



HAL
open science

L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes (études de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'Italien et l'espagnol)

Mariana Diana Caslaru

► To cite this version:

Mariana Diana Caslaru. L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes (études de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'Italien et l'espagnol. Linguistique. Université d'Avignon; Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi, 2013. Français. NNT : 2013AVIG1128 . tel-01011324

HAL Id: tel-01011324

<https://theses.hal.science/tel-01011324>

Submitted on 28 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

École doctorale 537 : « Culture et Patrimoine »

Laboratoire EA 4277 : « Identité culturelle, textes et théâtralité »

Université « Alexandru Ioan Cuza » Iași

Școala Doctorală de Studii Filologice

Facultatea de Litere

THÈSE

présentée par

Mariana-Diana CÂȘLARU

en vue de l'obtention du grade de Docteur

Spécialité : Sciences du langage

L'interlangue des apprenants roumains de FLE au

carrefour des langues romanes

(étude de cas sur des apprenants roumains

étudiant aussi l'italien et l'espagnol)

Tome 1

sous la direction de **Marina Mureșanu** et de **Patrice Brasseur**

soutenue le 5 septembre 2013 devant un jury composé de

M. Patrice BRASSEUR	Professeur émérite, Université d'Avignon
Mme Anca COSĂCEANU	Professeur, Université de Bucarest
Mme Anika FALKERT	Maître de conférences, Université d'Avignon
Mme Stefana-Olga GĂLĂȚANU	Professeur, Université de Nantes
Mme Marina MUREȘANU	Professeur, Univ. « Al.I.Cuza » Iași, Roumanie
Mme Doina SPIȚĂ	Maître de conférences, Univ. « Al.I.Cuza » Iași, Roumanie

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
A. CADRE THEORIQUE.....	13
1. Langues en contact.....	13
1.1. La proximité des langues.....	13
1.2. <i>Le rôle de la similitude dans l'apprentissage (transfert et interférence)</i>	21
2. <i>L'apprentissage d'une langue au carrefour des théories psychologiques et linguistiques</i>	26
2.1. <i>Analyse contrastive</i>	26
2.2. <i>Analyse d'erreurs</i>	32
2.3. <i>Interlangue</i>	37
2.3.1. <i>L'hypothèse de l'interlangue et ses prémisses</i>	37
2.3.2. <i>Définitions</i>	38
2.3.3. <i>Objectifs et méthodologie</i>	40
2.3.4. <i>L'interlangue versus empirisme / nativisme et compétence / performance</i>	45
2.3.6. <i>L'interlangue comme continuum</i>	52
2.3.7. <i>L'interlangue comme système en soi / L'interlangue, est-elle vraiment autonome ?</i>	53
2.3.8. <i>L'interlangue comme langue simplifiée ou complexe ?</i>	59
2.3.9. <i>L'interlangue comme langue individuelle</i>	60
2.3.10. <i>Dynamique de l'interlangue</i>	61
2.3.11. <i>Perméabilité de l'interlangue</i>	63
2.3.12. <i>Fossilisation</i>	64
B. MÉTHODOLOGIE.....	66
3. Étude de cas. Objectifs	66
4. Présentation des sujets	66
5. Techniques d'enquête. Description du corpus	68
5.1. <i>Le recueil du corpus pour l'analyse du transfert négatif</i>	68
5.2. <i>Le recueil du corpus pour l'analyse du transfert positif</i>	69
6. Méthodologie de l'analyse du transfert négatif.....	75
6.1. <i>Annotation du corpus</i>	75
6.2. <i>Description de l'étiquette</i>	82
6.3. <i>Norme et interlangue</i>	83
6.4. <i>La complexité de l'interlangue</i>	85
6.5. <i>Conformité et complexité</i>	93

7. Méthodologie de l'analyse du transfert positif.....	93
C. ANALYSE DES DONNÉES	95
8. Le transfert négatif.....	95
8.1. Analyse du transfert négatif – piste A.....	96
8.1.1. Annotation. Premier niveau	96
8.1.2. Conformité avec la norme	98
8.1.3. Annotation. Second niveau.....	106
8.1.4. Interférences et conformité	108
8.1.5. Langues sources.....	124
8.2. Analyse du transfert négatif – piste B.....	158
8.2.1. Diversité et sophistication lexicale et syntaxique	158
8.2.2. Complexité équilibrée.....	160
9. Le transfert positif.....	197
9.1. Analyse du transfert positif - Première enquête	198
9.2. Analyse du transfert positif - Deuxième enquête	207
9.3. Analyse du transfert positif - Troisième enquête	219
9.4. Variation du transfert positif (corrélé avec le transfert négatif)	233
10. Implications pédagogiques	247
CONCLUSION	249
BIBLIOGRAPHIE	254

Table des figures

Figure 1 – La tendance à généraliser.....	23
Figure 2 – Cas de généralisation <i>*curieuse</i>	24
Figure 3 – Diasystème.....	57
Figure 4 – Diasystème Fr – Ro	57
Figure 5 – Interlangue en tant que diasystème	57
Figure 6 – Diasystème Fr – Ro	58
Figure 7 – Interlangue en tant que diasystème	58
Figure 8 – Exemple d'étiquetage : niveau 1 - Sujet X10E1/I (texte 1).....	82
Figure 9 – Exemple d'étiquetage : niveau 2 - Sujet X10E1/I (texte 2).....	83
Figure 10 – Exemple d'étiquetage : niveau 3 - Sujet I10I1/E (texte 2)	83
Figure 11 – Présentation des résultats - langues sources.....	85
Figure 12 – Exemple de comptage des types.....	87
Figure 13 – Exemple de bigrammes.....	88
Figure 14 – Exemple de comptage des bigrammes	89
Figure 15 – Standardisation : étape 1.....	91
Figure 16 – Standardisation : étape 2.....	92
Figure 17 – Standardisation : étape 3.....	92
Figure 18 – Étapes et objectifs de l'analyse de l'influence négative.....	95
Figure 19 – Conformité de l'interlangue du sujet (1) IX7-I1/E.....	100
Figure 20 – Conformité de l'interlangue du sujet (2) IX7-I1/E.....	100
Figure 21 – Conformité de l'interlangue du sujet (3) X8-E1/I.....	101
Figure 22 – Conformité de l'interlangue du sujet (4) X8-E1/-.....	101
Figure 23 – Conformité de l'interlangue du sujet (5) XI6-I2/E.....	102
Figure 24 – Conformité de l'interlangue du sujet (6) XI6-I2/E.....	103
Figure 25 – Conformité de l'interlangue du sujet (7) XI6-I2/E.....	103
Figure 26 – Conformité de l'interlangue du sujet (8) XI6-I2/E.....	104
Figure 27 – Conformité de l'interlangue du sujet (9) I8-I1/-.....	104
Figure 28 – Conformité de l'interlangue du sujet (10) I8-E1/-.....	105
Figure 29 – Conformité de l'interlangue du sujet (11) I8-I1/E.....	105
Figure 30 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (1) IX7-I1/E.....	109
Figure 31 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (2) IX7-I1/E.....	110
Figure 32 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (3) X8-E1/I.....	111
Figure 33 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (4) X8-E1/-.....	113
Figure 34 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (5) XI6-I2/E.....	114
Figure 35 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (6) XI6-I2/E.....	115

Figure 36 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (7) XI6-I2/E.....	117
Figure 37 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (8) XI6-I2/E.....	118
Figure 38 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (9) I8-I1/-.....	119
Figure 39 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (10) I8-E1/-.....	121
Figure 40 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (11) I8-I1/E.....	122
Figure 41 – Complexité et conformité. Sujet (1) IX7-I1/E.....	167
Figure 42 – Complexité et conformité. Sujet (2) IX7-I1/E.....	170
Figure 43 – Complexité et conformité. Sujet (3) X8-E1/I.....	171
Figure 44 – Complexité et conformité. Sujet (4) X8-E1/-.....	176
Figure 45 – Complexité et conformité. Sujet (5) XI6-I2/E.....	178
Figure 46 – Complexité et conformité. Sujet (6) XI6-I2/E.....	181
Figure 47 – Complexité et conformité. Sujet (7) XI6-I2/E.....	183
Figure 48 – Complexité et conformité. Sujet (8) XI6-I2/E.....	185
Figure 49 – Complexité et conformité. Sujet (9) I8-I1/-.....	188
Figure 50 – Complexité et conformité. Sujet (10) I8-E1/-.....	190
Figure 51 – Complexité et conformité. Sujet (11) I8-I1/E.....	192
Figure 52 – Étapes et objectifs de l'analyse de l'influence positive.....	197
Figure 53 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E.....	234
Figure 54 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (2) IX7-I1/E.....	235
Figure 55 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I.....	236
Figure 56 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-.....	238
Figure 57 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E.....	239
Figure 58 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E.....	240
Figure 59 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E.....	241
Figure 60 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E.....	241
Figure 61 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-.....	243
Figure 62 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-.....	244
Figure 63 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E.....	245

Sommaire des tableaux

Tableau 1 – Profils des sujets.....	67
Tableau 2 – Mots cibles pour la première enquête.....	71
Tableau 3 – Mots cible et déclencheurs - deuxième enquête.....	73
Tableau 4 – Mots cibles et déclencheurs – troisième enquête.....	74
Tableau 5 – Catégories d’erreurs.....	76
Tableau 6 – Catégories grammaticales.....	80
Tableau 7 – Langues sources des interférences... ..	152
Tableau 8 – Langues sources. Sujet (1) IX7-I1/E	152
Tableau 9 – Langues sources. Sujet (2) IX7-I1/E	153
Tableau 10 – Langues sources. Sujet (3) X8-E1/I.....	153
Tableau 11 – Langues sources. Sujet (4) X8-E1/-.....	153
Tableau 12 – Langues sources. Sujet (5) XI6-I2/E.....	154
Tableau 13 – Langues sources. Sujet (6) XI6-I2/E.....	154
Tableau 14 – Langues sources. Sujet (7) XI6-I2/E.....	154
Tableau 15 – Langues sources. Sujet (8) XI6-I2/E.....	155
Tableau 16 – Langues sources. Sujet (9) I8-I1/-.....	155
Tableau 17 – Langues sources. Sujet (10) I8-E1/-.....	155
Tableau 18 – Langues sources. Sujet (11) I8-I1/E.....	156
Tableau 19 – Langues source. Analyse inter-interlangue.....	157
Tableau 20 – Indices de complexité.....	160
Tableau 21 – Complexité équilibrée standardisée.....	161
Tableau 22 – Standardisation de la conformité.....	165
Tableau 23 – Analyse générale. Première enquête.....	199
Tableau 24 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E. Première enquête.....	200
Tableau 25 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-I1/E. Première enquête.....	200
Tableau 26 – Analyse du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I. Première enquête.....	201
Tableau 27 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Première enquête.....	202
Tableau 28 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Première enquête.....	202
Tableau 29 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Première enquête.....	203
Tableau 30 – Analyse du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E. Première enquête.....	204
Tableau 31 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Première enquête.....	204
Tableau 32 – Analyse du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-. Première enquête.....	205
Tableau 33 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Première enquête.....	206
Tableau 34 – Analyse du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E. Première enquête.....	206
Tableau 35 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E. Deuxième enquête.....	208

Tableau 36 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-I1/E. Deuxième enquête.....	209
Tableau 37 – Analyse du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I. Deuxième enquête.....	210
Tableau 38 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Deuxième enquête.....	211
Tableau 39 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Deuxième enquête.....	212
Tableau 40 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Deuxième enquête.....	213
Tableau 41 – Analyse du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E. Deuxième enquête.....	214
Tableau 42 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Deuxième enquête.....	216
Tableau 43 – Analyse du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-. Deuxième enquête.....	217
Tableau 44 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Deuxième enquête.....	218
Tableau 45 – Analyse du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E. Deuxième enquête.....	219
Tableau 46 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E. Troisième enquête.....	220
Tableau 47 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-I1/E. Troisième enquête.....	221
Tableau 48 – Analyse du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I. Troisième enquête.....	222
Tableau 49 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Troisième enquête.....	223
Tableau 50 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Troisième enquête.....	224
Tableau 51 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Troisième enquête.....	225
Tableau 52 – Analyse du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E. Troisième enquête.....	226
Tableau 53 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Troisième enquête.....	227
Tableau 54 – Analyse du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-. Troisième enquête.....	229
Tableau 55 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Troisième enquête.....	230
Tableau 56 – Analyse du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E. Troisième enquête.....	231

Remerciements

Je tiens à remercier, tout d'abord, mes directeurs de thèse M. le Professeur Patrice Brasseur et Mme le Professeur Marina Mureșanu pour leurs précieux conseils, leur constante gentillesse et leurs encouragements.

Je remercie les Membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de juger ce travail.

Un grand merci à mes sujets pour leur générosité et patience et à leurs professeurs qui ont facilité le déroulement des enquêtes.

Ma reconnaissance va aussi à ma famille. Je dois beaucoup à son soutien chaleureux.

Merci à mes amis pour leur présence toujours optimiste,

à Mihaela pour son amitié rassurante,

à Maria pour l'histoire des bigrammes,

à Ioan pour sa gaieté avignonnaise,

à mon très cher Efrem.

INTRODUCTION

Connaître deux langues n'est plus une grande opportunité, de nos jours ; être plurilingue c'est déjà mieux. On est de plus en plus désireux d'apprendre des langues et, dans ce contexte, la didactique, qui autrefois se méfiait de la ressemblance des langues, propose maintenant des techniques d'éveil aux langues et des méthodes d'apprentissage qui accordent du crédit à la proximité des langues et à l'intercompréhension.

L'apprentissage d'une nouvelle langue, comme tout autre processus d'apprentissage, se voit influencé par les connaissances préalablement acquises et concomitant avec celui-ci. Ainsi, apprendre une langue signifie exploiter, plus ou moins consciemment, l'espace de la proximité du système linguistique cible avec d'autres langues. Cette proximité encourage des transferts entre les systèmes linguistiques qui acquièrent une valeur positive ou négative à l'intérieur de l'interlangue vue comme le troisième système linguistique développé par l'apprenant, différent à la fois de la langue source et de la langue cible. Connaître la manière dont un sujet construit son interlangue est une condition indispensable dans le cadre de l'enseignement où l'on veut que l'élève ne soit plus un apprenti, mais le partenaire du professeur, qu'il soit responsable et conscient de son propre parcours.

L'originalité et l'unicité de l'interlangue, son mélange de systématisme et de variabilité ont suscité notre intérêt et, par conséquent, font l'objet de notre étude. La recherche que nous souhaitons mener s'intéresse à l'influence négative et positive que la langue maternelle et les autres langues romanes exercent sur l'interlangue des apprenants roumains de FLE, étudiant aussi l'italien et l'espagnol. De cette intention découlent plusieurs objectifs secondaires, que nous nous proposons d'atteindre, spécifiques à chaque étape de l'étude.

Notre thèse comporte trois parties. La première, intitulée *Cadre théorique*, dessine le contexte général dans lequel s'inscrit cette étude et établit les fondements théoriques de la recherche. Dans le chapitre *Langues en contact*, sous-chapitre *La proximité des langues*, nous traiterons les degrés de parenté des langues et la manière dont la proximité influence l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous présentons brièvement, par la suite, quelques projets européens valorisant la proximité des langues dans le but de l'intercompréhension afin de les utiliser comme point de départ dans l'acquisition d'une langue étrangère proche. Le second sous-chapitre *Le rôle de la similitude dans l'apprentissage* repose sur les concepts de *transfert* et d'*interférence*. Nous ferons appel aux études psychologiques concernant la manière dont deux

apprentissages différents s'influencent l'un l'autre, vu que leurs résultats sont assez bien applicables au processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le chapitre *L'apprentissage d'une langue au carrefour des théories psychologiques et linguistiques* est consacré à la reconstitution du fil du développement des théories psychologiques, linguistiques et psycholinguistiques en soulignant notamment l'influence que celles-ci ont eue sur les recherches concernant l'apprentissage / acquisition d'une langue. Ces théories se chevauchent et s'entrelacent, chacune d'entre elles constituant soit une étape qui finit par un tournant majeur, soit une case de départ, le nid de nouvelles théories. À ce point, nous mettrons l'accent sur l'approche actuelle dans la psycholinguistique de l'acquisition construite autour du concept d'interlangue, sans ignorer quand même les approches qui l'ont précédé et dont nous présenterons les aspects essentiels indispensables à la bonne compréhension de l'interlangue qui en est issue.

Dans la seconde partie de la thèse, intitulée *Méthodologie*, nous présentons en détail l'étude que nous avons l'intention de faire, ses objectifs, le profil de nos sujets et nous attardons notamment sur les techniques de recueil des données et les méthodes d'analyse. Notre étude saisit plusieurs moments de l'interlangue de nos sujets, dans un intervalle d'une année, ce qui nous permet de faire des analyses diachroniques, dans le but de mieux saisir le comportement de l'interlangue. Nous nous proposons de suivre deux pistes d'analyse : l'une qui décrit l'interlangue par rapport au système de la langue cible et l'autre qui la décrit dans ses propres termes. Si au premier niveau, nous traitons de la conformité avec la norme, au second niveau nous nous penchons sur la *complexité équilibrée* de l'interlangue. Ce concept est très récent et les informations qui le concernent nous ont été fournies par l'un de ses auteurs, Mathias Schulze¹, vu qu'elles n'ont pas encore été publiées. Selon nos connaissances, ce concept n'a été employé dans l'analyse de l'interlangue que dans une seule thèse² et dans une variante antérieure à celle que nous avons utilisée.

L'introduction de cet élément de nouveauté, dans notre analyse, nous a permis de mettre en pratique **l'interdisciplinarité**, d'entrelacer la linguistique avec l'informatique et la statistique. Le domaine informatique nous a fourni des logiciels capables de compter des occurrences et

¹ Professeur au cadre du *Département des études germaniques et slaves*, de l'Université de Waterloo (Canada)

² Thouësny, Sylvie (2011), *Modeling second language learners' interlanguage and its variability: A computer-based dynamic assessment approach to distinguishing between errors and mistakes* – thèse soutenue en 2011, à l'Université de Dublin.

d'extraire l'ordre du désordre, en faisant des concordances. Nous nous sommes servie aussi des calculatrices scientifiques en ligne afin de calculer des déviations standard et des scores z, éléments empruntés à la statistique, qui enrichissent beaucoup et raffinent notre analyse.

La troisième partie de notre thèse, *Analyse des données*, concerne le dépouillement des données obtenues et l'interprétation des résultats. Nous proposons l'étude de l'interlangue de nos sujets par l'intermédiaire des analyses synchroniques et diachroniques, intra-interlangue et inter-interlangue. Tant les tendances générales que les aspects les plus fins convergent vers une représentation complexe de l'interlangue des sujets en tant que système en soi, n'ignorant pas cependant l'impact de la langue de départ, de la langue cible et des autres langues romanes sur son développement. Les étapes d'analyse se succèdent, s'entrelacent, se complètent l'une l'autre, afin de pouvoir fournir des réponses variés et complexes à nos **questions de recherche** :

1. Comment varie la conformité de l'interlangue avec la norme ? Suit-elle une trajectoire ascendante/descendante/alternante, au fur et à mesure que l'on avance dans le temps et implicitement dans l'apprentissage ?

2. De quelle manière les transferts négatifs (interférences) affectent-ils la conformité de l'interlangue ? Ont-ils un rôle déterminant dans la variation de la conformité ?

3. Quelles sont les langues qui influencent le plus l'interlangue de nos sujets ? Dans leur hiérarchie, entre aussi l'anglais (langue germanique étudiée par nos sujets) ? Quelle est sa place en regard des langues romanes ?

4. Comment varie la complexité équilibrée de l'interlangue ? Quel est le rapport entre la conformité avec la norme et la complexité de l'interlangue. Vont-elles de paire dans l'évolution de l'interlangue ? L'augmentation de la conformité est-elle directement proportionnelle à la complexité, ou, par contre, tendent-elles toutes deux à entrer dans un mécanisme compensatoire (Dans ce cas, l'augmentation de la conformité entraîne-t-elle la baisse de la complexité et vice versa) ? Ou bien encore les deux situations seraient-elles possibles ? Comment les interférences influencent-elles ce rapport ?

5. Y-a-t-il encore transfert positif observable chez les sujets de niveau A2-B1 ? Est-il possible de faire la différence, dans les productions des sujets, entre les connaissances déjà acquises en langue cible et les résultats du transfert positif immédiat à l'étape de la production sous l'influence des déclencheurs proposés ? Dans le savoir linguistique (des sujets) en langue cible y a-t-il des éléments qui ont été appris à un moment donné, mais qui sont inactifs dans

l'esprit du sujet au moment de la production et pourraient être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes ?

6. Comment varie la présence du transfert positif dans l'interlangue ? Quel est le rapport qui s'établit entre les variations du transfert négatif et celles du transfert positif ? Sont-elles complémentaires, ou pas ?

A. CADRE THEORIQUE

1. Langues en contact

1.1. La proximité des langues

« L'important [...] c'était de connaître des langues de familles différentes; une germanique, une slave, une celtique, une indienne, une ouralienne, et ainsi de suite. Lorsqu'on en connaît une dans un groupe, c'est très facile d'apprendre les autres. » (Anna Lietti, 2006 :108)

Un grand nombre de linguistes se sont penchés sur l'étude de la proximité des langues en se demandant en quoi les langues naturelles sont différentes et respectivement en quoi sont elles semblables.

