

**ERREUR ET ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE PLURILINGUE  
CHEZ LES APPRENANT.E.S.**

**Mélanie Schmutz**

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC EA 2288

**Mots-clés**

Interlangue/*translanguaging* - erreur - éducation plurilingue - enjeu académique

**Keywords**

Interlanguage/*translanguaging* - errors - plurilingual education - academic concern

**Résumé**

Cette étude s'appuie sur nos observations *in situ* dans un établissement du secondaire à Dublin, où nous avons interrogé les attitudes des élèves face à l'apprentissage des langues et, plus particulièrement, du Français Langue Étrangère. Notre étude se penche sur les rôles de l'interlangue/du *translanguaging* et de l'erreur (à travers le phénomène de la nativisation) au sein du contexte d'apprentissage. Les différentes postures de l'autorité scolaire susceptibles d'exercer une sanction institutionnelle – qu'il s'agisse de celle de l'établissement scolaire dans sa globalité ou de celle du corps enseignant – sont analysées vis-à-vis de l'erreur. L'objectif demeure de prendre davantage en compte ces préoccupations dans le cadre des politiques éducatives, notamment dans la formation des enseignant.e.s.

**Abstract**

This study is based on our on-site observations in a secondary school in Dublin where we investigated students' attitudes towards language learning and, more specifically, towards French as a Foreign Language. The investigation focuses on the roles of interlanguage/*translanguaging* and error (through the phenomenon of nativisation) within the learning context. The attitudes of the school authority likely to exercise an institutional sanction – whether that of the school as a global institution or that of the teaching staff – are analysed with regard to the error. The objective is to take greater account of these concerns in the context of educational policies, particularly in teacher training.

## Introduction

La connaissance de plusieurs langues, même de manière partielle, représente un avantage pour l'apprenant.e plurilingue : des connaissances acquises préalablement dans une langue pourront être mises à profit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Toutefois, l'apprenant.e plurilingue fait aussi des erreurs (à l'écrit ainsi qu'à l'oral) liées au phénomène dit de « nativisation<sup>1</sup> » :

Dans tous les contextes où l'apprenant maîtrise déjà une langue lorsqu'il commence à en acquérir une autre, les paramètres linguistiques de la/des langue(s) qu'il/elle a acquise(s) précédemment possèdent un impact sur son acquisition d'une langue supplémentaire. [...] Les productions, dans ces multiples contextes, sont largement perçues et analysées selon les langues (acquises antérieurement ou simultanément) que l'apprenant connaît et utilise<sup>2</sup> (Andersen, 1983, p. 20).

Le phénomène de nativisation englobe deux notions : celle de « transfert » ainsi que celle d'« interférence ». Pour Doca (1981, p. 23), « le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne le transfert négatif ou d'inhibition ». Notre étude fait ressortir cette ambivalence et c'est pour cette raison que le terme de nativisation, plus générique, a été retenu.

Comme le résume Chiahou et al. (2009, p. 58), « en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme (Narcy-Combes, 2005) ». Nous prendrons le parti didactico-pédagogique de n'utiliser ici que le terme « erreur » que nous jugeons plus générique et accessible.

La perception de l'erreur a en effet changé dans le discours scientifique, qui étudie les processus d'acquisition linguistique. Ainsi, l'erreur est désormais considérée comme une stratégie d'apprentissage et de communication :

L'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet). En effet, l'apprenant est capable de réutiliser des unités nouvelles apportées par l'enseignant ou d'autres apprenants (input) en les combinant entre elles et en les réexploitant avec des unités déjà acquises. Cette production langagière qu'il est capable d'émettre est ce qu'on appelle l'output. C'est pourquoi les erreurs peuvent également être perçues

---

<sup>1</sup> Exemples d'erreur de nativisation (en lien avec l'opposition entre noms dénombrables et indénombrables) :

- *He has many \*luggages* (au lieu de *luggage*) ;
- *I lost all my \*furnitures* (au lieu de *furniture*) (Lowenberg, 1986, p. 5).

<sup>2</sup> Texte original: In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses.

comme les traces d'une stratégie d'apprentissage puisqu'elles manifestent de la part de l'apprenant un besoin, un investissement et/ou le détournement d'une difficulté. (Chiahou et al., *ibid.*, p. 59)

D'après Andersen, la L1 (et les langues déjà connues) de l'apprenant.e exerce(nt) une influence sur l'utilisation d'autres langues ; c'est à ce phénomène que correspond la « nativisation ». La « dénativisation » est quant à elle envisagée par Demaizière et Narcy-Combes (2005, p. 48) en tant que travail cognitif permettant « d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2 ». Si d'après les auteurs, la « dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les réduire » (Demaizière et Narcy-Combes, *ibid.*), l'objectif est toutefois de sensibiliser apprenant.e.s et enseignant.e.s à des aspects langagiers précis, sur lesquels influe la nativisation, pour faciliter ainsi un enseignement-apprentissage conscient de la L2.

