domaine affectif

014) le terme "dichotomie" relève de l'activité réflexive de reconnaissance.

015) l'enseignement moderne développe l'esprit de recherche et de motivation qui agit sur la formation de l'enfant pour son intelligence comme il développe l'esprit de

017) responsabilité pour la formation de sa personnalité.

Les démarches pédagogiques que l'enseignant va utiliser sont :

- la formulation de l'objectif général.

- 1. faire des recherches bibliographiques.

- 2. la formulation des objectifs opérationnels

- faire le plan de la leçon

- prévoir des relances

- ressortir les mots clés.