Le fait que les langues soient différentes apparaît mieux si l'on fait une analyse en termes de *signifiant* et *signifié*. L'image acoustique du mot français *maison* n'a rien à voir avec l'image acoustique du mot roumain *casă*, ou du mot anglais *house*, même si leurs signifiés coïncident.

Par contre, en ce qui concerne les signifiés, la différence est moins évidente. En anglais, les deux verbes *say* et *tell*, tout comme les verbes roumains (*a*) *spune* et (*a*) *zice*, se traduisent en français par un seul mot : *dire*. L'exemple donné par G. Lazard est encore plus représentatif : « en persan, le même verbe correspond aux mots français *manger* et *boire* (sans compléter d'autres sens encore) : on le traduit par *manger* s'il a pour objet le mot signifiant « pain », mais par *boire* si l'objet est le mot signifiant « thé » » (G. Lazard, 2006 : 106).

L'hypothèse des deux linguistes américains Sapir et Whorf peut être utile dans cette analyse de la différence / ressemblance des langues. Le principal centre d'intérêt de Whorf en matière de linguistique a été l'étude des langues amérindiennes, et principalement celles d'Amérique centrale. Il est notamment l'auteur d'un ouvrage sur la langue Hopi [sic !]¹.

Partant du fait que l'on ne trouve aucune notion temporelle dans la langue Hopi, Whorf en déduit que la pensée est conditionnée par la langue qui l'exprime. À ce premier principe

¹ Le nom de cette langue est écrit avec une majuscule dans l'œuvre de Whorf.

s'ajoute un autre selon lequel la langue est conditionnée par la culture et par l'expérience de vie, principe qui sera plus particulièrement développé lors de sa collaboration avec Sapir.

La parole est une activité humaine qui varie sans limites fixées à mesure qu'on va de groupe social en groupe social, car c'est un héritage purement historique du groupe, le produit d'un usage social de longue date. [...] La parole est une fonction non instinctive, acquise, une fonction de culture. (Sapir, 2001 : 10)

Par conséquent, les langues sont différentes, puisqu'elles sont influencées par les cultures de différents groupes humains qui les utilisent.

Mais, au-delà des différences qui caractérisent les langues parlées sur terre, ces langues ne sont que des variantes d'une même forme générale (Lazard, 2006 : 109). La ressemblance des langues s'appuie sur trois aspects. Tout d'abord, toutes les langues sont produites grâce à la faculté du langage qui s'inscrit dans le cerveau humain, les langues étant conditionnées par les capacités du cerveau, ce que les neurologues ont démontré par leurs recherches. Ensuite on constate que, si différents qu'ils soient, les groupes humains ont en commun quelques éléments de l'expérience de vie (au moins à un niveau élémentaire) qui influencent la langue. Par conséquent, on ne peut envisager ce phénomène du langage qu'en étroite liaison avec l'homme. Il s'agit d'un « développement progressif consubstantiel » (Lazard, 2006 : 35). Et enfin, la ressemblance des langues est soulignée par le fait qu'elles sont des instruments de communication.

L'histoire des langues dévoile l'existence des processus d'évolution qui expliquent leur différenciation et leur ressemblance. Le linguiste allemand H. Kloss (*apud* Z. Muljacic, 1986 : 55) distingue deux types de langues selon leur évolution au fil du temps : les langues par distanciation (*Abstandsprachen*) et les langues par élaboration (*Ausbausprachen*). Le premier type de langues concerne celles « tellement éloignées de toutes les autres langues qu'il est impossible de les considérer comme leurs dialectes » (Muljacic, 1986 : 55), tandis que le second type de langues est représenté par celles qui « bien que d'humble origine, sont utilisées dans tous ou presque tous les domaines de la vie moderne après avoir subi un procès d'élaboration consciente » (*ibid.*). Pour exemplifier les langues par distanciation, il cite celles qui sont membres uniques de leurs familles (le grec, l'albanais) ou celles qui sont très distantes d'autres parents, du point de vue géographique (le hongrois), tandis que les langues par élaboration sont le biélorusse, le luxembourgeois, le corse, etc.

On a envisagé l'histoire des langues romanes modernes comme une succession d'étapes générées par un processus de différenciation, qui ont déterminé l'apparition d'un grand nombre de variétés linguistiques à partir des « protolangues ».

Par exemple, les langues romanes ou néo-latines, encore proches aujourd'hui les unes des autres, ou les langues slaves, germaniques, bantoues, sémitiques, etc., ont connu, avant d'être instituées comme nous les voyons aujourd'hui en langue nationales ou ethniques, et (pour un certain nombre) standardisées, d'innombrables étapes de divergence dialectale, d'individualisation partielle et évolutive, autrement dit de faible distinction ou de faible "distance" ». (Éloy, 2004 : 394 - 395)

En conséquence, on a pu distinguer des groupes de langues selon leur origine : langues romanes, langues germaniques, langues slaves, langues celtiques, etc. Entre les langues provenant de différents groupes, ainsi qu'entre les langues d'un seul et même groupe, on peut établir des relations selon leur degré de proximité linguistique. Alors, on peut parler en termes de « langues voisines », « langues proches », « langues apparentées », « langues sœurs » termes qui sont quasi synonymes, et qui s'opposent aux « langues éloignées ou lointaines », « langues distantes » ou « langues rares ». C'est l'intercompréhension qui produit ce partage des langues en deux groupes. Elle se manifeste à des degrés différents dans le cas des langues du premier groupe, ce qui, par contre, est impossible dans le cas de celles du second groupe.

Certains linguistes font, quand même, la différence entre « langues proches » et « langues voisines ». On parle de compréhension des langues voisines particulièrement dans le cas des langues scandinaves, lorsqu'un locuteur danois, suédois ou norvégien s'exprime dans sa langue maternelle et est compris par les locuteurs des deux autres langues voisines. « Le terme de « langue voisine » ne s'applique qu'aux langues scandinaves ; les autres langues germaniques comme l'allemand ou le néerlandais sont des "langues étrangères" » (Robert, 2004 : 499).

En ce qui concerne les langues romanes, aucune distinction officielle n'est faite entre langue voisine et langue proche. Éventuellement, on pourrait utiliser le terme de « langue voisine » pour suggérer la même origine de deux ou plusieurs langues (les langues voisines du même rameau indo-européen), tandis que pour désigner la possibilité d'intercompréhension, on utilise le terme de « langue proche ». Mais, toujours dans le cadre des langues romanes, au terme

de « langue voisine » on préfère celui de « langue apparentée génétiquement » qui s'oppose au syntagme « langue non-apparentée génétiquement » (Robert, 2004 : 499).

La sociolinguistique apporte un étayage à cette distinction entre langue apparentée et langue non-apparentée. À l'intérieur des langues apparentées, sous l'influence de la sociolinguistique, J. M. Robert propose la distinction des langues collatérales :

variétés proches aux plans linguistique, sociologique et historique, historiquement liées par les modalités de leur émergence et de leur développement. Ces langues sont génétiquement apparentées (ou très apparentées : closely related languages) avec intercompréhension forte au moins dans un sens (picard/français, catalan/castillan [...]) et dépositaires d'une dimension historique et socioculturelle plus ou moins commune. (Robert, 2004 : 501)

Les langues apparentées peuvent être de deux types : les langues apparentées avec forte intercompréhension et des références culturelles communes et les langues apparentées avec possibilité d'intercompréhension, mais manque de références culturelles (Robert, 2004 : 501). Pour le premier type de langues J. M. Robert propose l'exemple du biélorusse pour les Russes et, dans ce cas, le biélorusse et le russe sont des langues collatérales. C'est aussi le cas des langues voisines dans le groupe des langues scandinaves.

Pour ce qui est du groupe des langues non apparentées, on peut parler de plusieurs degrés de non-proximité. Jean-Michel Robert envisage une nouvelle opposition entre langues étrangères partiellement apparentées (le cas des langues indo-européennes germaniques, celtiques, slaves etc. par rapport au français) et les langues étrangères non apparentées (le cas des langues sémites, ouralo-altaïques, sino-tibétaines, etc.) (Robert, 2004 : 502).

On ne dispose pas encore d'un outil qui permette de quantifier de degrés de proximité des langues. Jean-Michel Éloy considère qu'un tel outil devrait tenir compte de plusieurs dimensions : les degrés d'institutionnalisation des langues, les possibilités d'intercompréhension des locuteurs, les degrés de différences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales et les degrés de vitalité ethnolinguistique.

Quelques méthodes s'efforcent quand même de mesurer la ressemblance entre les langues. La méthode lexicostatistique est utilisée pour classer les langues, pour formuler des hypothèses historiques et génétiques en fonction de leur degré de parenté et compte tenu du

lexique des langues en question. Mais cette méthode n'est pas suffisante, car le lexique qu'elle analyse n'est pas représentatif d'un système linguistique et, en outre, la phonologie aurait aussi un rôle essentiel dans l'intercompréhension et donc dans l'analyse du degré de parenté entre langues.

D'un autre côté, la dialectométrie travaille sur des données lexicales et phonétiques. De toute façon, ces méthodes sont assez limitées car la langue qui est l'objet de leurs études n'est pas seulement un système linguistique mais « une réalité sociale complexe, comportant certes les données linguistiques, mais aussi les conceptions pratiques » (Éloy, 2004 : 396).

Malgré la difficulté de mesurer la ressemblance des langues, Jean-Michel Éloy (2004 : 397) fixe six catégories de la proximité en fonction de trois critères : la « parenté » - l'existence d'une même variété ascendante dont on pourra préciser la distance génétique, la « distinction » - la présence d'un consensus socio-politique sur l'existence de deux langues distinctes, et l'intercompréhension :

- La première catégorie, A, est celle du degré zéro, de l'indistinction et comprend des variantes de la même langue (le cas de l'anglais américain et l'anglais britannique).
- La catégorie suivante, B, est celle de la proximité maximale entre deux langues dont l'une est une variété distincte récente ou en cours d'affirmation (le cas du scots¹ et de l'anglais).
- La catégorie C, de la proximité-parenté proche, comprend les langues apparentées du point de vue historique qui comportent un degré d'intercompréhension variable à l'oral et plus élevé à l'écrit (le danois et le norvégien).
- D est la catégorie de la proximité-parenté moyenne et comprend les langues dont la distinction est reconnue depuis longtemps et l'intercompréhension est moyenne (le français et l'italien).
- La catégorie E, celle de la proximité-parenté faible entre des langues distinctes dont la parenté n'est pas reconnue et l'intercompréhension est nulle (le français et le russe)
- Et la dernière catégorie, F, est celle de la distance maximale ou indéterminée entre les langues (le français et le japonais).

¹ Le scots est une langue germanique parlée en Écosse et dans le nord de l'Irlande. Cette langue est très proche de l'anglais et est reconnue comme langue régionale en Écosse.

L'étude de la proximité des langues représente un grand apport au domaine de la didactique des langues étrangères. Le processus d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement en fonction du degré de proximité linguistique entre la langue source et la langue cible.

Dans une première étape de l'apprentissage, un obstacle important est dû à ce que le rapport entre son et graphie dans la langue cible n'est pas le même que dans la langue maternelle. Dans le contexte où les similitudes entre les langues peuvent faciliter l'apprentissage mais peuvent aussi être des sources d'erreurs, toujours, au début du processus d'apprentissage, la production en langue étrangère sera parsemée d'interférences. Mais, le fait que la phase de production intervienne après celle de la compréhension ne permettra pas la fixation des interférences dues à la proximité linguistique. D'habitude on se méfie de la proximité des langues dans le contexte de la didactique des langues. Il est vrai que cette proximité est génératrice d'interférences négatives, mais sans doute aussi qu'elle favorise l'apprentissage.

Pendant les dernières décennies, les chercheurs ont mis en place des projets européens comme Galatea, Galanet, Galapro, EuroCom, EuRom4, IGLO, qui accordent du crédit à l'influence positive (transfert) entre les langues. Ils valorisent beaucoup la proximité des langues dans le but d'une intercompréhension qui sert de point de départ dans l'acquisition d'une langue étrangère proche.

L'intercompréhension est souvent vue comme un principe de communication représenté par « le fait de comprendre les langues sans les parler : chacun parle ou écrit dans sa langue, et comprend ou lit celle de l'autre » (Ploquin cité par Degache, 2006 : 14). Cependant, certains chercheurs considèrent que ce principe de communication « ne se prête pas bien aux situations de communication réelles qui réunissent des individus qui ne peuvent pas désigner de manière exclusive leur propre langue » (Carrasco, Degache & Pishva, 2008 : 4). Dans le cas d'un locuteur pour lequel la langue romane n'est pas sa propre langue, mais une langue seconde, ne pourrait-on plus parler d'intercompréhension ? Comme réponse à cette question, quelques chercheurs ont donné une définition plus élargie et plus explicite de l'intercompréhension :

Un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa (ses) langue(s) romane(s) de référence tout en considérant ce mode comme un moyen de développer ses connaissances de plusieurs langues et ses aptitudes à les comprendre à l'écrit et à l'oral. Entendue ainsi,

l'intercompréhension consiste d'abord à faire l'effort de comprendre les autres, et ensuite seulement, parce que nul n'est obligé de réagir, à s'exprimer dans une langue de la même famille que l'on maîtrise suffisamment. (Carrasco, Degache & Pishva, 2008: 3)

Et une définition qui présente l'intercompréhension au-delà de son aspect linguistique:

il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens juges aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas "que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités – gestuelles, culturelles, sociales...- et de l'implication des locuteurs". (Degache, 2006 : 21)

Nous prenons les projets Galatea et Galanet et Galapro et Miriadi comme exemples représentatifs pour montrer l'importance de la proximité linguistique qui permet l'intercompréhension dans la tentative de compréhension et, finalement, d'acquisition d'une langue étrangère proche. Galatea a débuté en 1992, sous la direction de L. Dabène et a été promu par le *Centre de Didactique des Langues* de Grenoble. À la base du projet se trouve l'idée que:

Les langues romanes possèdent en commun un atout insuffisamment exploité qui pourrait contribuer à leur diffusion en dehors de leur domaine naturel d'emploi : leur proximité linguistique. Elles constituent un continuum fondé sur leur origine latine commune qui permet d'assurer de façon aisée un minimum de communication entre locuteurs de langues différentes. (Carrasco Perea, 2006 : 164)

Galatea s'adresse à un public large, surtout aux personnes qui ont plus de quinze ans et qui veulent découvrir une ou plusieurs langues romanes. Ce projet a deux principes directeurs. Le premier se réfère à la manière d'aborder une langue romane, à savoir par compétence dissociée. On se préoccupe de la compréhension écrite et, au fur et à mesure qu'on avance, on passe à la compréhension orale, en laissant de côté l'expression écrite ou orale. Le second principe est la possibilité d'apprentissage consécutif de trois langues romanes. Les deux principes s'appuient sur la mise à profit de la similitude linguistique.

Le projet Galanet démarre comme un prolongement naturel de Galatea. Si Galatea vise la compréhension entre paires de langues romanes, Galanet va plus loin et vise l'intercompréhension entre les locuteurs romanophones. Galanet a mis au point entre 2001-2004 une plateforme Internet qui permet d'apprendre à communiquer et à agir en quatre langues (espagnol, français, italien et portugais principalement mais également dans d'autres langues néolatines) en comprenant la/les langue(s) des autres et en se faisant comprendre. Les objectifs de Galanet sont le développement d'une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes et l'apprentissage des langues romanes en relation directe avec des étudiants européens ou non, grâce aux TICE.

Si Galatea et Galanet impliquaient dans leurs projets surtout le français, l'italien, l'espagnol et le portugais, le nouveau projet européen, Galapro¹, depuis 2008, implique aussi le roumain et le catalan. Il vise la formation des formateurs à l'intercompréhension en langues romanes.

Miriadi est un projet récemment démarré (décembre 2012) dans le domaine de l'intercompréhension qui se propose de contribuer à l'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues par la promotion de formations à l'intercompréhension en interaction sur Internet.

Tous ces projets s'appuient sur l'idée que la méthode intercompréhensive serait très efficace dans l'apprentissage d'une langue étrangère proche, car elle favorise le mouvement d'une langue à l'autre, dans le processus d'apprentissage, et apaise les craintes de l'apprenant liées à l'acquisition d'une nouvelle langue.

Le phénomène d'intercompréhension se déclenche dès que deux langues différentes sont en contact. Dans ce contexte, l'apprenant d'une langue étrangère commence à exploiter le contact de la langue source avec la langue étrangère. Les résultats de cette exploitation sont les transferts positifs ou négatifs, car importer un élément ou une règle de la langue source dans la langue cible donne naissance à une forme correcte ou erronée par rapport à la norme de la langue à apprendre. La totalité des transferts linguistiques positifs et négatifs faits par un apprenant forment l'interlangue de l'apprenant en cause.

¹ Les universités partenaires sont : Université de Aveiro, Université Stendhal Grenoble 3, Université Complutense de Madrid, Université Autonome de Barcelone, Université Mons-Hainault, Université Lumière Lyon II, Université de Cassino, Université « Alexandru Ioan Cuza ».

1.2. Le rôle de la similitude dans l'apprentissage (transfert et interférence)

Lorsqu'on a commencé à voir l'erreur non plus comme une mauvaise herbe à extirper, mais comme un élément inévitable et indispensable dans le processus d'apprentissage d'une langue, on s'est concentré plutôt sur l'apprentissage et l'élève que sur l'enseignement et les méthodes. L'erreur est devenue élément central d'analyse du processus d'apprentissage.

Afin de mieux la comprendre, nous ferons appel aux études et aux expériences psychologiques consacrées à l'apprentissage humain, faites dans la première moitié du XX^e siècle. Ce sont des travaux sur la formation des habitudes et l'interaction des apprentissages dont l'objectif était de mesurer les effets positifs ou négatifs d'une habitude déjà acquise sur l'apprentissage d'une habitude nouvelle.

Comme nous l'avons déjà souligné, envisager de l'apprentissage comme l'établissement des connexions entre un stimulus et une réponse correspondante ne peut pas rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Cependant, au delà des limites de ces études psychologiques, nous considérons qu'on pourrait tirer profit de leurs résultats jusqu'à un certain point, bien évidemment, et que les résultats obtenus ont un degré assez élevé d'applicabilité au traitement des interférences et des transferts linguistiques en classe de langue.

La présentation de ces travaux demande la définition au préalable du concept clé *transfert*. Par *transfert* on dénote « l'effet d'un apprentissage sur un autre » (Debyser, 1970 : 36) qui peut être positif ou négatif. L'effet négatif est désigné aussi par le terme *interférence*. Le transfert positif et négatif sont des facteurs influant sur l'apprentissage. Dans ce contexte, on parle de *facilitation* pour le transfert positif et d'*inhibition* pour l'interférence (*ibid.* : 37).

L'interférence peut être définie de plusieurs points de vue, pas seulement linguistique. Du point de vue psychologique, l'interférence est une « contamination de comportements [...] un effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude » (Debyser, 1970 : 34). Du point de vue linguistique, l'interférence est « un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues » (*ibid.*), tandis que du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, elle « est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (*ibid.* : 35).

Le psychologue César Florès (1957 : 399) définit l'interférence comme « le phénomène de détérioration déterminé par une activité antérieure ou postérieure à l'apprentissage ».

L'interférence peut donc être proactive ou rétroactive. C'est aussi le cas du transfert. Lorsque les effets portent sur « l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A, on parlera dans ce cas de *transferts* ou *d'interférences proactifs* » (Debyser, 1970 : 37). Au contraire, lorsque les effets portent « sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B, on parlera alors de *transfert* ou *d'interférences rétroactifs* » (*ibid.*).

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats des expériences psychologiques en essayant de les rapporter toujours au processus d'apprentissage d'une langue.

Selon Debyser, si on a deux tâches A et B exécutées successivement par les mêmes sujets, on constate :

« a) que l'interférence proactive de A sur B est d'autant plus grande que le degré d'apprentissage de A est élevé,

b) que l'interférence proactive de A sur B diminue si l'apprentissage de B est plus intensif. Cette interférence apparaît donc surtout en début d'apprentissage,

c) que les relations de similitude entre les éléments de A et de B jouent un rôle déterminant dans l'apparition d'interférences, notamment dans toutes les expériences ou les apprentissages expérimentaux portant sur des couples : séries de mots ou de groupes de lettres associés deux par deux – chacun des couples constitue alors une relation stimulus-réponse » (Debyser, 1970 : 37).

On peut transférer ces observations dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (tâche B) où la langue maternelle est déjà acquise (tâche A). Par conséquent, dans la situation de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire habituel, les comportements linguistiques de la langue maternelle influencent beaucoup l'apprentissage de la langue étrangère étudiée, étant les principaux obstacles dans l'acquisition d'autres comportements linguistiques. « Indépendamment des éléments qui peuvent composer un message toute la chaîne parlée portera le reflet des habitudes de langage de la langue maternelle » (Debyser, 1970 : 39).

L'organisation du langage comme une succession d'éléments associés le prédispose à subir des interférences. Il suffit qu'un seul élément de cette succession (qui a le rôle de stimulus par rapport aux autres éléments qui l'accompagnent) rappelle la langue maternelle et l'interaction pourrait se manifester.