Notre étude s'appuie sur un premier travail (Schmutz, 2017) par rapport auquel nous avons pris du recul. Elle a été menée dans l'établissement post-primaire irlandais *Our Lady's School*, situé près de Dublin<sup>3</sup>. L'objectif était de faire évoluer les attitudes non seulement des apprenantes mais aussi des enseignant.e.s au sein de cet établissement par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues et la perception de la notion d'« erreur », afin de promouvoir la prise en compte d'une certaine diversité linguistique.

La réflexion menée ici repose sur un questionnement issu d'une observation participative : comment faire en sorte que les erreurs liées au plurilinguisme de l'apprenante (ainsi que les erreurs de manière plus générale) soient davantage envisagées de manière positive, c'est-à-dire comme partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage<sup>4</sup> (pour les apprenantes elles-mêmes ainsi que par les enseignant.e.s) ?

D'autres questions découlent de cette première interrogation :

- Dans quels domaines langagiers la « nativisation » (l'influence de la langue maternelle et des langues connues, donc) se manifeste (Oral ? Écrit ? Grammaire ? Prononciation ?<sup>5</sup>).
- À quel point la L1 (ici, l'anglais<sup>6</sup>) ainsi que les autres langues connues des apprenantes influencent-elles leur apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) ?

---

<sup>3</sup> Cet établissement accueille uniquement des filles.

<sup>4</sup> Comme le soulignent Demaizière et Narcy-Combes (*ibid.*, p. 52), « il faut garder en mémoire que l'apprenant dispose d'une L1 et qu'une partie de ce qu'il sait à travers sa L1 lui sera utile ».

<sup>5</sup> Nous avons conscience que ces distinctions sont didactiques et arbitraires, du point de vue émergentiste.

<sup>6</sup> Les deux langues officiellement associées au bilinguisme national en Irlande sont l'anglais et le gaélique.

## 1. Cadre théorique

Notre étude combine plusieurs approches et s'inscrit au sein de plusieurs disciplines – Sciences humaines et sociales, Didactique et Recherche en acquisition des langues (désormais RAL). Elle a pour vocation de se pencher non seulement sur les dispositifs d'éducation plurilingue (état de la question, analyse historique, perspectives), mais également sur la considération de contextes multilingues de recherche.

### 1.1. Trajectoire d'apprentissage et nativisation

La notion de « trajectoire d'apprentissage » nous semble au cœur du propos : pour Porquier (1995, p. 95), il est clair qu'« aucune expérience d'apprentissage n'est totalement indépendante des autres et que les processus et stratégies d'apprentissage de deux langues (ou davantage) n'opèrent pas de façon étanche » (Porquier, *ibid.*).

D'autres chercheurs nomment le processus de « nativisation » différemment ; le phénomène demeure en effet au cœur de la réflexion de Grosbois (2009). Par le biais d'une référence à Corder, l'auteure élargit le champ d'action de la « nativisation », en insistant sur le fait que les langues autres que la L1 (comme la L3 ou la L4) peuvent également avoir une certaine influence sur l'apprentissage de la L2 : « La langue maternelle n'est bien évidemment pas la seule source de comportements liés à une forme d'emprunt. N'importe laquelle des autres langues connues de l'apprenant demeure également une source de structures lorsqu'il cherche à compléter son interlangue<sup>7</sup> » (Corder dans Grosbois, *ibid.*, p. 27). L'apprentissage d'une L2 est donc en quelque sorte « une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage » (Demaizière et Nancy-Combes, *op. cit.*, p. 48).

### 1.2. Norme, interlangue/*translanguaging* et erreur

Le CECRL définit les notions d'« erreur » et de « faute » de la manière suivante :

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif (Conseil de l'Europe, 2001, p. 118).

D'après Py (1994, p. 150), « la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangue ». L'interlangue se définit comme la « variété linguistique transitoire de l'apprenant en langue étrangère » (Selinker, 1972, p. 68), marquée par « des traits de la

---

<sup>7</sup> Texte original : The mother tongue is, of course, not the only source of borrowing behavior. Any other languages known to the learner are also a source of forms when he is casting around to supplement his interlanguage.

langue-cible, de la langue maternelle et/ou des autres langues acquises antérieurement » (Py, *ibid.*). Il s'agit d'une structure hybride à valeur provisoire et intermédiaire qui peut être analysée selon la manière dont elle s'écarte de la norme de la langue cible. Pour Moreau (1997, p. 219), la « norme prescriptive identifie un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, « la » norme ». Cela présuppose donc l'existence d'un « écart » par rapport à cette norme qui, dans le cadre de la linguistique, peut revêtir des formes diverses. Du côté de l'apprenant.e, la « position autour d'une norme – quelle qu'elle soit – pourrait avoir un effet structurant. En effet, les individus se construisent en adhérant ou en rejetant des catégories ; la norme peut être un objectif moteur dans l'apprentissage d'une langue (même si elle peut être décourageante sans recul) » (Miras et al., 2017, p. 277). Rosen et Porquier (2008, p. 8) apportent des précisions quant à l'évolution de la notion d'interlangue :

D'origine didactique, la notion d'Interlangue a été forgée à une période de crise de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et provient initialement d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues – notamment sur la signification des erreurs des apprenants (voir Véronique 1983 ; Porquier 1986 ; Rosen 2004). [...]

Née de préoccupations didactiques et d'emblée inscrite dans le cadre de la formation d'enseignants, la notion d'Interlangue a ensuite été mobilisée sur un autre terrain, celui de l'acquisition des langues étrangères. De cette prise de distance est né un champ de recherche (la Recherche en Acquisition des Langues), sous-discipline des Sciences du Langage, qui allait rapidement s'émanciper des préoccupations d'application, l'intervention pédagogique apparaissant d'un point de vue méthodologique « comme une sorte de parasitage » du processus d'acquisition (Coste, 2002, p. 5).

Pour Lowie (2017, p. 2), la notion de « variabilité » se trouve au cœur du processus d'apprentissage. Comme il le souligne (Lowie, *ibid.*), « [l']apprenant fait l'expérience de formes nouvelles, et il apportera des corrections fondées sur des observations de l'environnement. La quantité de variabilité coïncide typiquement avec les changements dans le développement<sup>8</sup> ». Les erreurs des apprenant.e.s doivent ainsi être appréhendées de manière bienveillante par l'enseignant.e : « [m]algré la frustration et l'impatience de l'enseignant par rapport au fait qu'un apprenant n'ait toujours pas acquis les formes correctes, et ce même après de nombreux exercices et de multiples explications, la variabilité constitue une condition nécessaire à l'apprentissage. La variabilité devrait ainsi être reconnue, stimulée et vivement encouragée<sup>9</sup> » (Lowie, *ibid.*, p. 6).

La recherche a néanmoins montré que le construit d'interlangue serait une métaphore du processus d'apprentissage linguistique qui ne représenterait pas suffisamment

---

<sup>8</sup> Texte original : The learner experiments with new forms, and will make corrections based on observations from the environment. The amount of variability typically coincides with changes in development.

<sup>9</sup> Texte original : In spite of the teacher's impatience and frustration that a learner still has not learned the correct forms even after many exercises and explanations, variability is a necessary condition for learning. Variability should therefore be acknowledged, aroused and enthused.

fonctionnellement ce qui se passe dans le cerveau d'une personne, éventuellement plurilingue, alors qu'elle utilise une langue qui serait encore en cours de stabilisation dans son répertoire langagier. D'après Véronique (2017, p. 8), la « théorie des systèmes dynamiques » (*Complex Dynamic Systems Theory*) envisagée en tant que « théorie et modèle émergentistes qui souhaitent rendre compte de l'évolution dynamique des interlangues d'apprenants dans leur variabilité, suscite des réserves de ses modèles concurrents en RAL ». Narcy-Combes (2018) préfère ainsi le terme de *translanguaging*. D'après García (2009, p. 140), « [l]e *translanguaging* est l'acte accompli par les bilingues consistant à accéder à différentes caractéristiques linguistiques ou à divers modes de ce que l'on appelle des langues autonomes, afin de maximiser le potentiel communicatif<sup>10</sup> ». S'appuyant sur García et Wei (2014), Narcy-Combes (2018, p. 59) explique que « le *translanguaging* inclut la gamme complète des performances langagières des plurilingues pour aller au-delà de la combinaison des structures, l'alternance entre les codes, la transmission de l'information et la représentation des valeurs, des identités et des relations ». Le *translanguaging*, en tant que manière de communiquer, nous permet ainsi d'envisager les erreurs des apprenant.e.s comme faisant partie intégrante du processus d'acquisition de la langue nouvelle, mais aussi de la pratique discursive naturelle des locuteurs plurilingues. Dans cette perspective, le fait d'accepter et de revendiquer l'influence de la L1 et d'autres langues du répertoire sur le processus d'acquisition d'une L2 pourrait s'avérer utile pour les apprenant.e.s.