À chaque instant, en effet, on risque qu'un stimulus S' de la langue étrangère évoque par analogie (de forme ou de sens) un stimulus S de la langue maternelle et que la réponse consécutive ne soit pas R' mais R, ou une contamination aberrante des deux réponses R et R'. Lorsque ce phénomène se produit, la réponse inadéquate obtenue est ce que nous appelons interférence linguistique. (Debyser, 1970 : 39)

Par conséquent, dans l'apprentissage humain, le facteur de la similitude a un rôle important. Selon E. J. Gibson, la similitude est la relation entre les stimuli qu'on peut indiquer et mesurer en termes de tendance à généraliser (Gibson, 1991 : 51). La généralisation est la tendance d'une réponse Ra apprise antérieurement en association avec Sa de se produire quand Sb (avec lequel elle n'a jamais été associée) est présenté (*ibid.* : 48). Il est évident donc que les deux stimuli Sa et Sb, qui déclenchent un processus de généralisation, sont similaires.

La figure suivante, empruntée à Gibson, représente la généralisation dans l'apprentissage. Les lignes interrompues représentent les tendances à généraliser et les lignes continues représentent les connexions avec les réponses correctes à apprendre. La possibilité de donner une réponse erronée est proportionnelle à la force de la tendance à généraliser.

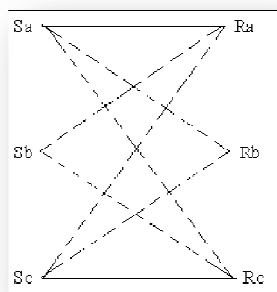


Figure 1 – La tendance à généraliser

La tendance à généraliser se manifeste sur deux plans (Florès, 1957 : 402) : le plan du comportement et le plan du stimulus. Le premier plan est identifié lorsque « les stimuli Sb, Sc, Sd, ..., Sx évoquent avec des intensités différentes chez le sujet la réponse Ra associée antérieurement à Sa » (Florès, 1957 : 402), situation dans laquelle on parle de *gradient de généralisation*. Eleanor J. Gibson affirme que le gradient de généralisation se forme lorsqu'un nombre de stimuli présentent des degrés de généralisation variables par rapport à un stimulus standard donné (Gibson, 1991: 48).

Such a gradient will be yielded by a group of stimuli which can be arranged along any dimension or scale with respect to the presence of some discriminable quality or aspect – in other words, stimuli which would be considered to vary in degree of similarity. (Gibson, 1991: 48)

On déduit donc que $S_a, S_b, S_c, \dots, S_x$ font partie du même continuum de stimuli que S_a et se trouvent à certaines distances de S_a , distances qui varient en fonction de la probabilité de l'évocation de R_a . En conséquence, ces stimuli qui font partie du même continuum présentent des degrés de similarité variables. C'est de cette manière que la tendance à généraliser se manifeste sur le plan du stimulus. $S_b, S_c, S_d, \dots, S_x$ constituent un gradient de similitude.

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, on rencontre cette situation assez souvent. Prenons le cas de l'interférence **curieuse*¹. Les stimuli sont les contextes d'utilisation de telle ou telle langue ; ils sont désignés par : $S_{fr}, S_{ro}, S_{es}, S_{it}$ qui forment un gradient de similitude, vu la proximité de ces quatre langues romanes.

Les réponses associées à ces stimuli sont, dans ce cas, désignées par : $R_{fr}, R_{ro}, R_{es}, R_{it}$ et forment à côté des stimuli un gradient de généralisation car chaque stimulus présente la probabilité d'évoquer une des réponses.

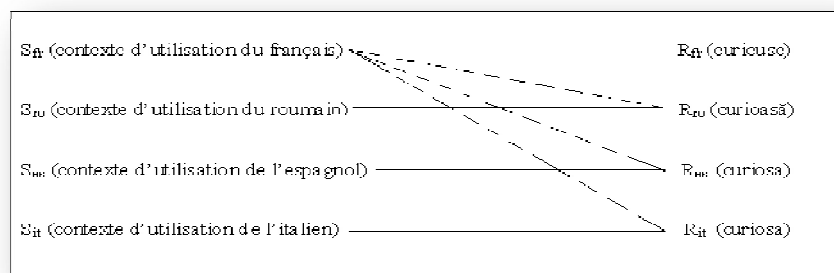


Figure 2 – Cas de généralisation **curieuse*

Dans le cas de l'interférence **curieuse* (produite dans un contexte d'utilisation du français) le S_{fr} évoque par « analogie de forme ou de sens » (Debyser, 1970 : 39) un autre stimulus S_{ro}, S_{es} ou S_{it} et, en conséquence, la réponse (**curieuse*) est une contamination entre les réponses R_{ro}, R_{es} et R_{it} associées à ces stimuli. Dans la figure ci-dessus, les lignes continues

¹ Exemple d'interférence rencontrée dans le corpus d'une étude menée en master.

représentent les connexions avec les réponses correctes à apprendre, tandis que les lignes interrompues représentent les tendances à généraliser.

Si on retient qu'il y a généralisation chaque fois qu'une réponse incorrecte, qui ne correspond pas au stimulus donné, vient se substituer à une réponse correcte à un certain moment de l'apprentissage, on peut déduire que « la psychologie de la généralisation serait donc la psychologie des erreurs, des mauvaises réponses » (Florès, 1957 : 406). F. Debyser affirme que sans généralisation il n'y aurait jamais apprentissage (Debyser, 1970 : 40).

Le phénomène inverse à la généralisation est la différenciation (discrimination) qui peut être définie comme la diminution progressive de la généralisation comme résultat du renforcement de la pratique de $S_a \rightarrow R_a$ et la présentation non renforcée de S_b (Gibson, 1991: 49). Donc, la généralisation et la discrimination sont interdépendantes et leur rapport est déterminé par le degré de similitude des items. Plus la ressemblance des stimuli S_a et S_b est grande, plus leur discrimination est difficile.

Dans un autre ordre d'idées, l'apprentissage est d'autant plus facile que le degré de généralisation est plus haut, car le transfert positif apparaît. Mais, le revers de la médaille est que le nombre d'erreurs (d'interférences intra-série) augmente aussi en fonction du degré de similitude des items.

L'apparition de la généralisation et de la discrimination dépend aussi du moment de l'apprentissage. C. Florès (1957 : 408) reprend les résultats des travaux de E. J. Gibson conformément auxquels les stimuli peu similaires déclenchent la généralisation surtout au début de l'apprentissage, tandis que les stimuli très similaires peuvent être confondus même lors de la dernière phase de l'apprentissage.

F. Debyser observe que la généralisation se distingue de la discrimination par le fait qu'elle est « en quelque sorte une tendance naturelle » (Debyser, 1970 : 41) tandis que la discrimination est créée surtout en situation d'apprentissage et « c'est notamment une pratique pédagogique très employée pour lutter contre les interférences que peut entraîner la généralisation » (*ibid.*). Afin de renforcer la discrimination pour éviter les interférences, il faut augmenter la distance entre S_1 et S_2 , selon F. Debyser. Alors, on doit trouver des stimuli plus complexes Σ_1 et Σ_2 qui auront le rôle de repères différenciateurs.

Toutefois, selon nous, au moins au début de l'apprentissage il fallait profiter de la proximité des langues et encourager les généralisations.

2. L'apprentissage d'une langue au carrefour des théories psychologiques et linguistiques

Au fil de l'histoire, l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde s'est trouvée au carrefour de différentes sciences : la linguistique, la psychologie et la pédagogie qui menaient des recherches sur l'apprentissage des langues étrangères séparément l'une de l'autre, dans leurs perspectives particulières. Toutefois, la psychologie et la linguistique vont de paire dans leur développement en se voyant influencées l'une par l'autre. Traitant les mêmes problématiques liées à l'être humain pensant et parlant, ces deux disciplines s'associent dans l'étude de l'apprentissage / acquisition d'une langue, des mécanismes mentaux d'apprentissage ou du comportement verbal. Jean-Yvon Lanchec (1976 : 13) retient la date du Séminaire d'été réuni à l'Université de Cornell, en juin 1951, comme étant le moment où « naissait » la psycholinguistique. Pour la première fois, un groupe de psychologues et de linguistes se réunissaient pour réaliser une synthèse des recherches concernant la compréhension et l'expression verbale.

Nous nous proposons de reconstituer le fil du développement des théories psychologiques, linguistiques et psycholinguistiques en soulignant notamment l'influence que celles-ci ont eue sur les recherches concernant l'apprentissage / acquisition d'une langue. Ces théories se chevauchent et s'entrelacent, chacune d'entre elles constituant soit une étape qui finit par un tournant majeur, soit une case de départ, le nid de nouvelles théories.

Nous mettrons l'accent sur l'approche actuelle dans la psycholinguistique de l'acquisition construite autour du concept d'interlangue, sans ignorer quand même les approches qui l'ont précédé et dont nous présenterons les aspects essentiels indispensables à la bonne compréhension de l'interlangue qui en est issue.

2.1. Analyse contrastive

L'approche dominante dans le domaine de la psychologie avant les années 50 a été le behaviorisme qui envisageait l'apprentissage comme la formation d'habitudes par l'établissement des connexions entre un stimulus et une réponse correspondante. On croyait que même l'acquisition d'une langue, qui représente un processus extrêmement complexe, se réalise par le

mécanisme de la correspondance stimuli-réponses. Les erreurs étaient vues comme des ratés d'un système qui n'a pas fonctionné correctement et qu'il fallait sanctionner. L'erreur était une *faute*. Dans ce contexte-là, on ne s'intéressait pas à l'étude des erreurs, mais on voulait seulement les écarter par la pratique intensive des formes correctes. Un enseignement sans erreur était la manière dont le béhaviorisme envisageait l'enseignement.

Dès la moitié du XX^e siècle, on a commencé à observer et à analyser le processus d'apprentissage d'une langue nouvelle. En 1945, C.C. Fries, en s'appuyant sur la théorie behavioriste, affirme que la méthode la plus efficace d'apprentissage d'une langue étrangère est d'utiliser des documents qui décrivent la langue à apprendre en la comparant avec la langue maternelle de l'apprenant. Le raisonnement est que l'apprentissage d'une langue étrangère signifie « to develop a new set of language habits against a background of different native language habits ». (Fries, 1957 *apud* Grass et Selinker, 2008 : 96)

Un peu plus tard, vers les années 60, Robert Lado développe cette idée et, influencé aussi par la linguistique structurale, soutient la théorie du bénéfice de la comparaison des langues, structure par structure, selon les mêmes méthodes, comparaison qui permettrait de prévoir et de décrire les structures qui vont créer ou pas des difficultés dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Le dernier but de cette comparaison est de faciliter l'apprentissage (Ritchie et Bahtia, 1996 : 5). C'est de cette manière que l'approche nommée analyse contrastive commence à prendre contour, approche qui adopte dans un premier temps une position a priori, qui est appelée aussi forte ou prédictive (Gass et Selinker, 2008: 97).

Le principal postulat de l'analyse contrastive est que la source majeure des erreurs dans la réception et la production d'une langue étrangère est la langue maternelle. De plus, la difficulté et la facilité dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont en relation de fort déterminisme avec les différences et les similarités des deux langues en contact. Plus les différences entre les langues sont nombreuses, plus le nombre des erreurs augmente et par conséquent, ce sont les différences qui constituent la matière de l'apprentissage d'une langue étrangère, tandis que les similarités peuvent être ignorées sans aucun risque, vu qu'elles ne présentent aucune nouveauté. (Grass et Selinker, 2008 : 96). Toutes ces idées nous autorisent à conclure que la notion de transfert entre deux systèmes linguistiques est au centre de l'approche de l'analyse contrastive. Ce concept s'est développé dans le domaine de la psychologie étant observé, défini, analysé et

expliqué dans le cadre du processus d'apprentissage. La psychologie définit le transfert comme étant

un processus tel que lorsqu'un apprentissage A précède un apprentissage B, ce dernier se trouve modifié par rapport à ce qu'il aurait été s'il avait eu lieu isolément. [...] Le transfert revient en effet à utiliser, totalement ou particulièrement, l'ensemble des éléments constituant une « habitude » pour l'exécution d'une tâche B postérieure à A. (Oléron, 1955 : 161).

En appliquant ce concept au processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans la perspective de l'analyse contrastive, on observe que les similitudes entre les langues sont facilement transférées et faciles à retenir, mais que les différences engendrent des interférences (transferts négatifs) et, de cette manière, les difficultés et les erreurs apparaissent dans l'apprentissage (Besse et Porquier 1991: 201). Lado considère que, d'un côté, les structures les plus faciles à apprendre en langue étrangère sont celles qui existent en langue maternelle avec la même forme, le même sens et la même distribution et sont donc disponibles pour le transfert positif. D'un autre côté, il y a des structures qui n'existent pas en langue maternelle mais qui existent en langue étrangère et, dans ce cas-là, ces structures doivent être apprises. Parmi ces structures on peut distinguer celles qui n'ont pas la même forme dans les deux langues, mais des équivalents, et qui ont de toute façon le même sens et la même distribution. Les structures qui causent le plus grand nombre de difficultés sont celles qui se chevauchent partiellement mais qui ne sont pas équivalentes en ce qui concerne la forme, le sens ou la distribution. Toutes ces structures engendrent des interférences (Lado, 1957 : 2).

Dans les années 60, le behaviorisme commence à perdre du terrain. L'apprentissage n'était plus vu comme l'acquisition d'habitudes car, comme Ellis Rod (1997: 33) l'a bien souligné, l'erreur de cette approche est qu'elle ne tient compte que de ce qui est directement observable, c'est-à-dire l'*input* (l'information dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé) et l'*output* (ce que l'apprenant produit en langue cible), et oublie l'*intake*. Ce dernier élément dont l'équivalent français le plus usité est celui de *saisie*, a été défini de plusieurs façons au cours des recherches sur l'acquisition d'une langue. En faisant une synthèse de toutes ces définitions, Wynne Wong et Daphnée Simard (2001 : 4) retiennent que la saisie « est généralement considérée comme étant le résultat d'une certaine attention portée à l'*input* [...] la

partie de l'input qui est disponible pour des traitements ultérieurs ». Or, sans la saisie qui n'est pas directement observable car elle est une sorte de « 'black box' of the learner's mind » (Ellis : 1997 : 32), mais qui est indispensable à la compréhension du processus d'acquisition d'une langue étrangère, le béhaviorisme n'est pas une théorie fiable.

Dans ce contexte, la théorie du béhaviorisme n'étant plus considérée comme adéquate, les approches concernant l'acquisition / apprentissage d'une langue qui s'appuyaient sur le béhaviorisme sont aussi contestées. On attaque l'analyse contrastive de deux côtés : d'une part on critique ses présupposés psycholinguistiques, et d'autre part, on conteste son utilité pour l'enseignement des langues (Besse et Porquier, 1991 : 202).

On a considéré qu'il était impropre d'appliquer à l'apprentissage d'une langue étrangère la théorie béhavioriste concernant la relation entre un savoir-faire déjà acquis et un savoir-faire à acquérir, entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau. On avait fait des études sur le transfert des savoir-faire moteurs et on a observé que, d'habitude, les éléments récemment appris tendaient à modifier ou même à remplacer ce qu'on savait déjà. Or, en ce qui concerne le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, on ne peut pas envisager un effacement ou un remplacement de la langue maternelle par une autre langue (Besse et Porquier, 1991 : 202).

Par ailleurs, l'effet du transfert est difficile à prévoir. R. Lado considère que le transfert positif et le transfert négatif se produisent dans des contextes clairs et bien déterminés : situation de similarité ou de différence (1957 : 59). Or, la psychologie expérimentale montre que, pour une production en langue étrangère, plusieurs processus s'entremêlent et qu'il est très difficile de dissocier les effets positifs du transfert de ses effets négatifs (Besse et Porquier, 1991 : 202).

Certains chercheurs reconnaissent l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère, mais la contestent comme unique source de transfert H. Besse et R. Porquier (1991 : 203). On a insisté sur le fait que ce n'est pas seulement la langue maternelle des apprenants qui influence leur processus d'apprentissage. Cependant les connaissances antérieures en langue cible influencent aussi l'apprentissage ultérieur de la langue en représentant une source de transferts « internes » positifs ou négatifs (*ibid.*).

De plus, on ne peut pas envisager le transfert entre deux systèmes linguistiques, lorsqu'un apprenant est encore en cours d'apprentissage. Pour que ces transferts soient possibles, il faut bien maîtriser les deux langues. L'apprenant ne peut pas mettre en relation les deux systèmes linguistiques, le français et l'anglais par exemple, parce qu'il ne les connaît pas dans leur

complexité, mais il confronte quand même la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et les éléments de la langue étrangère qu'il connaît ou qu'il découvre à ce moment-là dans son apprentissage. Alors, « le transfert ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles d'acquisition » (Besse et Porquier 1991 : 203). Donc, élaborer des descriptions grammaticales contrastives de deux langues ne servirait pas du tout à anticiper les transferts positifs ou négatifs qu'un apprenant pourrait faire. D'ailleurs, le transfert ne se réalise pas seulement au niveau des savoir-faire, mais aussi au niveau de l'expérience cognitive et langagière de l'apprenant.

À côté de ces critiques concernant le manque de pertinence pour l'enseignement des langues, on ajoute d'autres observations : selon Pit Corder (1980a : 9), d'une part, beaucoup d'erreurs n'ont pas été prévues par les linguistes, et d'autre part des erreurs sont prévues, mais elles ne se produisent jamais et de plus « les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de ces difficultés que de la façon de les traiter » (*ibid.*). Selon H. Besse et R. Porquier (1991 : 204), certaines erreurs dans une langue cible sont aussi faites par des apprenants qui ont des langues maternelles différentes. Ou, parfois, on trouve des erreurs qu'on croirait causées par l'interférence (le transfert négatif), mais qu'on rencontre aussi chez les locuteurs natifs : « des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible » (*ibid.*).

Les linguistes H. Besse et R. Porquier font des remarques à l'égard des matériaux pédagogiques basés sur l'analyse contrastive de deux langues. Selon eux, deux problèmes sont posés par l'élaboration de ce type de matériaux. Le premier problème apparaît au moment où l'on doit choisir le type de stratégie nécessaire pour construire la comparaison des langues : met-on l'accent sur les différences entre les deux langues pour essayer de prévenir les interférences qu'un apprenant pourrait faire, ou bien s'occupe-t-on des ressemblances pour montrer les possibilités de transfert positif. Le second aspect problématique est qu'en utilisant des matériaux pédagogiques basés sur une analyse contrastive on risque d'obtenir des résultats contraires aux objectifs escomptés. Par exemple, si on met l'accent sur les ressemblances entre deux systèmes linguistiques, on peut induire des surgénéralisations dans la production des apprenants. « On peut induire des causes en tentant de prévenir leurs effets, ou des effets en tentant d'en neutraliser les causes » (Besse et Porquier 1991 : 205). Quand même, on ne nie pas le fait que de tels matériaux

pédagogiques pourraient avoir de bons résultats, mais on n'est pas tout à fait sûr de leur réussite, vu qu'il est très probable d'obtenir le contraire de ce qu'on attend.

En même temps, dans le domaine de la psycholinguistique, le béhaviorisme étant banni, une autre approche, étroitement liée à la théorie de la grammaire générative transformationnelle, commence à s'imposer. L'initiateur de cette théorie, Noam Chomsky (1965), introduit un paradigme mentaliste original qui combat le béhaviorisme, en postulant l'existence d'une structure mentale innée qui détermine l'acquisition / apprentissage d'une langue. Autrement dit, l'être humain est programmé à apprendre une langue. L'exposition aux données dans la langue cible ne fait que déclencher ce mécanisme inné.

Cette nouvelle théorie en rapport au domaine de l'apprentissage d'une langue a déterminé le partage des chercheurs en deux camps : d'un côté ce sont les chercheurs qui voient dans cette théorie la base sur laquelle se construit l'hypothèse de l'interlangue si présente dans les recherches actuelles menées dans le domaine de l'apprentissage des langues (Ellis, Selinker, Corder) ; d'un autre côté certains considèrent que cette théorie est beaucoup trop insuffisante pour pouvoir rendre compte de l'acquisition d'une langue (K. Vogel est le plus représentatif à notre avis). Si on prend en compte les années de publication des ouvrages de ces auteurs, on pourrait supposer un développement du concept d'interlangue qui commence à l'époque de la grammaire générativiste, mais qui subit au fil du temps des changements bien motivés. Nous présenterons ces différences d'opinion et leurs arguments dans le sous-chapitre 3.4.

Mais, avant que l'hypothèse de l'interlangue soit avancée, on est passé par d'autres approches de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est nécessaire d'en présenter les aspects, car elles ont frayé le chemin au concept d'interlangue.

Les influences de cette nouvelle hypothèse de l'existence d'une structure mentale innée qui déterminerait l'apprentissage / acquisition d'une langue apparaissent dans la critique faite à l'analyse contrastive. Susan Gass (1996 : 320) observe qu'au centre de cette critique se trouve une forte réaction née du fait que l'étude des productions en langue étrangère a montré qu'une grande partie d'erreurs n'étaient pas dues à la langue maternelle des apprenants. De ce fait, certains chercheurs (surtout Dulay et Burt) ont renoncé à essayer de trouver les réponses dans la langue maternelle et ont commencé à chercher des similarités dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Dulay et Burt (1974b : 72) se demandent si les apprenants utilisent leur langue maternelle lorsqu'ils essaient de parler en langue étrangère, faisant de cette manière des

erreurs interférentielles ou s'ils font une opération de reconstruction de la langue cible et produisent ainsi des erreurs développementales. Suite à ces études, on a constaté que, quelle que soit leur langue, les apprenants ont acquis un ensemble de morphèmes grammaticaux en langue cible dans le même ordre. Par conséquent, on a avancé l'hypothèse que ce n'est pas la langue maternelle qui guide l'apprentissage d'une langue étrangère, mais les mécanismes cognitifs universaux innés. Donc, les apprenants d'une langue étrangère font des erreurs développementales, ce qu'on a appelé processus de construction créative (Dulay et Burt, 1974b : 71).