### 1.3. Attentes de l'autorité en position de sanction institutionnelle

En ce qui concerne les attentes du *Department Of Education and Skills* (qui correspond au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en Irlande), nous avons pu remarquer que les termes employés dans les prescriptions pédagogiques étaient révélateurs, dans la mesure où ils reflètent une représentation perfectionniste et monolingue de la langue première. Au niveau du *Leaving Certificate* (équivalent du Baccalauréat Général), une maîtrise parfaite de la langue apprise est attendue (Department Of Education and Skills, 1993, p. 8) : le terme *mastery* (maîtrise) est répété à de nombreuses reprises dans le programme officiel, alors que l'on attendrait plutôt celui de *use* (utilisation). Pour reprendre les termes de Nunan (1989, p. 63), la notion d'*accuracy* (exactitude) et de *product* (produit) l'emportent donc sur celles de *fluency* (aisance) et de *process* (processus) d'après les programmes. L'accent est ainsi davantage mis sur la perfection plutôt que la perfectibilité de la langue. L'erreur semble par

---

<sup>10</sup> Texte original : Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.

ailleurs stigmatisée, alors qu'en RAL, elle possède une validité particulière qui ne correspond pas à celle que l'institution éducative peut lui accorder.

## **2. Terrain, corpus et méthodologie**

### **2.1. Terrain**

L'objectif étant de bâtir notre étude sur des corpus (écrits et oraux) authentiques d'élèves irlandaises en contexte scolaire (collège et lycée), notre recherche a été menée au sein d'une *post-primary school* ayant pour nom *Our Lady's School*. Cet établissement de filles se situe dans le comté de Dublin (dans la banlieue sud), à quelques kilomètres de la capitale irlandaise. Notre investigation se fonde principalement sur l'étude de productions écrites (au travers notamment d'interrogations écrites) et orales (prises de parole en classe) d'apprenantes irlandaises de *1st Year* (équivalent de la 6ème) étudiant le français et l'espagnol, et dont la première langue est l'anglais. Ces élèves, âgées de 12 ans en moyenne, se trouvaient en phase précoce d'apprentissage du FLE. C'est principalement pour cette raison que ce groupe d'âge a été retenu.

Dans le cadre de cette étude, nous avons pris le parti de nous concentrer uniquement sur les élèves correspondant au profil linguistique suivant<sup>11</sup> :

- anglais : Langue maternelle (L1), **obligatoire** ;
- gaélique irlandais : Langue additionnelle 1 (L2), **obligatoire** ;
- français : Langue additionnelle 2 (L3), **obligatoire** ;
- espagnol : Langue additionnelle 3 (L4), facultative.

### **2.2. Méthodologie**

Notre étude emprunte la méthode de la recherche-action, dans la mesure où, en tant qu'enseignante de FLE, nous étions tout autant impliquée dans le processus de construction de la recherche que les actrices participant à son expérimentation. Par ailleurs, cette approche s'appuie sur « les descriptions théoriques disponibles, en fonction des besoins sociaux et personnels de l'apprenant et/ou de l'institution qui organise la formation » (Demaizière et Nancy-Combes, *op. cit.*, p. 56).

D'un point de vue praxéologique, nous avons tout d'abord créé un questionnaire que nous avons soumis à toutes les apprenantes, afin de déterminer leur propre rapport à l'erreur dans le cadre de l'apprentissage des langues. Nous avons obtenu un total de 106 réponses, réparties sur plusieurs niveaux (de la 6ème à la Terminale). De leur côté, trois enseignantes de FLE de *Our Lady's School* (toutes trois d'origine irlandaise) ont accepté de répondre à un

---

<sup>11</sup> Ce profil étant le plus représenté au sein de cet établissement, cela nous a permis de fonder nos résultats sur un plus grand nombre d'informatrices.

certain nombre de nos questions par écrit. L'ensemble des réponses récoltées a permis de guider la suite de l'expérience.

Nous avons en outre analysé et classé les erreurs des apprenantes de *1st Year* (à l'écrit ainsi qu'à l'oral) en lien avec le phénomène de « nativisation », sans que ce phénomène ait été présenté en tant que tel aux potentielles informatrices. Les données ont été recueillies par le biais de supports papier (principalement des copies d'élèves), mais aussi par la forme de contributions orales recueillies en classe. Cela nous a permis de mettre en évidence le fait que la « nativisation » en tant que « simplification de l'interlangue » (pour reprendre les termes d'Andersen) était à envisager comme une forme de médiation, de compromis entre les langues de la part de l'apprenante qui n'a pas conscience d'y avoir recours.

D'un point de vue axiologique, c'est-à-dire sur le plan de nos finalités éducatives et de nos valeurs, cela nous a permis de proposer des activités et stratégies pédagogiques qui pourraient permettre aux apprenantes d'accompagner ce phénomène de nativisation et donc d'améliorer leurs compétences (à l'écrit ainsi qu'à l'oral) plus rapidement.

### 3. Analyses et interprétations

#### 3.1. Auto-évaluations

Une partie du questionnaire portait sur le degré de conscience des apprenantes du phénomène d'erreur ainsi que sa corrélation avec leur niveau en langues (anglais, français et espagnol). Le questionnaire prenait la forme suivante :

#### Speaking several languages

Please answer the following questions and give your opinion.

45. 1. Please rate your level of English. \*

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
I never make any mistakes in English	<input type="radio"/>	I make a lot of mistakes in English				

46. Specify which type : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- I mispronounce words.
- I misspell words.
- I don't put words in the right order.
- Autre : \_\_\_\_\_

#### Schéma 1. Auto-évaluation (anglais)

##### 3.1.1. Anglais

Pour ce qui est de l'anglais, près de la moitié des apprenantes pensait plutôt avoir un très bon niveau global et a opté pour le niveau 2 (1 étant le niveau le meilleur). Pour ce qui est des

difficultés rencontrées en anglais, 83% des apprenantes ont admis penser faire principalement des erreurs d'ordre orthographique.

### 3.1.2. Français



Schéma 2. Compte-rendu d'auto-évaluation (français)

En ce qui concerne le français, nous avons remarqué que les apprenantes ne se sentaient pas tout à fait à l'aise avec cette langue et que la majorité d'entre elles pensaient avoir un niveau moyen voire (très) mauvais (majorité de 3, 4 et 5). Ce qui nous a par ailleurs frappée dans ces résultats, c'était la forte proportion d'apprenantes jugeant (de manière consciente) qu'elles prononçaient mal le français. C'est pour cette raison que nous avons également décidé de nous pencher sur des erreurs de prononciation liées à la « nativisation » dans la suite de notre étude (en lien avec la phonie, donc).

### 3.1.3. Espagnol

Sur un total de 28 élèves sur 106 étudiant l'espagnol, la majorité d'entre elles jugeaient leur niveau moyen (9 élèves) à mauvais (10 élèves), voire très mauvais (5 élèves). Pour ce qui est de la nature des erreurs, l'ordre des mots en espagnol posait problème aux apprenantes (environ 61% des élèves ont opté pour cette suggestion), tandis que l'orthographe et la prononciation constituaient respectivement 43% et 50% des difficultés des apprenantes (telles qu'elles les ont pointées).

## 3.2. Le point de vue enseignant

Les enseignantes ont également tenté de mettre en avant les difficultés que générait l'apprentissage du français. Pour deux d'entre elles, ce sont la prononciation et l'orthographe qui posaient problème, ainsi que le lien existant entre elles. L'enseignante 1 a résumé le phénomène de la manière suivante :

The learning and teaching of spelling and pronunciation is the most difficult part. As English speakers, some of the sounds are very difficult to master. The way the word is written does not follow how it is pronounced. This makes it very hard for me. I would always have to spellcheck my work as I would regularly make spelling errors.

C'est finalement le maillage de ces réponses qui nous a permis d'orienter la partie suivante. En effet, ce sont 1) les déclarations des enseignantes et 2) la proportion d'élèves déclarant

s'être heurtées à des difficultés d'orthographe, ainsi que les résultats obtenus en ce qui concerne la prononciation (au travers des auto-évaluations), qui nous ont encouragée à nous concentrer sur les erreurs liées à la relation existant entre graphie et phonie dans le cadre de ce projet.

### **3.3. Analyse de productions d'apprenantes**

Les occurrences d'erreurs liées à la « nativisation » se sont multipliées au cours de notre observation (une seule leçon au cours de laquelle des productions écrites et orales d'élèves de *1st Year* ont été relevées et analysées). Le cours portait sur les objets de la salle de classe ainsi que leur localisation.