Dans le contexte où l'approche de l'analyse contrastive prédictive s'est avérée limitée, ne répondant plus de manière satisfaisante aux questions soulevées par les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, on a proposé une nouvelle version de l'analyse contrastive, à savoir la version a posteriori, nommée aussi explicative (Gass et Selinker, 2008 : 97) : La seconde version de l'analyse contrastive essaie d'expliquer les erreurs des apprenants à l'aide de la comparaison entre langue maternelle et langue étrangère. Cette version explicative gagne du crédit après l'abandon de l'analyse contrastive prédictive et représente la case de départ pour l'approche qui viendra combler ses insuffisances de l'analyse contrastive. La nouvelle approche – l'analyse d'erreurs - n'est pas radicalement différente de la première. Au contraire, elle est considérée à juste titre comme un complément de l'analyse contrastive.

2.2. Analyse d'erreurs

Dans son développement, l'analyse d'erreurs connaît deux orientations : l'une, initiale, qui est caractérisée surtout par la finalité pédagogique et l'autre, se développant un peu plus tard, qui propose une démarche psycholinguistique et qui contribuera à tracer de nouvelles directions pour la recherche sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue. Cette première orientation de l'analyse d'erreurs appelée par R. Porquier (1977 : 34) analyse « didactique » d'erreurs prévoit un certain nombre d'étapes à suivre afin d'analyser une erreur, à savoir

1. Obtention des données
2. Identification des erreurs
3. Classification des erreurs
4. Quantification des erreurs
5. Analyse de la source

6. Remédiation (Gass et Selinker, 2008 : 103)

Cette version aide à l'élaboration, la modification ou la complétion du matériel didactique. Elle est issue de l'enseignement pour servir l'enseignement et a, selon R. Porquier (1977 : 24) une double visée : d'une part elle se propose de diagnostiquer, de mieux connaître les difficultés rencontrés par tel public dans le processus d'apprentissage de telle langue par le biais de l'analyse d'erreurs, et d'autre part elle veut prévoir les difficultés des futurs apprenants, toujours à partir des erreurs.

À la différence de l'analyse contrastive dans ses deux versions (a priori et a posteriori) l'analyse d'erreurs ne compare plus la langue maternelle avec la langue étrangère, mais la production de l'apprenant en langue étrangère et la langue étrangère elle-même, car la langue maternelle ne constitue plus un élément clé dans l'explication des formes erronées que l'on trouve dans les productions des apprenants (voir Dulay et Burt, 1974).

De plus, si jusqu'alors, l'apprentissage d'une langue étrangère était réduit à l'acquisition d'habitudes et si l'erreur était par conséquent un élément banni, l'analyse d'erreurs change de perspective et confère à l'erreur un statut beaucoup plus positif, voire en la considérant voire comme un élément nécessaire au processus d'apprentissage. « Les erreurs ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables, mais des symptômes d'obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée » (Astolfi, 1997 : 15). Selon Gass et Selinker (2008 : 102), cette position prise face aux erreurs est celle qui ouvre le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère comme espace d'intérêt non pas seulement pour les recherches pédagogiques, mais aussi pour la psychologie et de la linguistique.

La parution de l'article de Pit Corder *The significance of learners' errors*, en 1967, a constitué le point tournant dans la perception et la conceptualisation de l'erreur. P. Corder part de l'hypothèse de l'existence du mécanisme mental inné qui permet l'acquisition et l'apprentissage d'une langue et il suppose qu'au moins certaines stratégies adoptées par un apprenant de langue étrangère sont identiques à celles qui permettent l'acquisition de la langue maternelle sans que cela implique aussi l'identité des déroulements de l'apprentissage (Corder, 1980a : 11). À la lumière de cette supposition, P. Corder trouve qu'il faudrait regarder de la même façon les productions d'un enfant de deux ans dans sa langue maternelle et les productions d'un apprenant de langue étrangère. Si l'énoncé « ça chaise maman » produit par un enfant n'est pas considéré comme une forme déviante ou incorrecte, mais plutôt comme un indice du stade de

développement verbal de l'enfant à ce moment-là, il est recommandable de regarder les productions « erronées » des apprenants d'une langue étrangère comme étant des indices de leurs processus d'apprentissage (*ibid.*).

On ne peut pas appeler « déviants », « incorrects » ou « agrammaticaux » les énoncés d'un enfant qui apprend sa langue maternelle car il n'est pas encore le locuteur d'un dialecte social (Corder, 1980b : 21). De même, on ne peut pas appeler « déviantes » ou « erronées » les productions idiosyncrasiques d'un apprenant de langue étrangère, car ces appellations impliquent l'idée de non-respect des règles du dialecte cible, tandis que l'apprenant produit des phrases idiosyncrasiques précisément parce qu'il n'a pas encore connu ou assimilé cette règle (*ibid.*).

Ces productions idiosyncrasiques qui sont parfaitement normales, dans la perspective de l'apprenant qui a construit son dialecte et qui, appartenant à ce dialecte, ne peuvent pas être regardées comme étant erronées, représentent toutefois des erreurs si on les regarde par rapport à la norme de la langue cible (Gass et Selinker, 2008 : 103). Mais, même si on les appelle erreurs, ces productions qui ne correspondent pas à la norme de la langue cible sont dédramatisées, regardées comme utiles dans le processus d'apprentissage.

Notre position, on l'a bien compris, est que la connaissance de sa L1 par l'apprenant joue un rôle facilitant et que ses erreurs sont à considérer non pas comme un indice d'inhibition, mais comme la manifestation des stratégies d'apprentissage. (Corder, 1980a : 15)

Quelques-unes de ces erreurs sont systématiques (c'est-à-dire qu'elles reviennent dans les productions d'un apprenant). Elles deviennent ainsi des preuves du fait que l'apprenant essaie d'imposer la régularité dans la langue à laquelle il est exposé (*ibid.*).

L'existence des erreurs systématiques impose la nécessité de distinguer aussi les erreurs qui ne sont pas systématiques ou plutôt les erreurs dont la nature systématique est difficilement saisissable. La distinction faite par Pit Corder (1980a : 13) entre erreur systématique et nonsystématique renvoie à la distinction performance / compétence de N. Chomsky, à savoir que l'*erreur* relève de la compétence, tandis que la *faute* relève de la performance. L'erreur nonsystématique est une erreur de performance linguistique qui est représentée par des lapsus, erreurs aléatoires, perturbations dans l'application d'une règle pourtant connue, à cause de l'émotion, de la fatigue ou du stress. Ces erreurs ne reflètent pas les lacunes dans la connaissance

de la langue. Le locuteur s'en rend compte au moment où il les produit et il est capable de les corriger. Par contre, les erreurs systématiques sont des erreurs de compétence qui révèlent une activité intellectuelle de l'apprenant et que celui-ci est incapable de corriger. Corder propose d'appeler « fautes » les erreurs de performance et que le terme « erreur » soit employé seulement pour désigner les erreurs systématiques qui reflètent la compétence transitoire de l'apprenant à un moment donné (*ibid.*).

À la différence des « fautes » qui ne sont pas significatives pour le processus d'apprentissage d'une langue, parce qu'elles ne reflètent pas le degré de connaissance de celle-ci, les erreurs ont une triple signification (Corder, 1980a : 13). Pour l'enseignant, elles sont les preuves de l'état de connaissance de l'apprenant. Pour les chercheurs, les « erreurs » qui permettent d'explorer le processus d'apprentissage / acquisition d'une langue en donnant des indices concernant les stratégies utilisées par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Elles représentent ainsi des éléments indispensables à l'apprenant, puisque l'erreur est le signe de l'activité mentale de l'apprenant essayant de s'approprier le système de la langue cible (*ibid.*).

L'analyse d'erreurs offre plus de possibilités d'explication des erreurs que l'analyse contrastive qui prenait en considération seulement la langue maternelle comme source d'interférence. On a déjà vu qu'une des critiques apportées à cette approche est liée strictement à cet aspect (voir Dulay et Burt). L'analyse d'erreurs fait la distinction entre deux types principaux d'erreur, à savoir l'erreur intralinguale (dont la source est la langue cible) et erreur interlinguale (dont la source est la langue maternelle ou les autres langues étrangères connues par l'apprenant).

Malgré ses apports au domaine de l'étude de l'acquisition/apprentissage d'une langue, l'analyse d'erreurs a eu ses insuffisances. On a beaucoup critiqué son intérêt pour l'erreur et l'omission de ce qui est non-erreur, élément indispensable à l'obtention d'une image véritable du comportement linguistique de l'apprentissage d'une langue. De nombreuses études ont démontré qu'il est beaucoup plus révélateur d'observer aussi les non-erreurs à côté des erreurs dans la description de la langue de l'apprenant (Gass et Selinker, 2008 : 104).

Une seconde insuffisance de cette approche est représentée par les critères d'identification des erreurs qui sont très nombreux et divers, et souvent imprécis. La grille d'identification des erreurs présente les catégories suivantes : phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe et les sous-catégories : omission, addition, déplacement, substitution. Dans la pratique, il

est difficile de placer à coup sûr une erreur dans une typologie. De plus, même si l'analyse d'erreurs dépasse parfois l'étape du simple classement typologique, elle ne cherche pas d'explications pour l'erreur, mais elle est plutôt descriptive (Porquier, 1977 : 25).

Strictement liée à cette dernière critique, on a ajouté la difficulté de préciser à coup sûr la source de l'erreur. Il s'est avéré souvent difficile d'établir si une telle erreur est causée par l'interférence avec la langue maternelle ou si elle est le résultat de la grammaire étrangère intériorisée qui partage des règles avec la langue cible. Les études ont démontré qu'un nombre important d'erreurs ne cadre pas avec l'une de ces catégories ou, qu'au contraire, parfois elles le font avec les deux à la fois (Besse et Porquier, 1991 : 210).

Gilles Bibeau (1983 : 44) observe que « dans bien des cas, plusieurs explications sont possibles et il est difficile de dire laquelle est psychologiquement réelle ». Il donne l'exemple de quelques études menées par Dulay et Burt (1974) et d'autres menées par Terrel, Gomez et Mariscal (1980) dont les résultats se trouvent dans une « contradiction profonde ». En effet, les premiers ont décidé que 87% des erreurs sont de type développementale, tandis que les autres chercheurs ont trouvé que 89% des erreurs sont dues à la langue maternelle (*ibid.*). Afin de mieux refléter la réalité des erreurs, Dulay et Burt (1974a) proposent une grille plus développée des erreurs qui contient aussi une catégorie appelée « erreurs ambiguës »¹. Y entrent les erreurs qui ne peuvent être classifiées comme intralinguales ou interlinguales.

Une autre inadéquation de l'analyse d'erreurs est le fait de supposer que si une forme est correcte, la règle qui se trouve derrière cette forme est correcte aussi. Si lors de deux premières étapes, les productions d'un apprenant en langue cible ont été correctes, l'analyse d'erreurs décide que l'apprenant maîtrise bien les règles qui soutiennent ces productions. Par contre, une troisième analyse, effectuée à un moment ultérieur de l'apprentissage, pourrait faire découvrir que les règles ne sont pas aussi bien maîtrisées que l'on croyait (Gass et Selinker, 2008 : 107).

Les corpus utilisés par l'analyse d'erreurs ont été aussi une cible pour les critiques. Ces corpus sont trop hétérogènes et mélangent les productions orales avec les productions écrites réalisées par des populations trop restreintes qui ne permettent pas la généralisation hors du cadre de l'enquête. Les échantillons de production sont souvent si restreints qu'on ne peut pas identifier

¹ Dulay et Burt utilisent le terme "goof" pour désigner l'erreur, terme qui ne serait pas chargé d'un sens aussi négatif que le terme erreur.

ou analyser des erreurs qui dépassent le cadre de la phrase. De plus, l'analyse d'erreurs ne tient pas compte des spécificités de l'écrit ou de l'oral (Porquier, 1977 : 25).

Comme cette première version de l'analyse d'erreurs ne s'éloigne pas trop de la version a posteriori de l'analyse contrastive avec sa finalité pédagogique, qui a reçu beaucoup de critiques, l'approche subit une réorientation sous le signe de la psycholinguistique. La nouvelle version de l'analyse d'erreurs est plus appréciée car elle débouche vers d'autres voies de compréhension et d'analyse du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette orientation ne vise plus le rôle des erreurs dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle met plutôt l'accent sur le sujet parlant, constituant de cette manière l'une des prémisses de l'hypothèse de l'interlangue.

Vu que notre étude est réalisée sur territoire roumain, il est judicieux de nommer quelques ouvrages qui ont marqué à cette-époque-là, en Roumanie, le domaine des études contrastives français-roumain, en particulier, et le domaine de la didactique du FLE, en général : *Éléments de grammaire contrastive – domaine français-roumain* (Cristea, 1977), *Études contrastives - les modalités* (Cristea et alii, 1981), *De la linguistique à la didactique* (Cristea et alii, 1982), *Dix concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère* (Cristea et alii, 1984).

2.3. Interlangue

2.3.1. L'hypothèse de l'interlangue et ses prémisses

Les critiques engendrées par les différentes approches du processus d'acquisition/ apprentissage d'une langue constituent le point de départ d'une nouvelle approche : l'*interlangue*. Cette hypothèse est la somme des solutions, des alternatives données aux divers aspects critiqués dans les approches antérieures. Même si nous les avons rappelées ci-dessus, nous en reprendrons les principaux éléments, cette fois-ci détachés du contexte des autres approches, pour mieux mettre en évidence leur caractère déclencheur.

1. L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et même nécessaire.
2. L'interférence ne se produit pas entre deux systèmes linguistiques.
3. L'apprenant n'intègre pas tout ce à quoi il est exposé – d'où la nécessité d'analyser des corpus individuels.

Bien sûr, les prémisses de l'hypothèse de l'interlangue apparaissent dès l'ouverture du domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère comme espace particulier de recherche. Gass et Selinker (2008 : 102), identifient ce moment avec la reconceptualisation de l'erreur. Après les années 60, les erreurs ne sont plus vues comme des ratés d'un système qui n'a pas fonctionné correctement et qu'il faut sanctionner. L'erreur devient une étape indispensable au processus d'apprentissage d'une langue étrangère, une « bénédiction » qui témoigne de l'activité de l'esprit (Kiyitsioglou-Vlachou, 2001 : 30). Selon Pit Corder (1980a : 13) cette activité de l'esprit est en grande partie constituée par la vérification des hypothèses sur le fonctionnement de la langue apprise. Ces hypothèses peuvent s'avérer valides ou pas. Donc, comme J. P. Astolfi l'a souligné, le processus d'apprentissage implique des risques : « L'erreur cache le progrès. Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. L'erreur peut cacher un progrès en cours d'obtention » (Astolfi, 1997 : 23).

Les critiques faites à l'analyse contrastive ont conclu qu'il est impossible de parler de transfert ou d'interférence entre systèmes linguistiques dans le contexte d'apprentissage d'une langue. En effet ce ne sont pas les deux systèmes linguistiques - la langue maternelle et la langue cible - qui entrent en contact lors du processus d'apprentissage, mais ce que l'apprenant possède de l'une et de l'autre. Cela étant établi, on comprend la nécessité d'une approche psycholinguistique qui prenne en compte l'activité mentale de l'apprenant (Porquier, 1977 : 27)

Si l'on regarde l'erreur non pas comme un écart par rapport à la langue étrangère, mais comme marque d'une compétence provisoire de l'individu à un stade donné (Corder, 1980a : 13), on doit s'intéresser à des corpus individuels afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les corpus collectifs ne sont plus révélateurs de la description de la compétence transitoire car, pour un même programme enseigné (*input*), les apprenants peuvent présenter des *intakes* différents de l'un à l'autre (Corder, 1980c : 30). Ceci entraîne la nécessité d'une approche psycholinguistique qui tienne compte des compétences transitoires individuelles.

2.3.2. Définitions

Afin de répondre de manière satisfaisante aux nouvelles questions soulevées par les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère on formule l'hypothèse de l'interlangue. Celle-ci soutient que, lorsqu'un sujet qui a déjà l'expérience d'une

langue se trouve en situation d'apprentissage d'une autre langue, il développe un autre système différent de celui de la langue maternelle et du système de la langue cible, mais qui en comprend quelques composantes. L'objet d'analyse de cette approche a été désigné par plusieurs termes : système intermédiaire, système approximatif, grammaire / compétence transitoire, langue de l'apprenant, interlangue, dialecte idiosyncrasique. Cet objet d'investigation est beaucoup plus complexe que celui des analyses d'erreurs et porte, comme H. Besse et R. Porquier le soulignent, « non seulement sur des performances mais surtout sur des compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances » (1991 : 216).

Les recherches de Pit Corder ont constitué une sorte de tremplin pour cette nouvelle approche car, dans son article *Idiosyncratic dialects and error analysis*, publié en 1971, il introduit la notion de dialecte idiosyncrasique. Selon Corder, la langue de l'apprenant est un dialecte qui n'est pas social (partagé par une communauté), mais individuel (qui ne constitue pas la langue d'une communauté). Cependant, le terme « idiolecte », qui désigne le dialecte d'une seule personne, n'est pas adéquat pour désigner aussi la langue de l'apprenant. En effet, l'idiolecte « est caractérisé par le fait que l'ensemble des règles qu'il contient se trouve déjà dans la grammaire de l'un ou l'autre des dialectes sociaux » tandis que la langue de l'apprenant est un « dialecte idiosyncrasique », c'est-à-dire que « certaines des règles dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte social : elles sont propres à celui qui parle ce dialecte » (Corder, 1980b : 18).

Toujours en 1971, William Nemser, propose le concept de *système approximatif* qui représente « le système que l'élève a construit de la langue qu'il apprend. Un tel système diffère d'un niveau à l'autre de l'apprentissage et offre, contrairement aux systèmes de la langue maternelle et de la langue cible, un caractère de passage » (Nemser, 1971 : 115).

L'*interlangue*, terme qui renvoie au même concept que le *dialecte idiosyncrasique* et le *système approximatif*, est beaucoup plus usité par la recherche, parce qu'à la différence des autres termes concurrents, celui-ci est considéré comme « véritablement fondateur » de ce domaine autonome des études concernant l'acquisition d'une langue non maternelle (Arditty, 1986 : 19). Ce terme a été forgé par le linguiste américain Larry Selinker.

This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by

native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. since we can observe that these two sets of utterances are not identical, [...], one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage". (Selinker, 1972 : 214)

Même si d'habitude on présente l'interlangue comme un système se trouvant entre la langue maternelle et la langue cible, il est opportun de souligner aussi l'influence des autres langues étrangères connues par un apprenant sur son apprentissage d'une langue cible. K. Vogel définissant le concept d'interlangue n'oublie pas cet aspect-là :

Par interlangue nous entendons 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. (Vogel, 1995 : 19)

2.3.3. Objectifs et méthodologie

On a vu que les critiques faites aux approches antérieures ont mis en évidence la nécessité de l'adoption d'une approche psycholinguistique qui s'intéresse non seulement à ce qui est accessible, mais plutôt à ce qui n'est pas immédiatement accessible, à ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant. Dans ce contexte, l'hypothèse de l'interlangue vient combler ce besoin.

Dans le cas de l'interlangue, l'espace de l'investigation est plus vaste et suppose une analyse « plus riche et plus complexe » que l'analyse d'erreurs, puisqu'il a comme but la description de la langue de l'apprenant dans son développement :

Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement. (Besse et Porquier, 1991 : 216).

Pit Corder présente l'objectif de l'interlangue en le regardant par rapport à l'approche précédente - l'analyse d'erreur. Selon lui, l'analyse de l'interlangue essaie d'établir un rapport entre les données en langue cible auxquelles l'apprenant a été exposé et ce qu'il en a saisi, « ce qui y entre et ce qui en sort » (Corder, 1980c : 30).

Dans *l'analyse d'erreurs*, on compare la langue de l'apprenant avec la totalité de la langue cible, ou plus exactement avec ce qui, de cette langue cible, a été après la sélection incorporé au programme. Dans l'étude théorique de l'apprentissage des LE, on s'intéresse au contraire à la relation à un moment donné entre ce qui a été enseigné *jusqu'alors* et la connaissance de l'apprenant à ce moment de l'apprentissage. Il s'agit dans le premier cas, d'une comparaison *prospective*, dans le second, d'une comparaison *rétrospective*. (*ibid.* : 30)

Dans la même optique méthodologie se situe l'idée de H. Besse et R. Porquier (1991 : 208) selon laquelle il faut tenir compte de trois repères dans l'analyse d'erreurs. Le premier est le système de la langue étrangère tel que les natifs le possèdent, le second est l'exposition antérieure à la langue étrangère et le dernier est la grammaire intériorisée de l'apprenant. Pour identifier les erreurs, d'habitude on tient d'ordinaire compte du premier repère. Par contre, afin d'expliquer les erreurs, on retient le second et le troisième repère, donc l'exposition à la langue cible et la langue maternelle.

De plus, l'étude de l'interlangue ne peut pas analyser seulement les formes fausses par rapport à la langue cible, mais elle tente d'analyser aussi « tous les énoncés linguistiques qui correspondent chez un apprenant à une tentative d'exprimer des significations et de réaliser des intentions dans la langue étrangère » (Vogel, 1995 : 27). Cela veut dire que l'interlangue n'est pas seulement composée de formes correctes par rapport à la langue cible, mais qu'elle contient aussi des formes incorrectes et des règles qui ne sont pas conformes à la langue cible. Par conséquent, afin d'apprécier la correction linguistique d'une interlangue, on peut la placer sur une échelle dont la base représente l'écart par rapport à la norme de la langue cible et le sommet représente le degré absolu de correction, donc la norme de la langue cible (*ibid.* : 20).

Pit Corder (1980c : 30) affirme qu'il n'y a pas de différence méthodologique entre l'analyse d'erreurs et l'étude de la langue d'un apprenant et que, par conséquent, il convient d'utiliser la dénomination *analyse d'erreurs*. La première étape de l'analyse d'erreurs est la

reconnaissance de l'idiosyncrasie. Pit Corder distingue des phrases idiosyncrasiques de manière apparente (mal formées par rapport aux règles de la langue cible) et des phrases idiosyncrasiques de manière non apparente (bien formées par rapport aux règles de la langue cible, mais qui n'ont pas de sens dans le contexte donné). On doit donc reformuler ces phrases pour qu'elles soient correctes en langue cible. On obtient des phrases reconstruites et celles-ci représentent « la forme qu'aurait reproduite un locuteur natif de la langue cible pour exprimer la signification en question dans le contexte en question » (Corder, 1980b : 24). Il en résulte une paire de phrases (une idiosyncrasique et l'autre reconstruite) qui ont, par définition, la même signification.

La seconde étape de l'analyse est la description de la langue de l'apprenant. On a vu qu'une paire de phrases contenait des traductions de l'une à l'autre. Cette méthodologie - l'analyse d'erreurs - consiste donc dans une « comparaison bilingue » dans le cadre de laquelle on peut décrire les deux langues « en termes d'un même ensemble de catégories et de relations ; autrement dit grâce aux règles d'un même modèle formel » (Corder, 1980b : 26).

La troisième étape et la plus importante dans l'analyse d'erreurs est l'explication des erreurs. On essaie de voir pourquoi le dialecte idiosyncrasique de l'apprenant se construit de telle ou telle façon. C'est une étape plutôt psycholinguistique qui a un double objectif : le premier (théorique) est de découvrir et de mieux comprendre la manière dont un apprenant étudie une langue étrangère et le second (pratique) est d'aider l'apprenant à mieux apprendre (Corder, 1980b : 26).

Selinker délimite aussi l'espace de recherche de l'interlangue et présente son objectif, dans l'article qui a établi le concept d'interlangue. Cette nouvelle approche s'intéresse aux données d'apprentissage d'une langue étrangère pertinentes du point de vue psychologique. Ces données sont représentées par ces événements langagiers comportementaux qui pourraient nous diriger vers/dans la compréhension des structures et des processus psycholinguistiques qui se trouvent à la base des tentatives significatives de production en langue cible (1972 : 210).

En ce qui concerne la méthodologie, selon Selinker, les seules données observables, les seules que l'on peut considérer comme utiles dans l'identification des processus psycholinguistiques sur lesquels s'appuie l'interlangue sont les productions de l'apprenant dans sa langue maternelle, les productions de l'apprenant dans son interlangue et les productions des natifs en langue cible (*ibid.* : 214). Après avoir obtenu ces données, le chercheur peut démarrer l'étude des processus psycholinguistiques qui se trouvent à la base de l'interlangue. Selinker

(*ibid.*) distingue cinq processus psycholinguistiques essentiels qui opèrent : le transfert de langue, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, les stratégies de communication en langue seconde, la surgénéralisation du matériau de la langue cible.

Le transfert de langue est un processus qui apparaît dans la situation de contact entre une langue maternelle et une langue étrangère, lorsqu'une entité linguistique qui existe dans la langue maternelle de l'apprenant apparaît dans les tentatives de production en langue étrangère de celui-ci (Selinker, 1988 : 22).

La surgénéralisation du matériau de la langue cible est un phénomène qui consiste dans l'extension d'une règle dans un contexte où normalement elle ne devrait pas être appliquée. L. Selinker (1972 : 218) donne l'exemple suivant : « What did he intended to say? ».

Le transfert d'apprentissage est différent du transfert de langue et de la surgénéralisation des règles de la langue cible. Pour mieux se faire comprendre, L. Selinker (1972 : 218) présente le cas des Serbo-Croates qui ont des difficultés à distinguer les pronoms *she / he* de l'anglais. Et ce n'est pas à cause de leur langue maternelle, qui comporte aussi la distinction *il/elle*, mais parce que les textes utilisés pour l'apprentissage de la langue étrangère contiennent toujours le pronom *il* et jamais *elle*.

En ce qui concerne la stratégie d'apprentissage d'une langue seconde, L. Selinker (1972 : 220) évoque la tendance de l'apprenant à simplifier le système de la langue cible. Pour exemplifier ce type de stratégie il rappelle les exemples de Coulter (1968) « It was ø nice, nice trailer », « I have many hundred carpenter my own » dans lesquels les apprenants simplifient l'anglais en omettant les articles et les formes du pluriel. Selinker estime que ces exemples peuvent être le résultat d'une stratégie d'apprentissage de simplification, tout en présentant l'avis de Coulter qui considère qu'il s'agit plutôt d'une stratégie de communication. L'apprenant suppose qu'il n'a pas le temps de penser aux règles grammaticales pendant la conversation et, en conséquence, il simplifie la langue, étant sûr que de toute façon son message sera compris même sans pluriels et sans articles. Et il garde ces habitudes aussi à l'écrit (Selinker, 1972 : 220).

Un autre aspect, considéré par certains chercheurs comme important dans la méthodologie de l'étude de l'interlangue, est aussi signalé par Pit Corder :

Une description fondée sur les seules données textuelles n'est adéquate que du point de vue de l'observation. On sait que, pour un corpus donné, il existe un

nombre indéfini de grammaires susceptibles d'être adéquates de ce point de vue. Pour être descriptivement adéquate, une grammaire doit corroborer les intuitions d'un locuteur natif. (Corder, 1980c : 31)

Alors, selon eux, il est impérativement nécessaire de compléter les « données textuelles » par des « données intuitionnelles » car seules les premières ne peuvent pas être représentatives de la langue de l'apprenant. En effet, les données textuelles que l'on obtient dans le cadre scolaire sont soumises à toute sorte de contraintes et pour les produire l'apprenant lui-même fait une sélection parmi ses connaissances en langue cible. Par conséquent on ne voit que ce que l'apprenant choisit de nous montrer (*ibid.* : 32) et la solution est de solliciter des données intuitionnelles. On peut avoir accès à l'intuition de l'apprenant par des procédures qui lui demandent de formuler des jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité sur une forme linguistique produite par lui-même (*ibid.* : 33).

C'est la nécessité des données intuitives que C. Adjemian (1976 : 300) soutient en affirmant que les données textuelles ne révèlent la compétence de l'apprenant que partiellement. Par conséquent, afin de pouvoir accéder à la vraie interlangue de l'apprenant, il est indispensable de faire appel aux intuitions.

Cependant, certains chercheurs ne plaident pas en faveur des données intuitives et leurs arguments ne sont pas du tout à ignorer. Bien que la théorie d'Elaine Tarone concernant l'interlangue soit basée sur les notions chomskyennes de compétence/performance (nous allons montrer qu'elles sont inadéquates), nous trouvons que sa conception concernant les données intuitives est cependant à prendre en considération. Pour E. Tarone, les données intuitives jouent un rôle mineur :

Second-language learners cannot have clear systematic intuitions about their vernacular style. Their intuitions can only gain access to what Bialystock (1979) termed their « metalinguistic knowledge » about their IL, but not to the implicit knowledge which is actually used to generate their IL in situations where they are not paying attention to language. (Tarone, 1979 : 185)

K. Vogel (1995 : 78) apporte des arguments dans le même sens en affirmant qu'il est vraiment difficile pour l'apprenant de juger de la grammaticalité de sa propre langue car « dès que l'apprenant s'exprime, ses propos ont une existence et lui semblent, de ce fait,

grammaticalement praticables ». En outre, il arrive que l'apprenant fasse des erreurs, même s'il connaît la règle qu'il devrait appliquer. Vogel conclut alors que les jugements de grammaticalité ne sont pas des références stables, mais qu'ils représentent un processus « d'essais et d'erreurs », ce qui signifie que les données intuitives (obtenues par des exercices de jugement) ne sont pas des données fiables.

Il faut retenir un autre aspect important dans la méthodologie du recueil des données d'interlangue : surprendre un seul moment de l'évolution du système n'est pas pertinent vu le dynamisme interne de l'interlangue – envisagée comme « succession d'états de langue » (Vogel, 1995 : 75). Noyau (1976 : 54) dénomme ces états de manière plus adéquate, à notre avis, en les appelant « des états dans le déroulement continu du processus d'acquisition d'une LE, qui ne sont pas des *étapes*, mais des coupes synchroniques, révélant qu'à chaque moment le langage provisoire de l'apprenti bilingue a une cohérence interne ». C'est pourquoi, pour saisir la spécificité de l'interlangue, une seule coupe synchronique ne suffit pas.

2.3.4. L'interlangue versus empirisme / nativisme et compétence / performance

La linguistique ne peut pas toute seule rendre compte de l'acquisition d'une langue, parce qu'elle envisage la langue comme étant un système de signes clos, perspective qui n'est pas adéquate en ce qui concerne l'interlangue, car la langue de l'apprenant est « un terrain d'investigation qui ne peut être maîtrisé sans la coopération de diverses sciences » (Vogel, 1995 : 59). La psycholinguistique intervient alors dans l'analyse et la description des processus cognitifs qui agissent dans l'acquisition et l'utilisation de l'interlangue.

Parfois, des concepts ou des théories linguistiques ou psycholinguistiques issus de divers contextes scientifiques ont été transférés à la recherche sur l'apprentissage d'une langue. Les résultats ont pu être féconds, mais dans d'autres contextes cela n'a fait que dénaturer l'objet de l'étude. À la lumière de cette constatation, nous analyserons le cas de la grammaire générative de Chomsky appliquée au domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce paradigme mentaliste a commencé par être développé dans le domaine de l'apprentissage d'une langue avec des tentatives d'explication du processus d'acquisition de la langue maternelle et soutient la prédétermination de l'acquisition des langues. On a considéré que

l'être humain possède une faculté mentale qui lui permet d'apprendre les langues et qu'elle est différente des facultés responsables des autres activités cognitives (Chomsky, 1965).

À la même époque, sous l'influence de l'hypothèse du prédéterminisme, on postule l'identité des processus de l'acquisition de la langue maternelle et de l'apprentissage d'une langue étrangère. On affirme l'universalité de tous les processus d'acquisition des langues, la langue maternelle et la langue seconde étant acquises de manière invariable, indépendamment de la langue de départ (Ervin-Tripp, 1974).

En 1995, Vogel affirme que les positions extrêmes de la théorie de l'identité ont été mises en question par un grand nombre de travaux sur l'acquisition d'une langue seconde et, par conséquent, qu'il est devenu nécessaire de mener des recherches qui s'appuient sur l'hypothèse de l'interlangue. La critique principale à la théorie de l'identité construite sur des hypothèses nativistes concerne son centrage sur l'*output* fait dans le but de trouver les constantes dans les comportements des apprenants, en ignorant de manière délibérée les différences de production de chacun d'entre eux. Les investigations s'occupaient exclusivement de l'acquisition de la compétence linguistique, sans prendre en compte la succession des étapes d'apprentissage qui sont très faciles à constater empiriquement et ignorant le fait que même les apprenants débutants sont capables d'utiliser leur interlangue afin de communiquer (Vogel, 1995 : 25).

Vogel conclut ainsi :

Par rapport à cette théorie (de l'identité appuyée sur la théorie nativiste), le concept d'interlangue apparaît donc nettement plus évident du point de vue empirique, et ceci souligne du même coup la portée et la puissance explicative des recherches effectuées dans ce cadre, puisqu'il permet de décrire l'acquisition de la L2 comme un processus variable qui, quel que soit le contexte d'assimilation (naturel et/ou guidé), requiert de l'apprenant le même type d'aptitudes et de stratégies, et qui intègre aussi bien la construction d'une compétence linguistique que la capacité d'utiliser le savoir interlingual pour « agir » en situation de communication. (Vogel, 1995 : 26)

Cependant, la théorie nativiste incluse dans la théorie de l'identité sera utilisée dans un premier temps dans la construction des modèles de description de l'interlangue. Un de ces modèles a été créé par Selinker – l'auteur même du concept d'interlangue. Il postule l'existence d'une structure psychologique latente dans le cerveau de l'apprenant qui est activée lorsqu'il

essaie d'apprendre une langue étrangère (Selinker, 1972 : 211). Il en résulte un produit qu'on ne peut identifier ni avec la langue maternelle, ni avec la langue cible, mais qui est dû à un système linguistique « séparé » appelé *interlangue* (*ibid.*, 214).

La structure psychologique latente est analogue à la structure linguistique latente de Lennenberg et représente un arrangement déjà formulé dans le cerveau. Mais à la différence de la structure proposée par Lennenberg, on n'a aucune garantie que cette structure sera actualisée ni qu'elle accomplira pleinement son rôle et, par conséquent, le succès de l'apprentissage d'une langue seconde connaît des degrés différents. Selinker parle des cas d' « attempted learning » qui peuvent devenir des cas de « successful learning » où les apprenants atteignent le niveau de maîtrise de la langue des natifs, ou bien des cas qui restent au niveau de tentative d'apprentissage (*ibid.* : 212).

Dans cette structure psychologique latente, Selinker identifie cinq processus centraux qui opèrent lors de l'apprentissage d'une langue seconde : le transfert de langue, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, les stratégies de communication en langue seconde, la surgénéralisation du matériau de la langue cible.

Un autre modèle de description de l'interlangue qui s'appuie sur la théorie nativiste est celui proposé par Pit Corder. Il envisage l'interlangue comme un continuum qui comprend plusieurs phases. On avance dans ce continuum en partant des données d'*input* qui déterminent l'apprenant à formuler des hypothèses sur le système de la langue à apprendre. Il teste ces hypothèses en formulant des énoncés qui reçoivent un autre *input* selon lequel l'apprenant construit son interlangue (1980b : 27). L'apprenant ne formule pas d'hypothèses avec toutes les données de l'*input*, mais il sélectionne. Ce qui rend possible cette sélection est le « built-in-syllabus » - terme emprunté à Mager, c'est-à-dire le programme interne :

en effet, l'entrée est en réalité « ce qui entre », et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée, ou plus précisément cette « saisie ». Il est tout à fait plausible que cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non par celles du programme. Après tout, en situation d'acquisition de L1, les données disponibles comme entrées sont relativement abondantes, mais c'est l'enfant qui, en définitive, sélectionne ce qui constituera l'entrée. (Corder, 1980a : 12)

De plus, selon Corder, les erreurs systématiques, c'est-à-dire celles qui reviennent dans les productions d'un apprenant, représentent des preuves du fait que l'apprenant essaie d'imposer la régularité dans la langue à laquelle il est exposé, et par conséquent elles démontrent l'existence du dispositif inné d'acquisition (*ibid.*).

Mais, on a déjà vu que même si, dans un premier temps, la théorie du nativisme se trouve à la base des modèles de description de l'interlangue, il s'est avéré inadéquat aux modèles ultérieurs. Ces nouveaux modèles traitent dans l'analyse de l'interlangue tant du développement de la compétence linguistique que de la capacité de l'apprenant à utiliser ses savoirs interlinguaux dans des buts communicatifs. Elles conçoivent l'apprentissage d'une langue comme un processus variable, observable dans un contexte d'apprentissage autonome ou guidé, processus non prédéterminé, différent qualitativement de l'acquisition de la langue maternelle (Vogel, 1995 : 29).

Nous plaçons plutôt pour un modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses, aux dépens de la théorie du nativisme. Selon Vogel, Chomsky se prononce en faveur d'une prédétermination linguistique, car dans le contexte de l'explication de l'apprentissage rapide de la langue maternelle, il ne peut pas envisager que les hypothèses puissent être élaborées par un processus de généralisation à partir des données auxquelles l'apprenant est exposé (Vogel, 1995 : 110).

Après les observations faites au cours de ses recherches, D. Flament-Boistrancourt (1986 : 82) se pose la question suivante : le modèle chomskyen sous-jacent au concept d'interlangue est-il réellement pertinent, ou une théorie de la variation fournirait-elle une meilleure approche des langues parlées par des apprenants de L2 ? Après les remarques de K. Vogel présentées ci-dessus, la question de D. Flament-Boistrancourt devient rhétorique.

À côté de la théorie nativiste, la distinction compétence / performance due à N. Chomsky a été aussi appliquée au domaine de l'acquisition d'une langue. L'un des premiers modèles de description de l'interlangue, plus précisément celui proposé par Pit Corder, distingue deux types d'erreurs : l'erreur non systématique ou la *faute* relevant de la performance linguistique, qui ne reflètent pas de lacunes de connaissance de la langue mais représentent des perturbations causées par la fatigue ou l'émotion, et l'erreur systématique qui relève de la compétence et reflète l'activité intellectuelle de l'apprenant (1980a : 13).

Mais cette distinction compétence/performance s'est avérée inadéquate dans le domaine de l'interlangue. Il suffit de préciser que N. Chomsky (1965 : 4) envisage la grammaire d'une langue comme étant « a description of the ideal speaker-hearer's intrinsic competence » et que donc la description linguistique vise la reconstitution de la compétence du locuteur idéal, pour comprendre que ce concept ne peut pas être appliqué tel quel au domaine de l'apprentissage des langues étrangères. D'une part, la langue de l'apprenant ne peut pas être décrite comme étant le produit d'une compétence idéale et, en outre, l'apprenant peut faire des erreurs même s'il connaît explicitement la règle concernée (Vogel, 1995 : 79). D'autre part, l'hypothèse linguistique de la compétence a comme base empirique les jugements de grammaticalité des locuteurs natifs. Vogel rejette cette méthodologie en soulignant que ces jugements peuvent être faux vu qu'ils sont influencés par les intuitions et non pas directement par la compétence du locuteur (*ibid.* : 77). Il en résulte l'inadéquation du concept de compétence dans le contexte de l'interlangue, l'apprenant ayant du mal à juger de la grammaticalité de sa langue (*ibid.* : 79).

Supposons que l'on voudrait garder au contexte de l'apprentissage la distinction faite par Chomsky. Dans ce cas-là, selon Vogel, il faut reconsidérer la relation compétence – performance :

La notion de compétence doit être revue aussi bien qualitativement que quantitativement en corrélation avec les conditions d'apprentissage d'une langue : d'une part, parce que d'autres acquis linguistiques et d'autres expériences d'apprentissage préalable entrent dans la constitution de la compétence en langue étrangère ; d'autre part, parce que l'apprenant ne parvient pas à l'objectif visé, c'est-à-dire à la compétence *maximum*, qu'en passant par des étapes, des fragments de compétence qui se succèdent dans le processus d'apprentissage. (Vogel, 1995 : 78)

De plus, cette dichotomie compétence – performance mène à une « contradiction insoluble » dans le contexte de l'interlangue, car si l'apprenant parcourt un long chemin jusqu'à acquérir la compétence maximale, cela veut dire que sa compétence comporte des lacunes qu'il compense avec différentes stratégies dans le but de communiquer. Puisque ces stratégies font partie de l'usage, Vogel (1995 : 78) considère d'une part qu'on pourrait les envisager comme faisant partie de la performance. D'autre part, comme elles existent seulement à la suite de lacunes de la compétence, ces stratégies devraient être comptées comme des compétences

linguistiques. Cette contradiction démontre la totale inadéquation de la distinction compétence – performance au domaine de l'apprentissage des langues.

En traitant la même problématique, à savoir celle de l'application des notions compétence/performance au contexte de l'interlangue, Bernard Py (1982 : 542) explique :

L'interlangue ne saurait évoluer – donc vivre comme telle – sans une extrême ouverture aux échantillons de la langue-cible auxquels l'apprenant est confronté, c'est-à-dire à la *parole* ou à la *performance*. Apprendre une langue, c'est accepter de remettre en question un savoir acquis à la suite d'une expérience nouvelle, donc subordonner la *langue* à la *parole*, ou la *compétence* à la *performance*. Or, ce renversement équivaut à une contestation des dichotomies traditionnelles *langue/parole* ou *compétence/performance*. On en conclura qu'elles constituent plutôt des obstacles que des outils dans la caractérisation de l'interlangue.

2.3.5. *L'interlangue comme langue naturelle ?*

Avant de décrire la spécificité de l'interlangue par rapport aux autres systèmes linguistiques, certains chercheurs soulignent une ressemblance importante, le caractère de langue naturelle de l'interlangue (Adjemian, 1976 ; Tarone 1979) :

underlying the IL hypothesis is the unwritten assumption that IIs are linguistic systems in the same way that Natural Languages are. (By „natural language” I mean any human language shared by a community of speakers and developed over time by a general process of evolution). That is, IIs are natural languages. This assumption is the *sine qua non* of the IL hypothesis. If IIs are not linguistic systems in this sense, then learner speech is beyond the grasp of linguistic science and its analytic procedures. (Adjemian, 1976 : 298)

Selon Adjemian, se serait la seule manière d'expliquer la cohérence et la systématisme de l'interlangue. Son caractère de langue naturelle est évident par la nature de l'interlangue de comporter une structure, un système de règles et aussi de devenir, par l'intelligibilité mutuelle, un instrument de la communication dans une communauté (*ibid.* : 300). C'est ce qu'Elaine Tarone

(1979 : 181) approuve au début de son étude concernant l'interlangue qui varie de la même manière que les langues naturelles : « If we assume [...] that interlanguage (IL) is a natural language, then we must assume that IL behave essentially like all other languages ». Par conséquent, les interlangues et les langues naturelles doivent être décrites à l'aide des mêmes outils linguistiques-théoriques (Arditty et Perdue, 1979 : 32).