Avant même de nous pencher sur les productions, nous avons avancé un certain nombre d'hypothèses quant aux phénomènes observés au sein de ce cours en particulier. Nous avons ainsi supposé que :

- l'orthographe ou la prononciation anglaises de certains mots viendraient se substituer à leurs homologues français ;
- les élèves recourraient à des processus de simplification en tant que phénomène appartenant à l'interlangue ou au *translanguaging* des apprenantes, à l'oral comme à l'écrit ;
- le phénomène de « nativisation », par le biais du transfert linguistique, pourrait se révéler clairement bénéfique dans certains cas. En effet, certains mots s'orthographiant et se prononçant (quasiment) de la même manière en anglais et en français, les apprenantes seraient donc en mesure de créer des ponts entre les langues.

Précisons par ailleurs que nous avons fondé notre relevé sur la catégorisation des erreurs proposée par Catach (1980).

#### *3.3.1. Erreurs orthographiques*

Deux types d'erreurs se sont dégagés au cours d'activités tantôt évaluatives (test écrit portant sur 18 substantifs en lien avec l'univers scolaire), tantôt descriptives (décrire la salle de classe ainsi que le contenu d'une trousse). Dans le domaine orthographique, on a pu distinguer des erreurs orthographiques sans altération phonétique ainsi que des erreurs orthographiques avec effet sur la prononciation. Cela a permis de voir que graphie et phonie demeuraient liées et s'influençaient mutuellement, par effet de miroir. La communication a toutefois pu être établie, malgré ces erreurs.

Types d'erreurs d'orthographe	Relevé et classement des erreurs
Erreurs sur les <b>phonogrammes sans altération phonétique</b> (= sans effet sur la prononciation)	- tablo (= tableau) - stilo (= stylo) - gom ø (= gomme)
Erreurs sur les <b>phonogrammes avec altération phonétique</b> (= avec effet sur la prononciation)	- ordinator [ɔʀdinatɔʀ] (= ordinateur [ɔʀdinatœʀ]) - trouse [truz] (= trousse [trus]) - cle [klə] (= clé [kle]) - regle [ʀəgl] (= règle [ʀɛgl]) - fenetre [fənətʀ] (= fenêtre [fənɛtʀ])

Tableau 1. Erreurs relevées à l'écrit

Les apprenantes ont ici clairement eu recours au processus de simplification orthographique :

- certaines consonnes n'ont pas été doublées, selon le modèle anglais : **gom, trouse**
- un suffixe anglais (-or) s'est substitué au suffixe français : **ordinator**
- plusieurs accents, inexistant dans la langue anglaise<sup>12</sup>, ont été omis : **cle, regle, fenetre.**

Ces raccourcis orthographiques n'ont toutefois pas nécessairement eu d'impact sur la compréhension.

### 3.3.2. Erreurs sous forme d'emprunts

Selon Rey-Debove (1973), « l'emprunt lexical au sens strict du terme [est] le processus par lequel une langue L1 dont le lexique est fini et déterminé dans l'instant T, acquiert un mot M2 (expression et contenu) qu'elle n'avait pas et qui appartient au lexique d'une langue L2 (également fixe et déterminé) ». (Rey-Debove, *ibid.*, p. 109). Le test écrit soumis aux apprenantes a également fait ressortir une catégorie d'erreurs fondée sur cette notion d'emprunt au sens large du terme, à l'écrit comme à l'oral. Ici, les apprenantes sont allées encore plus loin dans le processus de « nativisation » (on quitte alors la sphère de l'orthographe pour rejoindre celle du lexique). Comme le soulignent Trévisiol et Marquilló (2017, p. 6), « les apprenants puisent plus ou moins consciemment dans les ressources langagières de leur répertoire plurilingue sous la forme de marques transcodiques, notamment en cas de « panne » lexicale ».

<sup>12</sup> Le gaélique irlandais dispose quant à lui d'un accent appelé *fada*.

Voici les phénomènes récoltés à l'écrit :

Mot attendu	Mot sous forme d'emprunt
une horloge	une cloque
un ordinateur	un ordinateur
un livre	un book

Tableau 2. Erreurs sous forme d'emprunts

Recourir à un mot anglais dans une conversation écrite ou orale peut en effet s'avérer bénéfique et permettre au locuteur de combler une « panne lexicale ». Si l'interlocuteur a une connaissance ne serait-ce que partielle de la langue anglaise ou si le contexte est suffisamment clair, le message pourrait tout aussi bien être reçu. Ainsi, l'interlocuteur anglophone a été tout à fait à même de comprendre les mots **cloque**, **ordinateur** ou **book** dans une conversation en français. Comme énoncé précédemment, ce mélange de langues ou *code-mixing* dans le discours plurilingue est appelé *translanguaging*. Il a permis une communication entre locuteurs bi/plurilingues.

À l'oral aussi, certaines apprenantes ont recouru à des raccourcis sous la forme d'« interactions exolingues » (Trévisiol et Marquilló, *ibid.*, p. 5). C'est ainsi que les énoncés suivants ont été entendus au cours de cette expérience :

- « Sous la table, il y a une *mouse* » ;
- « Il y a une clé USB *on* la table » ;
- « Sur la table, il y a un *mobile* » (prononcé « à l'anglaise », ['møʊbaɪ]).

Une fois encore, quelques-unes des informatrices ont tenté de glisser un mot anglais (*mouse* et *on*) dans une phrase majoritairement formulée en français, lorsqu'elles se sont retrouvées en situation de « panne lexicale ». La troisième occurrence nous a particulièrement frappée : ici, l'élève a admis ne plus se souvenir du mot « portable » qui avait été vu lors de la leçon précédente. Elle a donc employé le mot anglais *mobile*, probablement sans savoir que le mot existait également en français avec un sens semblable. Cela nous a donné l'opportunité de rappeler à l'ensemble des jeunes filles que les ponts entre les langues étaient bien plus nombreux qu'elles ne le pensaient. D'un point de vue plus technique, cela nous a également permis de constater que la « nativisation » possédait de nombreux aspects positifs dans la mesure où, pour reprendre les termes de Trévisiol et Marquilló (*ibid.*, p. 6), « cette alternance codique aboutit donc à une SPA<sup>13</sup> lexicale ».

<sup>13</sup> Séquence Potentiellement Acquisitionnelle.

3.3. Analyse et discussion des résultats

Les multiples tests proposés aux apprenantes ont fait ressortir des similarités translinguistiques d'ordre lexical qui peuvent être résumées de la manière suivante :

Mot apparenté français	Mot apparenté anglais	Mot apparenté espagnol
stylo	stylus	estilógrafo
règle		regla
fenêtre	defenestrare	defenestrar
	computer	computadora
mobile	mobile	móvil
livre	library	libro
bouquin	book	

Tableau 3. Mots apparentés

Ces similarités pourraient permettre d'envisager une stratégie reposant sur l'utilisation de congénères interlinguaux<sup>14</sup> pour enseigner le vocabulaire en cours de langues. Cela pourrait passer par l'élaboration d'un cadre abritant des champs lexicaux translinguistiques. Les similarités entre les langues pourraient en effet être mises à profit et utilisées par enseignant.e.s et apprenant.e.s dans et hors de la salle de classe<sup>15</sup>.

**Conclusion**

Ainsi, afin d'aider nos informatrices-élèves à progresser plus rapidement dans leur acquisition du FLE, nous avons pensé qu'il était nécessaire d'accompagner le processus d'apprentissage par un travail de « dénativisation ». Il s'agit non seulement d'encadrer les erreurs des apprenantes, mais aussi de faire en sorte qu'elles prennent conscience (de manière positive) de l'influence des langues qu'elles connaissent sur leur apprentissage du FLE. Nous avons ainsi envisagé de prendre les données recueillies au sein de cette étude comme un indicateur

<sup>14</sup> C'est-à-dire de mots apparentés appartenant à des langues différentes mais partageant des caractéristiques morphologiques/phonologiques similaires dans le cadre de l'apprentissage d'une langue donnée.

<sup>15</sup> Les références culturelles communes (telles que **Mickey Mouse** afin de comprendre le mot **mouse**) pourraient également fournir une piste à exploiter.

des processus cognitifs communs qui suggèrent la nécessité de faire une place à « l'erreur » dans les pratiques pédagogiques. Nous pensons ainsi que nos résultats devraient :

- servir à faire évoluer les représentations et pratiques quant à l'enseignement-apprentissage des langues en Irlande, notamment par rapport à ces productions interlinguistiques ou translinguistiques qui sont perçues comme des « erreurs » (par le biais par exemple d'une formation transversale, commune à tous les enseignants de *Modern Foreign Languages* ;
- conduire à une révision des politiques éducatives et des objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont définis dans les textes officiels (et ainsi bannir le terme *mastery* des programmes, par exemple).