Cependant, les interlangues présentent aussi des particularités qui les différencient des langues naturelles. C. Adjemian (1976 : 308) mentionne la perméabilité comme étant la plus saillante (voir sous-chapitre 3.5.7) sans qu'elle annule aux interlangues le statut de langues naturelles.

Par contre, Vogel considère que même si les interlangues comportent un système de règles tout comme les langues naturelles, elles n'en sont pas. L'un des arguments qu'il apporte est qu'une interlangue ne peut exister qu'en situation d'interaction entre deux langues naturelles : la langue de départ et la langue cible ; l'interlangue est toujours orientée vers la langue cible, mais dépend de la langue de départ. De plus, il est impossible d'établir une norme de l'interlangue équivalente au standard d'une langue naturelle. Par conséquent, afin d'évaluer la correction linguistique d'une interlangue on peut la situer sur une échelle dont le sommet est représenté par la norme (degré absolu de correction) de la langue cible et dont la base est représenté par un écart plus ou moins important par rapport à la norme de la langue cible (Vogel, 1995 : 20).

D'ailleurs, les interlangues ne sont pas une matière à apprendre. L'*input* – les contenus d'apprentissage auxquels l'apprenant est exposé – étant représenté par des éléments des langues cibles l'on n'analyse pas les interlangues pour les mêmes raisons que les langues naturelles. En effet, on analyse les interlangues pour comprendre le processus de planification et de traitement des informations qui mènent à l'acquisition des langues étrangères (*ibid.* : 21).

Contrairement à C. Adjemian (1976 : 298) qui définit l'interlangue comme étant une langue naturelle c'est-à-dire « partagée par une communauté de parleurs », K. Vogel (1995 : 21) souligne que l'interlangue n'est pas la langue d'une communauté linguistique, mais « au sens strict, elle est un phénomène individuel et non pas social, en ce sens qu'elle n'a pas le statut de *langue* : elle n'est pas une institution sociale, ne repose pas sur un consensus, n'est pas ce produit que chaque locuteur possède virtuellement et qui n'existe pleinement qu'à travers la totalité des individus d'une communauté linguistique.

Nous nous plaçons du côté de Vogel et nous retenons que même si elle se développe dans le temps par un processus général d'évolution et comporte un système de règles comme toutes les langues naturelles, l'interlangue n'est quand même pas une langue naturelle, mais un dialecte individuel qui présente des différences notables par rapport aux langues naturelles.

2.3.6. *L'interlangue comme continuum*

En tant que résultat du remplacement du paradigme behavioriste par le paradigme cognitiviste, l'approche de l'interlangue s'appuie sur l'idée que l'apprenant participe d'une manière active et créative à son processus d'apprentissage en formulant des hypothèses sur le système de la langue cible et que la langue de l'apprenant n'est pas du tout dépourvue de systématisme, les erreurs étant les indices des systèmes transitoires successifs qui forment l'interlangue. Ces systèmes (grammaires) changent toujours par l'addition ou l'effacement des règles. Vue sous cet angle, l'interlangue devient un *continuum*.

Pour ce qui est de la manière dont l'interlangue se développe et en ce qui concerne le point de départ de ce continuum, on observe que les points de vues changent au fur et à mesure que l'on avance dans l'élaboration des modèles de description de l'interlangue. Pit Corder observe que, dans l'article qui a consacré le terme d'*interlangue*, compte tenu du fait que l'apprenant possède déjà un système linguistique complexe et achevé, L. Selinker (1972) envisage le passage d'une étape à l'autre à l'intérieur de l'interlangue comme un processus de restructuration. Les caractéristiques de la langue maternelle sont donc remplacées par les caractéristiques correspondantes de la langue cible, en opérant de cette manière sur le seul et même niveau de complexité de la langue maternelle (1981 : 88). Cela signifie que le point de départ de l'interlangue-continuum serait la langue maternelle dans sa complexité – affirmation qui a généré des ripostes. On a argumenté qu'il est impossible que le système complexe de la langue maternelle soit le point de départ de l'interlangue, car celle-ci est, au moins au début, moins complexe que la langue maternelle (Vogel, 1995 : 50). De plus, Dulay et Burt (1974b) ont montré que les erreurs faites en interlangue ne sont pas seulement le résultat de l'influence de la langue maternelle. Il est alors clair qu'on ne peut pas parler de l'interlangue comme processus de restructuration, comme Selinker le propose.

Le modèle de restructuration étant contre-argumenté, Pit Corder (1981 : 93 - 94) suggère un modèle de complexification. Il envisage le continuum de l'interlangue comme un continuum développemental ou créatif caractérisé par la croissance de la complexité dans un mouvement orienté vers la langue cible.

Pour ce qui est du point de départ de l'interlangue, celui-ci n'est sans doute pas représenté par la langue maternelle dans toute sa complexité, mais par un registre bien plus simple de la langue maternelle. L'apprenant de langue seconde qui a déjà l'expérience de l'acquisition de la langue maternelle est capable de revenir aux premiers stades de l'acquisition, donc à un système simple de la langue maternelle, et à partir de ce système il commence à construire son interlangue, en élaborant successivement des hypothèses sur la structure de la langue à apprendre (*ibid.* : 91).

Nous nous plaçons du côté de K. Vogel (1995) qui critique le modèle de complexification en rejetant l'idée que l'interlangue a un point de départ fixe, représenté par un code de base simple.

Le fait de supposer un code de base simple qui serait le point fixe à partir duquel se développe l'interlangue ne s'accorde pas avec la description de l'interlangue comme un continuum comportant des stades de développement qui se chevauchent. Tout comme les registres simples de "baby talk", "foreigner talk" ou "teacher talk" cités en exemple par Corder continuent à se développer en fonction de la compétence linguistique des destinataires de la communication et ne constituent à aucun moment des systèmes autonomes aux limites bien définies, l'interlangue doit être conçue comme le continuum d'une compétence se développant progressivement (et non pas déjà développée) sans point de départ fixe et clairement définissable. (Vogel, 1995 : 54)

2.3.7. *L'interlangue comme système en soi / L'interlangue, est-elle vraiment autonome ?*

Une caractéristique importante de l'interlangue est sa systématisme qui contraste avec la variabilité. Nous nous arrêterons maintenant sur la systématisme et nous traiterons de la variabilité dans un autre sous-chapitre (voir 3.5.6). On a postulé que les systèmes transitoires qui forment le continuum possèdent une cohérence interne, une organisation propre, c'est-à-dire qu'à

chaque point de son évolution, l'interlangue est gouvernée par des règles. Selinker (1972 : 214) propose l'hypothèse de l'interlangue, selon laquelle les productions d'un apprenant d'une langue étrangère ne sont pas conformes à ce qu'on attend qu'un locuteur natif produise. Ce ne sont pas des traductions exactes de la langue maternelle, mais elles diffèrent de la langue cible de façon systématique, non arbitraire. Cependant ce système de règles entretient des relations avec la langue maternelle et avec la langue cible qui a le statut de norme (Vogel, 1995 : 60).

Selon C. Adjemian, pour qui l'interlangue est une langue naturelle, celle-ci est structurée, systématique, même si elle présente des changements fréquents. Elle contient un système de règles qui imposent des contraintes concernant les formes que la langue naturelle peut prendre. Adjemian (1976 : 299) donne l'exemple d'une telle contrainte : « *he*₁ told me that *John*₁ would come (où le pronom *he* et le nom *John* sont coréférentiels). L'interlangue doit donc avoir une structure similaire aux langues « normales ». Cela dit, il fallait utiliser pour sa description des techniques conçues particulièrement pour ce but (*ibid.*).

Vogel, qui nie le statut de langue naturelle de l'interlangue, considère quand même que la systématisme est la caractéristique qui la rapproche le plus de ce statut :

L'interlangue est systématique lorsqu'elle génère des comportements langagiers qui ne sont ni arbitraires ni fortuits, mais manifestent au contraire des traits caractéristiques que l'on peut déterminer. Autrement-dit : si l'on connaît ces caractéristiques, on devrait être en mesure de prévoir à l'avance la structure des productions en interlangue. Dans cette perspective, il est légitime d'accorder à l'interlangue, malgré son caractère intérimaire, le statut d'une langue naturelle. (Vogel, 1995 : 61)

Même si les linguistes ont proposé des modèles différents d'interlangue, la notion de la systématisme de l'interlangue est restée toutefois incontestable. Cette systématisme de l'interlangue nous dirige vers un autre aspect étroitement lié à celle-ci, à savoir son caractère autonome, sur lequel il est justifié de s'arrêter. Même si l'interlangue se trouve sur un axe évolutif, comprenant d'une part des éléments de la langue maternelle qui est déjà acquise et peut-être des éléments d'autres langues étrangères connues et d'autre part ce qui a été acquis de la langue cible, elle reste autonome par rapport à ces composantes, un « système linguistique distinct » (Selinker, 1972 : 214). C'est ce que Bernard Py soutient en affirmant que :

les connaissances intermédiaires forment un système linguistique au sens plein : le fait qu'il partage avec la langue-cible un nombre en principe important de formes et de règles communes n'affecte en rien son autonomie. Toute interlangue *est* une langue. (Py, 1982 : 541)

L'une des manières dont l'interlangue manifeste son autonomie est l'originalité. Selon K. Vogel (1995 : 63), les signes de l'originalité sont les particularités de l'interlangue qui ne s'expliquent ni par l'influence de la langue cible, ni par celles de la langue maternelle et qui ont déterminé L. Selinker (1972 : 211) à supposer l'existence d'une psychostructure latente. L'originalité de l'interlangue est confirmée par les études sur la succession naturelle des étapes de l'acquisition d'une langue seconde, qui ont mis en évidence l'existence de quelques constantes dans l'apprentissage que ni l'âge, ni la langue maternelle ne pourraient influencer. C'est l'autonomie et l'originalité de l'interlangue que Bernard Py souligne en affirmant :

Cette notion repose sur la thèse selon laquelle la compétence de l'apprenant ne saurait être représentée comme un sous-ensemble des éléments et des règles qui constituent la compétence d'un locuteur natif, ni comme une simple approximation maladroite de celle-ci. On postule au contraire que la compétence de l'apprenant comporte un système linguistique original, dont le linguiste peut dévoiler le fonctionnement grâce à l'observation, l'induction et l'expérimentation. Une interlangue ressemble beaucoup à une langue, même si elle présente certaines particularités : idiosyncrasie au moins partielle, instabilité relative, faiblesse de l'intégration globale des microsystèmes qui la constituent, etc. Il n'en reste pas moins qu'elle présente des régularités originales, dont certaines manifestations sont bien connues des pédagogues sous l'étiquette de "fautes intelligentes". (Py, 1989 : 85)

Ensuite, c'est la fossilisation des structures de l'interlangue qui soutient le postulat de la systématisme et par conséquent l'autonomie de l'interlangue. Vogel (1995 : 64) donne l'exemple des travailleurs immigrés chez lesquels, l'acquisition de la langue cible stagne à un moment donné et se fossilise, devenant un instrument de communication semblable à un pidgin, qui se différencie quantitativement, mais pas qualitativement d'une langue naturelle.

C'est l'autonomie de l'interlangue que d'autres chercheurs veulent souligner lorsqu'ils affirment qu' « il nous faut tenter de décrire cette langue dans ses propres termes, du moins dans un premier temps, et non pas en termes d'une autre langue » (Corder, 1980c : 29). Nemser (1971 : 116) aussi souligne que « la parole de l'apprenant devrait être étudiée non seulement par référence à la langue source et à la langue cible mais aussi dans ses propres termes ».

Cependant, certains chercheurs suggèrent une autonomie incomplète de l'interlangue, car même si l'interlangue dispose de règles propres, celles-ci ne s'élaborent pas indépendamment de la langue maternelle et de la langue cible: « Il est donc clair que l'autonomie accordée par le concept d'interlangue au système de la langue d'un apprenant de L₂ est très relative. [...] elle entretient avec L₁, L₂ et certains universaux des relations de forme ou de contenu » (Flament-Boistrancourt, 1986 : 81).

On a parfois même nié l'autonomie de l'interlangue : « ces systèmes devraient être indépendants comme systèmes de ceux de L1 et de L2. [...] J'ai d'ailleurs du mal à concevoir qu'il puisse exister de tels systèmes véritablement indépendants en cours d'apprentissage. J'opterais plus facilement pour une sorte d'intersection et/ou superposition de parties des systèmes de L1 et de L2 » (Bibeau, 1983 : 48).

Mais il ne faut pas renoncer à la notion d'interlangue, comme G. Bibeau (1983 : 50) le suggère, seulement parce qu'il est difficile d'envisager l'existence d'un tel système autonome et original. Tout d'abord, dire que l'interlangue est un système autonome ne signifie pas nier le fait qu'elle partage des traits communs aux autres systèmes linguistiques connus de l'apprenant, ni que l'apprenant qui la construit représente le lieu de contact entre la langue maternelle et la langue cible et que la construction se fait en formulant des hypothèses à partir des échantillons de langue cible dans le contexte où l'apprenant ne manque pas d'expériences linguistiques antérieures (Arditty, 1986 : 20).

Ensuite, afin de mieux expliquer la nécessité de l'hypothèse de l'interlangue, Bernard Py (2002 : 49) affirme qu'elle « relève d'une idéalisation pratique nécessaire aussi bien aux interlocuteurs qu'au chercheur », l'idéalisation pratique étant une « façon de faire comme si les obstacles étaient résolus, de nécessaires illusions » (Bange, 1983 : 8). Cela veut dire que l'hypothèse de l'interlangue permet l'attribution de sens plus ou moins virtuels aux énoncés de l'apprenant (qu'on doit prendre tels quels sans les juger par rapport à la langue cible) et qu'elle donne au linguiste la possibilité d'effectuer des recherches scientifiques sur l'acquisition d'une

langue. La notion d'interlangue est ainsi nécessaire parce qu'elle légitime l'institution des connaissances intermédiaires en tant qu'objet linguistique (Py, 2002 : 49).

De plus, pour mieux comprendre la réalité de l'interlangue, nous faisons appel au concept de diasystème, créé par U. Weinreich, en 1954. Même si les concepts d'*interlangue* et de *diasystème* sont liés à des domaines différents, à savoir le domaine de l'acquisition des langues et celui du contact des langues, ils représentent toutefois deux réalités analogues et nous allons en tirer profit. Par diasystème, U. Weinreich (1954 : 390) désigne un système plus vaste qui comprend deux ou plusieurs systèmes qui partagent des structures communes. Un tel système se crée par la comparaison de deux systèmes linguistiques en fonction des similarités partielles et des différences partielles qu'on pourrait comprendre dans un grand système de correspondances inter-systémiques (Rys et Keymeulen, 2009 : 142).

Afin d'exemplifier le concept de diasystème, Chambers et Trudgill (1980 : 40) prennent en considération deux dialectes (Ipswich et Lowestoft) et proposent le schéma suivant :

$$\text{Lowestoft, Ipswich} \parallel \text{u:} \approx \begin{array}{c} \text{L ou} \sim \text{\AA u} \\ \text{I ou} \end{array} \approx \text{au} \parallel$$

Figure 3 – Diasystème

où /u/ et /au/ sont communs aux deux dialectes, tandis que les mots qui contiennent /ou/ ou /\AA u/ en Lowestoft, contiennent seulement /ou/ en Ipswich.

En essayant de transposer ce schéma dans le contexte d'acquisition des langues, le diasystème suivant (fig. 4) qui comprend la langue maternelle et la langue cible d'un apprenant roumain de FLE, met en évidence les confusions qui peuvent se produire dans son interlangue :

$$\text{Fr, Ro} \parallel \frac{\text{Fr } j[3] \sim \text{ge } [3]}{\text{Ro } j[3]} \parallel$$

Figure 4 – Diasystème Fr – Ro

$$\text{IL} \parallel \frac{\text{Fr } j \sim j}{\text{Ro } j} \parallel$$

Figure 5 – Interlangue en tant que diasystème

La figure 4 montre que le français et le roumain ont le son /ʒ/ en commun mais qu'il est représenté toujours par la lettre *j* (jacheta, jandarm) en roumain, tandis qu'en français il peut être représenté par la lettre *j* (jaquette) ou par le groupe *ge* (gendarme). D'où, la probabilité que l'on trouve la forme *jandarme dans les productions de l'apprenant roumain de FLE. La figure 5 présente l'une des structures possibles d'une interlangue à un moment donné de son évolution.

Un autre exemple :

$$\text{Fr, Ro} \left\| \frac{\text{Fr /an/} \sim \text{/ã/}}{\text{Ro /an/}} \right\|$$

Figure 6 – Diasystème Fr – Ro

$$\text{IL} \left\| \frac{\text{Fr /an/} \sim \text{/an/}}{\text{Ro /an/}} \right\|$$

Figure 7 – Interlangue en tant que diasystème

Cette fois-ci, la figure 6 montre que le groupe de lettres *an* est toujours lu /an/ en roumain (aniversare, roman), tandis qu'en français il est lu soit /an/ (**ann**iversaire) soit /ã/ (rom**an**). Dans ce contexte, l'apprenant roumain de FLE pourrait avoir la tendance d'oublier de nasaliser la voyelle là où il faut le faire (figure 7).

En faisant cette analogie entre diasystème et interlangue et en mettant le schéma du diasystème au service de la représentation de l'interlangue, nous rejetons l'idée que « le système intermédiaire est effectivement le système de L2 massacrée » (Bibeau, 1983 : 48), ou une simplification de celle-ci, et soutenons, en revanche, l'autonomie de l'interlangue bien qu'elle comprenne des éléments de langue maternelle ou de langue cible.

Il est important de mentionner que U. Weinreich (1954 : 390) n'a pas envisagé le diasystème comme étant seulement une abstraction conçue par les linguistes afin de pouvoir représenter les relations entre les variétés, mais qu'il a soutenu l'idée que le diasystème est expérimenté d'une façon très réelle par les bilingues. En outre, le diasystème peut être construit aussi aux niveaux lexical et grammatical (Chambers et Trudgill, 1980 : 41) ce qui rapproche beaucoup plus les deux notions : diasystème et interlangue.

Tout cela nous encourage à dire, même au risque de forcer un peu, que l'interlangue est une sorte de diasystème qui comprend la langue maternelle et ce qui a été acquis de la langue cible, qu'elle n'est pas seulement une abstraction nécessaire (idée qui investirait l'interlangue d'une certaine virtualité), mais qu'elle est bien plus que cela : l'interlangue est réelle, étant expérimentée de façon véritable par les apprenants de langue étrangère.

Bernard Py suggère que l'autonomie de l'interlangue varie en fonction des apprenants. Certains apprenants développent une interlangue relativement autonome par rapport aux langues de référence (maternelle et cible). D'autres ont une interlangue très proche de la langue cible. Le premier type d'apprenants produit une grande quantité d'énoncés en interlangue qui restent relativement incompréhensibles pour leurs locuteurs habituels ou pour les natifs de la langue cible, tandis que le second type d'apprenants ont une interlangue élémentaire et peu structurée, mais qui leur permet de se faire comprendre de leurs interlocuteurs (Py, 2000 : 77).

Nous pourrions conclure qu'il est juste de ne pas nier l'autonomie de l'interlangue, mais de lui conférer le statut de langue relativement autonome.

2.3.8. *L'interlangue comme langue simplifiée ou complexe ?*

En étroite relation avec l'autonomie de l'interlangue nous voudrions mettre en discussion un autre aspect concernant l'interlangue vue comme langue simplifiée. On a été tenté d'affirmer que l'interlangue est une langue simplifiée par rapport à la langue cible, en constatant que, dans le développement de l'interlangue, on rencontre des processus de simplification, ce qui rapproche beaucoup les langues de l'apprenant des pidgins (« des langues dont la grammaire et le lexique sont fortement simplifiées et réduites et qui ne sont pas acquises comme langues maternelles, mais toujours uniquement comme une langue seconde » (Vogel, 1995 : 23)).

Il est évident qu'un apprenant qui essaie de s'exprimer dans une langue autre que la sienne a un langage appauvri et déficient, surtout dans les premières étapes de son apprentissage. Mais, comme nous l'avons déjà vu, selon P. Corder, il ne faut pas comparer la langue de l'apprenant avec la langue cible. Une interlangue doit être envisagée comme un système en soi qui devrait être décrit, au moins dans un premier temps, dans ses propres termes et non pas en termes d'une autre langue (Corder, 1980c : 29). Dans cette hypothèse, si on ne fait pas la comparaison de la langue de l'apprenant avec la langue cible, la simplification n'est plus une de ses caractéristiques.

Si l'on entend décrire une interlangue comme un système en soi, cette notion de simplification paraît non-pertinente, la référence aux systèmes des langues cibles et de départ étant en principe exclue de la description, sauf pour suggérer des catégories descriptives utilisables ou pour repérer les états successifs d'une interlangue qui se

rapproche peu à peu du système de cette langue-cible [...] Considérer une interlangue comme un système simplifié conduira à la décrire et à la construire comme telle, et donc à nier ou à ignorer sa complexité interne. (Besse et Porquier, 1991: 223).

Ceci induit que l'autonomie de l'interlangue et sa simplification par rapport à la langue cible s'excluent l'une l'autre. Dans ce contexte nous plaçons en faveur de l'autonomie de l'interlangue et de sa complexité interne tout comme le fait K. Vogel :

L'interlangue n'est pas une reproduction miniature de la langue-cible, avec un répertoire lexical, idiomatique, syntaxique (etc.) réduit. Au contraire, elle est autonome, a une valeur propre et les énoncés réalisés dans l'interlangue sont les produits de comportements systématiques, déterminés par des règles. (Vogel, 1995 : 61)

2.3.9. L'interlangue comme langue individuelle

Ces interlangues sont propres à chaque individu. C'est ce que P. Corder souligne lorsqu'il les appelle « idiosyncrasiques » en avançant l'idée que l'apprenant serait le seul locuteur natif de sa propre langue. Dans ces conditions, on ne peut plus parler d'erreurs.

Il est clair alors que, par définition, l'apprenant, en tant que locuteur natif de son propre dialecte idiosyncrasique, ne produit pas d'erreurs, bien qu'il puisse faire, comme tout locuteur, des « lapsus » à l'oral ou à l'écrit. Lorsque nous parlons d'erreurs d'apprenants, nous appliquons manifestement à leur langue des intuitions de grammaticalité propres aux locuteurs de la langue cible; nous admettons donc que l'apprenant n'est pas encore un locuteur de cette langue. Sinon, cela reviendrait à dire qu'un locuteur francophone s'exprimant en français parle un anglais erroné. (Corder, 1980c : 29-30)

Pour soutenir l'idée de l'unicité de l'interlangue, R. Porquier (1975 : 52) fait appel à la problématique concernant l'*input* et l'*intake*. Il affirme qu'il est normal de ne pas avoir pour un même *input* des *intakes* différents, selon les individus et cela conduit à des systèmes « assez nettement individualisés ».

Les productions individuelles reflètent donc, d'une part, l'exposition antérieure, filtrée par l'« intake », d'autre part, les systèmes individuels à ce stade et enfin les hypothèses, souvent mises à l'épreuve, dans la communication directe, au moyen de tentatives diverses, explicitées (« on peut dire ça ? », « c'est correct ? », « vous comprenez ? ») ou non dans le discours, et manifestant des stratégies d'apprentissage diverses, pas toujours distinctes des stratégies de communication. (Porquier, 1977 : 30)

Mais, R. Porquier observe qu'outre les particularités individuelles, les programmes d'enseignement et les méthodes déterminent en situation institutionnelle d'une part, une uniformisation relative à l'intérieur d'une classe et d'autre part une différenciation relative entre différents groupes. Cependant, cet aspect n'annule pas l'individualité de chaque interlangue et la nécessité d'une analyse individuelle afin d'éviter les généralisations et les interprétations fausses. Par conséquent, nous sommes d'accord que « toute acquisition linguistique est toujours une aventure individuelle même si l'enseignement est collectif » (Nivoarisoa Rakotozafy, 1986 : 87).

2.3.10. Dynamique de l'interlangue

Même si l'interlangue est caractérisée par l'originalité et l'autonomie relative, elle présente aussi des variations qui constituent une autre caractéristique essentielle aussi unanimement reconnue que sa systématisme. Selon K. Vogel (1995 : 65-66), si la systématisme et l'autonomie rapprochent l'interlangue d'une langue naturelle, la variabilité la différencie, car les mutations qui se produisent dans une langue naturelle sont imprévisibles, n'étant pas orientées vers un but précis, tandis qu'une interlangue change étant toujours en contact avec la langue cible et se dirigeant toujours vers la norme de celle-ci. De plus, vu la lenteur du processus de mutation en langue naturelle, les changements surviennent sans être déterminés par l'intention des locuteurs. Par contre, le locuteur d'une interlangue est conscient au moins partiellement de la variabilité de sa langue, étant donné sa capacité d'autocorrection.

Afin d'observer la manière dont la variabilité de l'interlangue se manifeste, K. Vogel (1995 : 64 - 69) propose trois critères : le temps, les situations de production et l'apprenant. La variabilité peut être vue comme une transformation dans le temps, analogue à l'évolution d'une langue naturelle. L'interlangue serait ainsi une succession d'états de langue se rapprochant de plus

en plus de la langue cible. Cependant, selon K. Vogel, il est inadéquat d'appliquer les théories linguistiques traditionnelles à l'évolution de l'interlangue, car elles sont incompatibles avec « la dynamique de l'interlangue, particulièrement intense et omniprésente » et par conséquent « on convient de voir dans l'interlangue un système au dynamisme inhérent, dont le degré de complexité s'accroît » (*ibid.* : 66 - 67).

L'interlangue peut varier aussi selon les situations de production. Elaine Tarone (1979 : 183) appelle le phénomène « effet caméléon » de l'interlangue, puisque les caractéristiques linguistiques et phonologiques de l'interlangue changent en fonction de la situation, du type de test que l'apprenant doit passer (communication entre apprenants / communication avec les natifs, langue parlée / langue écrite, production libre / production guidée). Par exemple, on a observé que, dans un compte rendu, les apprenants produisaient plus de structures de la langue cible qu'en discours libre.

En ce qui concerne la variation de l'interlangue en fonction de l'apprenant, celle-ci est de deux types : intra-individuelle et inter-individuelle (Vogel, 1995 : 69). La variabilité intra-individuelle peut être observée en analysant un seul et même apprenant et en changeant ou non les instruments pour recueillir les données. On verra, dans ce cas, que l'apprenant produit des structures correctes à côté de structures incorrectes par rapport à la norme de la langue cible ; en outre, une même forme est produite de manière tantôt correcte, tantôt incorrecte. Par contre, la variabilité inter-individuelle s'observe en analysant plusieurs apprenants de la même langue étrangère. Dans ce cas, l'instabilité est observable au niveau des résultats des apprenants. La variation qui dépend de l'apprenant est influencée par les expériences linguistiques antérieures, la durée du contact qu'il a eue avec la langue, la méthode d'enseignement qu'il a suivie et même par sa personnalité.

Certains linguistes distinguent entre variabilité aléatoire ou non systématique – observable lorsque l'apprenant fait le choix entre deux ou plusieurs formes concurrentes sans qu'il y ait de critère de choix identifiable – et variabilité systématique lorsque l'apprenant fait ses choix non pas arbitrairement, mais selon des règles inconnues et peut-être inexistantes en langue cible (Besse et Porquier, 1991 : 221). Selon Rod Ellis (1997 : 28), plusieurs éléments influencent la systématisme de la variabilité en interlangue : les contextes linguistique, situationnel et psycholinguistique (le temps dont dispose l'apprenant pour produire des énoncés en interlangue). Cela veut dire qu'en fonction des éléments constitutifs de la phrase produite par l'apprenant, en

fonction de la tâche ou du temps accordé à l'accomplissement de la tâche, l'apprenant met à l'épreuve sa tendance à utiliser l'un des choix possibles.

Sans vouloir trop développer dans ce mémoire la problématique de la (non-) systématique de la variabilité qui a été largement discutée (voir Tarone (1979, 1987), Nemser (1971), C. Adjemian (1976), E. Rod (1985), K. Vogel (1995)), nous nous contentons de conclure que la variation est la nature même de l'interlangue, inhérente à celle-ci ; elle la fait exister.

2.3.11. Perméabilité de l'interlangue

On a aussi essayé de rendre compte de la variation de l'interlangue d'autres manières. Envisageant l'interlangue comme ayant le même statut qu'une langue naturelle, la seule caractéristique qui la différencie est la perméabilité, selon C. Adjemian (1976). Cette caractéristique se manifesterait au moment où un apprenant de langue seconde essaie de communiquer en langue cible. N'ayant pas de connaissances suffisantes, il produit des formes qui s'écartent de la norme de l'interlangue. Le système interne de l'interlangue peut être violé par la pénétration des structures de la langue maternelle ou bien par la surgénéralisation d'une règle de l'interlangue ou de la langue cible qu'il a déjà acquise.

We must consider that perhaps the salient characteristic of ILs [=interlanguages] is that they are linguistic systems which by nature are somehow incomplete and in state of flux. In an attempt to convey meaning, a speaker may be forced to utilize a portion of the IL system which is not yet completely specified. The TL [=target language] rules and forms for generating the particular structure needed by the speaker are not well adopted into the system of the IL ». (Adjemian, 1976 : 308)

Donc, au moment où son savoir interlingual n'est pas suffisant pour réaliser certaines intentions communicatives, l'apprenant fera appel à d'autres structures qui ne sont pas en accord avec son système interlingual, qui s'écartent de la norme de l'interlangue. La perméabilité se manifeste de deux façons : soit le système de l'interlangue est pénétré par des structures de la langue maternelle, soit l'apprenant généralise une règle ou une structure de l'interlangue ou de la langue cible qu'il s'est déjà appropriée (Adjemian, 1976 : 310).

Cette idée a été mise en doute par d'autres linguistes. Tout d'abord, on s'est déjà prononcé en défaveur de l'attribution d'un statut de langue naturelle à l'interlangue. Ensuite, on s'est posé des questions qui faisaient basculer cette théorie de la perméabilité. On s'est demandé si ces formes étrangères qui pénètrent dans l'interlangue font ou non partie de l'interlangue. Knapp-Potthoff (*apud* Vogel, 1995 : 47) a rejeté l'idée d'Adjemian parce que, selon lui, il était impossible d'étudier un système interlingual à partir d'énoncés produits par l'apprenant si l'on considère que tous les énoncés ne sont pas des réalisations de ce système. De plus, Vogel observe que la perméabilité n'est pas la seule caractéristique qui différencie l'interlangue des langues naturelles, car on pourrait appliquer cette notion aussi bien à l'acquisition de la première langue puisque cela se passe de manière relativement lente.

Alors, même si la théorie de la perméabilité de l'interlangue se trouve dépourvue de solidité, nous avons considéré comme nécessaire de l'aborder ici, car on la rencontre assez souvent dans la littérature de spécialité.

2.3.12. Fossilisation

Nous avons plaidé pour l'acceptation de l'interlangue comme langue complexe dans sa structure interne évolutive. Cependant, on a identifié des cas où l'interlangue s'arrête dans son progrès, étant atteinte par la fossilisation ou la régression. C'est L. Selinker qui a introduit en 1972 la notion de fossilisation pour désigner l'arrêt de la progression dans une langue cible ou la rétention des erreurs pendant la progression.

Fossilised linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL [=native language] will tend to keep in their IL relative to a particular TL [=target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL ». (Selinker, 1988 : 28)

Selon l'acceptation de K. Vogel,

Les fossilisations sont des formes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement rebelles envers les efforts entrepris pour les éliminer. Elles

symbolisent une « rechute » de l'apprenant, qui a régressé à un niveau d'apprentissage antérieur considéré comme acquis. (Vogel, 1995 : 38)

Selon Schumann (*apud* Vogel, 1995 : 40) la fossilisation dépend de facteurs sociopsychologiques et apparaît dans des situations de communication où la langue seconde est utilisée avec fonction purement référentielle, par des locuteurs de langues maternelles différentes, à des fins communicatives délimitées, tandis que, pour socialiser ils emploient la langue maternelle. On a tendance à utiliser la langue cible de façon très limitée, ce qui mène à la fossilisation, à cause de la distance sociale et psychique existant entre l'apprenant de la langue seconde et les natifs de cette langue. Pour L. Selinker (1988 : 28), l'anxiété, la relaxation extrême, la concentration de l'attention de l'apprenant sur de nouveaux problèmes intellectuels, représentent des causes de la fossilisation.

On a conclu que le phénomène de fossilisation prouve la réalité psychique de l'interlangue et soutient son statut de système autonome (Vogel, 1995 : 38).

B. MÉTHODOLOGIE

3. Étude de cas. Objectifs

Dès les premières observations faites sur l'apprentissage en général, on a pris conscience du fait qu'un tel processus est toujours influencé par des apprentissages précédents ou concomitants. L'apprentissage des langues n'échappe pas à cette loi naturelle. On a été longtemps craintif à l'égard de la proximité des langues dans le contexte de la didactique des langues. Il est vrai que cette proximité est génératrice d'interférences négatives, mais sans doute elle a aussi une influence positive qui favorise l'apprentissage. Le but de notre investigation est d'analyser ces deux facettes de l'influence de la similarité des langues sur le processus d'apprentissage du FLE, chez des apprenants roumains qui étudient aussi l'italien et/ou l'espagnol.

En d'autres termes, notre recherche a deux **objectifs généraux** : trouver et analyser les traces des autres langues romanes dans l'interlangue des apprenants roumains de FLE, sous les deux formes que ces influences peuvent prendre : **interférences (transferts négatifs) et transferts positifs**. Ces deux objectifs généraux seront détaillés dans des objectifs spécifiques, au fur et à mesure que notre recherche avancera.

L'interlangue est variable, par sa nature même. On ne peut l'appréhender, en conséquence, que par l'intermédiaire d'une étude diachronique, c'est-à-dire en identifiant ses étapes transitoires qui témoignent du développement de l'interlangue et implicitement de l'influence exercée à des moments différents par d'autres systèmes linguistiques sur le système de l'interlangue. Nous avons saisi, pour chacun des objectifs, plusieurs moments dans l'évolution de l'interlangue de nos sujets, au long de trois enquêtes, menées dans un intervalle d'environ une année.

4. Présentation des sujets

Nos sujets sont des élèves roumains de IX^e, X^e et XI^e du Lycée « Garabet Ibrăileanu » de Iași et des étudiants en première année à la Faculté des Lettres de l'Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, spécialisation français - espagnol et français - italien. À l'aide des renseignements obtenus par l'intermédiaire d'un questionnaire initial, nous avons construit les profils des sujets.

Afin d’anonymiser les données, nous avons proposé des codes qui soient représentatifs pour chaque apprenant. Le premier élément du code est un chiffre romain qui désigne le niveau d’étude de l’apprenant suivi par des chiffres arabes indiquant l’année d’étude de la langue française. Ensuite, la lettre indique la seconde langue étrangère romane apprise à l’école (espagnol ou italien) suivie par le nombre d’années d’étude de cette langue. Après le slash, on indique la langue romane connue par les sujets sans l’avoir apprise à l’école. Nous avons sélectionné les sujets qui, selon nos observations (suite à un test), avaient un niveau A2-B1 de langue française, au début de notre étude.

Sujet	Code du sujet	Âge	Années d’étude de langue			Autres langues romanes connues
			Française	Italienne	Espagnole	
(1)	IX7-II/E	15	7	1	-	Espagnol
(2)	IX7-II/E	15	7	1	-	Espagnol
(3)	X8-E1/I	16	8	-	1	Italien
(4)	X8-E1/-	16	8	-	1	-
(5)	XI6-I2/E	17	6	2	-	Espagnol
(6)	XI6-I2/E	17	6	2	-	Espagnol
(7)	XI6-I2/E	17	6	2	-	Espagnol
(8)	XI6-I2/E	17	6	2	-	Espagnol
(9)	I8-II/-	19	8	1	-	-
(10)	I8-E1/-	19	8	-	1	-
(11)	I8-II/E	19	8	1	-	Espagnol

Tableau 1 – Profils des sujets

Même si nous avons attribué des codes à chaque sujet, comme certains d’entre eux se répètent à cause de la ressemblance des traits descriptifs, nous décidons d’accompagner ces codes des chiffres arabes de 1 à 11. De cette manière nous ne risquons pas de confondre les sujets et, de plus, nous pouvons nous référer à tel ou tel sujet d’une manière plus rapide et plus facile. Le code descriptif accompagnera toujours le chiffre arabe désignant le sujet, afin d’avoir toujours à disposition une description du sujet.

5. Techniques d'enquête. Description du corpus

5.1. Le recueil du corpus pour l'analyse du transfert négatif

Nous allons décliner, par la suite, les choix méthodologiques que nous avons faits pour notre investigation. Les ateliers d'écriture nous ont semblés être un moyen d'obtention des données adéquat et agréable en même temps. Nous les avons organisés pendant les trois enquêtes menées entre les intervalles suivantes : 15 sept. 2011 – 05 oct. 2011, 05 mars 2012 – 25 mars 2012 et 15 oct. 2012 – 05 nov. 2012.

La première enquête s'est déroulée sur une période de temps plus longue, car elle a comporté aussi une pré-enquête. Au préalable, il a fallu tester tous les élèves/ étudiants de chaque groupe, afin de sélectionner ceux dont le profil était adéquat à notre étude, à savoir ni débutants, ni avancés, de manière à pouvoir mieux observer les influences des autres langues sur leur apprentissage du FLE. Par conséquent, nous avons choisi des apprenants qui avaient un niveau de français A2-B1. Ensuite, nous leur avons soumis un questionnaire censé fournir des informations exactes par rapport au profil de chaque apprenant (voir le chapitre 4). Après ces deux premières étapes introductives, nous avons commencé les activités d'écriture, à raison de deux par enquête. Le sujet (6) XI6-I2/E, pour des raisons médicales, ne nous a pas fourni le deuxième texte de la troisième enquête, donc le dernier de l'ensemble de six textes. En total, nous avons 71 documents écrits, ce qui constitue un corpus ouvert pouvant être élargi à tout moment.

Les textes du corpus ont été produits dans des situations d'interaction entre le chercheur et les sujets et, par conséquent, leur format dépend tant du chercheur que des témoins. Ce sont des données d'interaction selon la typologie de Jean-Marie van der Maren (2004 : 83). Nous avons choisi comme technique d'enquête l'atelier d'écriture, en partant d'une image pas trop explicite qui puisse susciter l'imagination. Elle est accompagnée de questions générales qui guident le sujet sans restreindre sa créativité et son originalité. Ayant l'expérience des enquêtes menées en master, nous avons retenu cette méthode comme la plus efficace. D'une part, elle aide le sujet à dépasser la tension qu'il pourrait avoir devant la page blanche et, d'autre part, elle n'utilise pas de termes déclencheurs (des parties de texte, des personnages, des endroits préétablis), afin de ne pas permettre l'abus dans la reprise de ces termes, dans les productions écrites. Nous ne les avons pas autorisés à discuter entre eux pendant l'activité et nous les avons encouragés à ne pas laisser de blancs dans les productions, mais à trouver des synonymes ou

d'écrire le premier mot qui leur vient à l'esprit, comme s'ils étaient dans une situation de production orale qui est, sans doute, plus spontanée.

Pour ce qui est de la durée d'un atelier, nous avons réservé 30 minutes pour chacun d'entre eux et le nombre des questions par atelier ne présente pas de variations notables. Toutefois, la longueur des textes produits par nos sujets varie et nous en exposerons les raisons dans la partie d'analyse des données (sous-chapitre 8.2.3). Pour le déroulement des enquêtes, une salle de l'Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași et la salle de travail de la bibliothèque du Lycée « Garabet Ibrăileanu » de Iași ont été mises à notre disposition. Nous avons travaillé dans ces salles avec au maximum cinq sujets à la fois, car tous n'étaient pas disponibles en même temps.

5.2. Le recueil du corpus pour l'analyse du transfert positif

Constituer le corpus nécessaire à l'analyse du transfert positif exige une méthodologie plus complexe que l'organisation des ateliers d'écriture pour l'obtention de textes exploitables en vue de l'analyse du transfert négatif. Envisager et appliquer une méthode qui permette d'atteindre notre but a été, au moins au début, un défi, car cette démarche suppose l'acceptation de l'incertitude. Nous nous sommes posé de nombreuses questions : « *Comme on vérifie d'habitude le transfert positif avec des sujets qui ne connaissent pas la langue du document présenté ou la connaissent très peu (voir la méthode de l'intercompréhension), le niveau A2-B1 de nos sujets nous permettra-t-il encore d'observer ce côté positif du transfert ?* », « *Comment pourrions-nous faire la différence, dans les productions des sujets, entre les connaissances déjà acquises en langue cible et les résultats du transfert positif immédiat à l'étape de la production sous l'influence des déclencheurs proposés ?* » À l'incitation de toutes ces questions, nous avons constitué une méthode en trois étapes que nous avons appliquée en octobre 2011, lors de la première enquête.

Dans une première étape, nous proposons aux sujets d'écouter un enregistrement (la voix d'un natif) et d'essayer de traduire en roumain ce qu'ils comprennent. Nous partons de l'hypothèse qu'ils ne réussiront pas à comprendre le texte entier, parce qu'ils ne sont habitués ni au rythme rapide de la parole des natifs, ni à l'accent des natifs. À l'école, ils n'entendent que le français parlé par leurs professeurs qui sont d'origine roumaine et, par conséquent, ils ont assez peu d'interaction avec le français des natifs.

L'étape suivante consiste dans l'écoute des mêmes textes mais, cette fois-ci, lus par nous-même. Les sujets essaieront de comprendre davantage. Notre hypothèse est que cette fois-ci les sujets comprendront mieux le texte puisque nous sommes roumaine tout comme les sujets, donc que nous n'avons pas l'accent d'un natif et que notre rythme sera naturellement plus lent.

Enfin, pour la troisième étape, les sujets reçoivent des fiches avec le texte de l'enregistrement. Cette fois-ci, notre hypothèse est que ce qui reste vide de sens lors d'une activité de compréhension orale peut devenir clair à l'aide d'une activité de compréhension écrite, grâce à la graphie des mots qui peut ressembler à des mots d'une autre langue romane connue et, par conséquent, faciliter le transfert positif. Afin que les sujets focalisent leur attention sur les mots cibles, nous les avons mis en évidence avec des lettres en gras.