De plus, un décloisonnement de l'enseignement des langues ainsi qu'un enseignement transdisciplinaire des langues selon l'approche CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) pourrait être favorisé. Mais c'est surtout l'attitude de l'école irlandaise face aux différents niveaux et profils linguistiques des apprenants qui devrait être modifiée, dans la mesure où l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue, comme le prône le Conseil de l'Europe, est avant tout un but de communication et non d'excellence<sup>16</sup>.

En conclusion, cette étude, fondée principalement sur l'apprentissage du vocabulaire, a permis de montrer que la « nativisation » se manifestait aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (par le biais de l'utilisation de mots transparents prononcés à l'anglaise, par exemple).

Ce travail a également permis de mettre en avant le fait que l'anglais influençait clairement les élèves dans leur apprentissage du FLE. Si cela a donné lieu à de nombreuses erreurs, celles-ci n'ont toutefois pas empêché la communication, bien au contraire.

L'objectif est de valoriser la comparaison, la confrontation, mais aussi la collaboration entre les langues (Castellotti et Moore, 2005), en développant des « cultures éducatives » consistant à faire construire le sens à plusieurs, s'ouvrir à la diversité, prendre en compte les compétences déjà acquises et articuler scolaire et social.

Si nous nous sommes intéressée dans notre travail aux aspects de l'interférence entre les langues qui poseraient problème pour l'acquisition d'une langue étrangère (selon une norme spécifiée), nous pensons qu'il serait également utile de développer de nouvelles approches pédagogiques permettant d'exploiter, de façon positive, les aspects transférables entre les langues, tels que les mots transparents et apparentés, (sous la forme d'un cadre abritant des champs lexicaux translinguistiques, par exemple). Ainsi, plutôt que de traiter certains problèmes lexicaux de manière intralinguale, nous pensons que l'école devrait encourager un mode interlingual. Il pourrait en effet être profitable aux apprenant.e.s de comparer les

---

<sup>16</sup> Pour Demaizière et Nancy-Combes (*op. cit.*, p. 58), l'évaluation formatrice « devrait porter plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la « perfection » du produit ».

expressions des différentes langues de leur répertoire pour favoriser l'acquisition du nouveau lexique dans la langue cible. Un tel apprentissage lexical translinguistique favoriserait également le développement d'une conscience métalinguistique. Des ponts pourraient être créés entre les différentes langues du répertoire de l'apprenant, en intégrant les références à d'autres langues dans le processus d'apprentissage de la langue cible. Pour Castellotti et Moore (*ibid.*, p. 128), l'école doit favoriser la réflexion métalinguistique fondée sur la « mise en proximité des langues et les transferts de connaissances ».

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Newbury House.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005). Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues. Dans Beacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.
- Chiahou, E., Izquierdo, E. et Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'Aplut*, 28(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.105>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.326>
- Department Of Education And Skills (1993). *Leaving Certificate French Syllabus - Ordinary and Higher Levels*.
- Doca, G. (1981), *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Publications de la Sorbonne.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. et Skutnabb-Kangas, T. (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. Orient Blackswan.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Grosbois, M. (2009). TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2. *Alsic*, 12. <https://doi.org/10.4000/alsic.1239>
- Lowenberg, P. H. (1986). Non-Native Varieties Of English: Nativization, Norms, And Implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(1).
- Lowie, W. (2017). Emergentism : wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1140>
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*. Mardaga.
- Miras, G., Aguilar Río J.I. et Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. Dans Di Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* 9.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche action responsable*. Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018). Le *transculturing* : un construit pour découvrir les ressorts du *translanguaging*. *LEM*, 9.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *ELA*, 98.
- Py, B. (dir.) (1994). *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents*. Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Rey-Debove, J. 1973. La Sémiotique de l'emprunt lexical. *TraLiLi XI*, 1.
- Rosen, E. et Porquier, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue. *Linx*, 49. <https://doi.org/10.4000/linx.524>
- Schmutz, M. (2017). Attitudes face à des situations d'apprentissage du Français Langue Étrangère : perceptions, représentations, interlangue et (dé)nativisation. Le cas d'un établissement du secondaire à Dublin. [mémoire de Master 2, Université Sorbonne Nouvelle]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01681540v1>
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *International Review of Applied Linguistics*, 10. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

- Trévisiol-Okamura, P. et Marquilló Larruy, M. (2017). Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ? *Le Français dans le monde*, 61.
- Véronique, D. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>