Le texte utilisé est assez facile, sans termes spécialisés, ce qui permet que l'intercompréhension fonctionne. Seulement deux des sept paragraphes du texte sont d'authentiques productions de natifs, tandis que cinq d'entre eux ont été créés par nous afin de servir notre objectif. Comme nous l'avons signalé plus haut, les sujets ont déjà des connaissances de la langue française et, par conséquent, nous risquons que la démarche s'arrête après la seconde étape. Supposons que les sujets ne comprennent pas l'enregistrement du natif à cause du débit. Toutefois, comme le texte est facile, ils devraient bien le comprendre lorsque nous le leur lisons. Alors, si les sujets réussissaient à traduire le texte après la seconde étape, les signes de l'influence positive ne seraient pas tellement évidents. Si nous observions quand même une différence entre la traduction du texte enregistré par un natif et celle du même texte lu par nous-même, nous pourrions dire, à la limite, que la langue roumaine a influencé la compréhension du texte, puisque nous sommes roumaine et donc notre accent en français, influencé par le roumain, aurait aussi un impact sur la compréhension des sujets. Mais, cette preuve ne serait pas tellement pertinente, car la compréhension pendant la seconde étape pourrait être influencée plutôt par le rythme plus lent, que par le fait que c'est un Roumain qui a lu le texte.

Par conséquent, pour que notre démarche réussisse, nous avons trouvé utile d'utiliser des mots voisins français-roumains, qui ont la même graphie, mais dont la prononciation peut les rendre méconnaissables à l'oral (voir le tableau 2), ou des mots dont nous supposons que les sujets ne les connaissent pas, mais dont ils pourraient deviner le sens grâce à leur graphie qui ressemble à celle de leurs équivalents roumains, espagnols ou italiens (voir le tableau 2). Tous ces mots devraient faciliter le transfert positif dans les productions de nos sujets.

Mots voisins français-roumain	Mots à graphie semblable
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie de mots appartenant aux langues différentes.	
fr. <i>autiste</i> [ɔtist] / ro. <i>autist</i> [autist]	fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>
fr. <i>aurore</i> [ɔ(o)RɔR] / ro. <i>auroră</i> [auRORə]	fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>
	fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>
	fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>
	fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>
	fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>
	fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>
	fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>

Tableau 2 – Mots cibles pour la première enquête

Si notre supposition que les sujets ne connaissent pas ces mots s'avère être vraie, alors, ils réussiront à les traduire seulement après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant à des langues différentes. Dans ce cas, la première et la seconde étape filtreront les situations propices à la manifestation du transfert positif et, dans la troisième étape, nous viserons seulement les contextes où les sujets n'ont pas encore réalisé la traduction.

Il faut mentionner aussi qu'après chaque étape nous ramassions leurs fiches, afin qu'ils ne se laissent pas influencer dans l'étape actuelle par les réponses données lors de l'étape précédente et pour qu'ils n'aient pas la possibilité de faire des changements sur la fiche précédente.

Pour la deuxième et la troisième enquête, nous avons changé de méthode afin de ne plus passer d'un type d'activité à un autre (écoute-écrit), mais de garder le même type au cours des étapes différentes. Cette fois-ci, nous avons construit un texte roumain contenant des mots cibles que les sujets devront traduire en français. Nous supposons qu'ils ne réussiront pas à tout traduire, dès la première étape. Ce qui reste sans traduction devient matériel pour la seconde étape, en générant le contexte où l'influence positive pourrait se manifester.

Lors de la seconde étape, les sujets reçoivent le même texte qui, cette fois-ci, contient des déclencheurs pour l'influence positive, à savoir des équivalents espagnols et/ou italiens. Étant donné que ces mots espagnols et/ou italiens ressemblent du point de vue graphique aux

correspondants français, nous supposons qu'ils traduiront ce qu'ils n'ont pas réussi pendant la première étape. Alors, nous nous concentrerons seulement sur les contextes dans lesquels la traduction est absente ou mauvaise à la première étape. Il nous reste à décider si le transfert positif s'est réalisé dans ces contextes.

A priori, cette méthode est assez opaque en ce qui concerne les résultats. Nous savons ce que nous voulons obtenir, mais le contexte semble cacher des éléments de surprise qui pourraient intervenir ou pas. En effet, comme la langue source des sujets est le roumain (ils ont donc appris le français par l'intermédiaire du roumain), il est assez probable qu'ils réussissent la traduction soit dès le premier essai, soit jamais. Dans ce cas-là, le transfert positif restera inconnu. Nous voudrions vérifier si, parmi les savoirs linguistiques des sujets en langue cible, certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec les autres langues romanes. Voici les mots cibles et les déclencheurs utilisés dans la deuxième enquête. Les mots roumains à traduire se trouvent dans les rubriques mises en évidence en gris.

Même Etymologie - Evolution différente			
Roumain	Espagnol	Italien	Français
discuție	discusion	discussione	discussion
înger	angel	angelo	ange
(a) descoperi	descubrir	-	découvrir
Etymologie différente Ro / Es, It, Fr			
Roumain	Espagnol	Italien	Français
(a) înlocui	reemplazar	rimpiazzare	remplacer
război	guerra	guerra	guerre
(a) părăsi	quitar	-	quitter
răbdare	paciencia	pazienza	patience
tăcere	silencio	silenzio	silence
urmă	-	traccia	trace
oboseală	fatiga	fatica	fatigue
(a) număra	contar	contare	compter
străin	extrangero	-	étranger
(a) pluti	flotar	fluitare	flotter
(a) zbura	volar	volare	voler
(a) păstra	guardar	-	garder
proaspăt	fresco	fresco	frais

Synonyme roumain d'autre origine que latine ressemblant à l'équivalent français, italien et espagnol				
Mot roumain d'origine latine	Synonyme roumain d'autre origine	Espagnol	Italien	Français
surâs	zâmbet	sonrisa	sonriso	sourire
(a) promite	(a) făgădui	prometer	-	promettre
voce	glas	voz	voce	voix

Tableau 3 – Mots cible et déclencheurs - deuxième enquête

Voici les mots cibles accompagnés des déclencheurs, pour la troisième enquête :

Etymologie différente Ro / Es, It, Fr				
Roumain	Espagnol	Italien	Français	
(a) arăta	mostrar	Mostra	montrer	
(a) învăța (pe cineva)	enseñar	insegnare	enseigner (quelqu'un)	
(a) se odihni	reposar	riposare	reposer	
brânză	-	fromaggio	fromage	
orez	-	riso	riz	
(a) alerga	correr	correre	courir	
nevoie	-	bisogno	besoin	
zid	muro	muro	mur	
hârtie	papel	-	papier	
răzbunare	venganza	vendetta	vengeance	
sărac	pobre	povero	povre	
bătrân	viejo	-	vieil	
adevăr	verdad	verità	vérité	
măsline	oliva	oliva	olive	
fistic	pistacho	pistacchio	pistache	
(a) străluci	brillar	brillare	briller	
ceai	té	tè	thé	
Synonyme roumain d'autre origine que latine ressemblant à l'équivalent français, italien et espagnol				
Mot roumain d'origine latine	Synonyme roumain d'autre origine	Espagnol	Italien	Français
Frontieră	hotar	frontera	-	frontière
tezaur	comoară	tesoro	tesoro	trésor

dubiu	îndoială	duda	dubbio	doute
-------	----------	------	--------	-------

Tableau 4 – Mots cibles et déclencheurs – troisième enquête

Nous utilisons dans cette méthodologie, le gradient de similitude dont on a parlé dans la partie théorique (voir sous-chapitre 1.2.) afin d’obtenir le résultat inverse de l’interférence, c’est-à-dire le transfert positif.

On a vu que les stimuli, qui présentent des degrés de généralisation variables par rapport à un stimulus standard donné, représentent un gradient de similitude et créent le contexte où la tendance à généraliser se manifeste fortement. Cette tendance à généraliser finit d’habitude par une interférence lorsqu’on ne connaît pas la réponse correcte. Nous voulons produire une réaction inverse, en misant sur le fait que le sujet connaît la réponse, mais qu’elle est dans un état inactif dans son esprit et que la création d’un contexte où la tendance à généraliser est forte aidera à la réactivation de la bonne réponse. Notre méthodologie propose une sorte de système d’équations avec une inconnue :

$$\text{Similitude} \begin{cases} S_{\text{italien}} = R_{\text{italien}} \\ S_{\text{espagnol}} = R_{\text{espagnol}} \\ S_{\text{français}} = x \end{cases}$$

On connaît également les stimuli (les contextes d’utilisation de telle ou telle langue), qui forment le gradient de similitude (voir la proximité des langues romanes) et les réponses adéquates représentées dans notre méthode par les déclencheurs proposés. C’est au sujet de trouver la bonne réponse pour le stimulus-contexte d’utilisation du français, en s’appuyant sur les autres réponses.

6. Méthodologie de l'analyse du transfert négatif

« Pour le linguiste, les textes sont une suite d'événements singuliers, idiosyncrasiques et désordonnés, à travers lesquels il cherche un ordre sous-jacent ». (Kraif, 2011 : 68)

Afin de pouvoir atteindre l'un de nos objectifs, à savoir l'étude de l'influence négative de la proximité des langues romanes sur l'apprentissage du FLE, nous avons à parcourir un chemin long, mais profitable. Les deux premiers objectifs généraux de l'analyse du transfert consistent à **appréhender les systèmes transitoires de l'interlangue** et **décrire ces systèmes transitoires**. Le premier objectif a été atteint en grande partie à l'aide des sujets, lorsqu'ils ont produit des textes écrits à un certain moment de leur processus d'apprentissage. Nous avons ensuite numérisé ces productions afin de pouvoir les soumettre aux analyses qui suivent. Nous allons nous attarder, par la suite, sur le second objectif relatif à la description des systèmes transitoires. Nous envisageons deux niveaux de travail à plusieurs étapes, dont les résultats seront corrélés dans une étape finale (voir la figure 18). Au premier niveau, l'interlangue sera décrite par rapport au système de la langue cible, tandis qu'au second niveau, elle sera décrite dans ses propres termes.

Lorsque nous avons élaboré le cadrage théorique, nous avons bien établi que l'appel au système de la langue cible dans l'analyse de l'interlangue n'est admis que lorsqu'on veut repérer les étapes transitoires, successives d'une interlangue qui se rapproche peu à peu du système de la langue cible. Par conséquent, afin d'analyser la manière dont les interférences influencent le rapprochement de l'interlangue de la langue cible, il faut établir comme point de repère la norme de cette dernière.

Nous nous occuperons, pour le moment, du **premier niveau** dont la méthodologie est présentée dans ce qui suit.

6.1. Annotation du corpus

Nous proposons, tout d'abord, une méthode d'annotation, qui devrait rendre le corpus plus exploitable. Dans ce contexte, nous utilisons le terme *erreur* pour désigner un écart, une distance entre le système de l'interlangue et la norme de la langue cible. L'annotation sera faite sur trois niveaux. Pour le premier niveau, nous proposons un étiquetage des erreurs selon la

typologie traditionnelle : *lexique, morphologie et syntaxe*. Chacune de ces catégories comprend plusieurs types d’erreurs. Le tableau ci-dessous a été inspiré par plusieurs études (Granger 2003, L’Haire et Vandeventer 2003, L’Haire 2007, Thouesny 2011), mais l’organisation des catégories et des types nous appartient. Nous avons construit le tableau de manière graduelle, parallèlement avec le travail d’annotation, en fonction des situations rencontrées.

Les objectifs formulés à ce niveau sont :

1. Identifier les erreurs.

2. Déterminer la nature des erreurs.

Catégorie d’erreur		Type d’erreur	
<L>	Lexique	DIA	Diacritiques
		GRA	Graphie, forme
		MNS	Mot non standard
		MOT	Mot inapproprié
<M>	Morphologie	AUX	Auxiliaire
		CLA	Classe
		CON	Conjugaison
		EUF	Euphonie
		FLE	Flexion/déclinaison du pronom
		GEN	Accord genre
		MOD	Mode inapproprié
		NBR	Accord nombre
		TEM	Temps inapproprié
		VOI	Voix
<S>	Syntaxe	CHO	Mauvais choix (préposition, conjonction)
		OMS	Omission
		ORD	Ordre des mots/ syntaxe incorrecte
		SUP	Superflu

Tableau 5 – Catégories d’erreurs

Dans ce qui suit, nous donnerons quelques exemples d’erreurs pour chacune de ces catégories. Mentionnons d’emblée que cette présentation ne comprendra que des explications adéquates à ce niveau d’annotation. La distinction intralinguale/interlinguale à l’intérieur de chacune de ces catégories (MNS, MOT, VOI, SUP, etc.) sera traitée dans un chapitre suivant.

- L’étiquette DIA désigne les erreurs d’accent, à savoir les mots qui ne reçoivent pas les accents imposés par la norme, ou ceux qui reçoivent des accents mal positionnés.

<IC><L><DIA><NOM>*ocean/océan

<O><L><DIA><NOM>*fôret/forêt

- L'étiquette GRA désigne les erreurs de graphie (a et b) ou les erreurs due à l'homophonie (c). Cette catégorie comprend aussi les erreurs de forme (d) :

a) <O><L><GRA><NOM>*perssonages/personnages

b) <IC><L><GRA><NOM>*discution/discussion

c) <IC><L><GRA><VBF>*e/est

d) <O><L><GRA><DED>*cet/ce temps

- L'étiquette MNS désigne les mots qui n'existent pas en français standard. Il s'agit soit d'une substitution (a), soit d'un calque trop éloigné du terme français standard qu'il veut remplacer (b et c) :

a) <IS><L><MNS><NOM>*window/fenêtre (substitution, anglais)

b) <IS><L><MNS><NOM>*vecin/voisins (substitution, roumain)

c) <IC><L><MNS><NOM>*felinaire/lanterne (calque du roumain *felinar*)

- L'étiquette MOT désigne les mots qui existent en français mais qui, du point de vue sémantique, sont inappropriés. Cette erreur peut être produite parfois sous l'influence des autres langues connues par le sujet (exemples c et d) :

a) <O><L><MOT><NOM>*tables/tableau,

b) <O><L><MOT><NOM>*pêches/poissons,

c) <IC><L><MOT><NOM>*chemin/foyer (du ro. *cămin* = fr. *foyer*)

d) <IC><L><MOT><NOM>*repas/repos (du ro. *repaos* = fr. *repos*)

Cette étiquette désigne aussi les cas d'erreurs intralinguales, seulement lorsque le sujet a utilisé un mot qui fait partie de la même classe grammaticale du mot correct, comme dans les exemples ci-dessus. Par contre, si le mot proposé fait partie d'une autre classe grammaticale, alors il s'agit une erreur de morphologie .

<O><M><CLA><ADV>*bonne/bien

- L'étiquette AUX désigne la confusion des auxiliaires nécessaires à la formation des temps passés.

<IC><M><AUX><VBF>*a/est apparue

<O><M><AUX><VBF>*était/avait participé

- L'étiquette CLA désigne les erreurs de classe grammaticale :

<O><M><CLA><VBF>*promenade/promène

<O><M><CLA><SUB>*qui/que

<IC><M><CLA><ADV>*grave/gravement

- L'étiquette CON désigne les terminaisons inexistantes dans la conjugaison des verbes (a) ou la confusion des terminaisons appropriées pour chaque personne (b)
 - a) <O><M><CON><VBF>*finie/finit
 - b) <O><M><CON><VBF>*avais/avait
- L'étiquette EUF désigne l'absence de l'élision ou de la contraction :
 - <O><M><EUF><ADE>*de le/du
 - <O><M><EUF><POO>*je/j'entre
 - <O><M><EUF><DEP>*sa/son amie
- L'étiquette FLE désigne l'erreur de déclinaison en fonction du cas.
 - <O><M><FLE><POO>*lui/le
 - <O><M><FLE><POR>*qui/que.
- L'étiquette GEN désigne la confusion entre les formes de masculin et féminin.
 - <IC><M><GEN><ADE>*le/la
 - <O><M><GEN><ADJ>*vert/verte
 - <O><M><GEN><VBP>*colorées/colorés
 - <IC><M><GEN><POR>*lequel/laquelle
- L'étiquette MOD désigne les modes inappropriés (a), et les verbes non conjugués (d) :
 - a) <O><M><MOD><VBF>*avaient/aient
 - b) <O><M><MOD><VBI>*viens/venir
 - c) <O><M><MOD><VBP>*manger/mangé
 - d) <O><M><CON><VBF>*vivre/vivent
- L'étiquette NBR désigne la confusion entre les formes de singulier et celles de pluriel (a et b). De même, cette catégorie comprend aussi les cas des déterminants possessifs lorsque les sujets ont confondu les unipossessifs avec les pluripossessifs (c et d) :
 - a) <O><M><NBR><ACO>*au/aux
 - b) <O><M><NBR><NOM>*branche/branches
 - c) <O><M><NBR><DEP>*leur/leurs
 - d) <O><M><NBR><DEP>*notre/nos

- L'étiquette TEM désigne les temps inappropriés :
 <O><M><TEM><VBF>*assistant/assistaient
 <O><M><TEM><VBF>*donnait/donne
- L'étiquette VOI désigne les cas où le sujet confond la voix active et la voix passive. Mentionnons que dans notre analyse nous tiendrons compte de l'indication de Grevisse (2011) selon laquelle la voix réflexive n'est qu'un cas particulier de la voix active. Par conséquent, l'erreur du type *il *se joue/ il joue* n'est pas une erreur de morphologie concernant la voix, mais une erreur de syntaxe concernant un élément superflu dans la phrase. Notre corpus ne contient pas d'erreurs de ce type.
- L'étiquette CHO désigne le mauvais choix des prépositions ou des conjonctions. Nous avons placé ces erreurs dans la catégorie *syntaxe*, car ces mots établissent des relations entre les unités d'une phrase/proposition et ne peuvent entrer dans la phrase que joints à d'autres mots (Benveniste, 1966 : 125).
 Partir <O><S><CHO><SUB>*de/pour les rencontrer
 Commence <O><S><CHO><PRE>*de/à danser
- L'étiquette OMS désigne l'omission de certaines parties de la phrase :
 <IC><S><OMS><ADE>*0/la (maison)
 <O><S><OMS><POO>*0/me (sentir)
- L'étiquette ORD désigne l'ordre inapproprié des mots :
 <IC><S><ORD><ADJ>*bleues fleurs/fleurs bleues
 <IC><S><ORD><POO>*aussi elle/elle aussi
- L'étiquette SUP désigne les parties de la phrase qui sont superflues :
 <O><S><SUP><PRE>*dans/0 (le matin)
 IC><S><SUP><POO>*se/0 (jouer)
- Même si les étiquettes OMS et SUP désignent la redondance ou l'absence d'un morphème grammatical, nous les avons placées dans la catégorie Syntaxe, car elles représentent des « erreurs locales à effets secondaires » (Boissière *et alii*, 2007 : 3) en influençant le bon fonctionnement de l'énoncé.

Toujours à ce niveau d'annotation, nous précisons aussi la catégorie grammaticale de la forme erronée, selon le tableau suivant que nous avons construit d'après le modèle proposé par

l'équipe du projet Free Text de l'Université de Louvain, en vue de l'annotation du corpus FRIDA, et décrit par Sylviane Granger (2003 : 479).

Tableau 6 –
Catégories grammaticale

Catégorie grammaticale		Étiquette
Adjectif		ADJ
Adverbe		ADV
Article	Défini	ADE
	Indéfini	AIN
	Partitif	APA
	Contracté	ACO
Conjonction	Coordination	COC
	Subordination	SUB
Déterminant	Démonstratif	DED
	Possessif	DEP
	Exclamatif/ interrogatif	DEX
	Relatif	DER
	Numéral	DEN
	Indéfini	DEI
Nom		NOM
Préposition		PRE
Pronom	Démonstratif	POD
	Possessif	POP
	Personnel	POO
	Indéfini	POI
	Exclamatif/ Interrogatif	POX
	Numéral	PON
	Adverbial	POA
	Relatif	POR
	Impersonnel	POS
Verbe	Prédicatif	VBF
	Participe	VBP
	Gérondif	VBG
	Infinitif	VBI
Séquence		SEQ

Au second niveau de l'étiquetage, nous reprenons toutes les erreurs annotées avant et décidons de leur source. Cette fois-ci, nous utilisons la typologie de C. Richards (1970) qui fait la distinction entre l'erreur **interlinguale**, d'une part, et l'erreur **intralinguale** et **développementale**, d'autre part. L'erreur interlinguale est causée par l'interférence de la langue maternelle dans la langue cible : l'apprenant utilise une règle de la langue source lorsqu'il produit des énoncés en langue cible.

Par contre, l'erreur intralinguale et l'erreur développementale ne reflètent pas l'incapacité de l'apprenant à séparer deux langues, mais montrent la compétence de l'apprenant à un certain moment de l'acquisition. L'origine de ces erreurs se trouve dans la structure de la langue cible même et est liée aux stratégies que l'apprenant emploie afin de l'acquérir. Les erreurs intralinguales se produisent à cause de la généralisation erronée, de l'application incomplète des règles et de la méconnaissance des conditions qui régissent l'application d'une certaine règle (Richards, 1970 : 6). Les erreurs développementales montrent que l'apprenant essaie de construire des hypothèses sur la langue cible selon son expérience limitée. Ces erreurs sont causées par la compréhension erronée des distinctions à l'intérieur de la langue cible.

Comme la langue cible est à la fois source des erreurs intralinguales et des erreurs développementales, lors du second niveau de l'étiquetage des erreurs, nous garderons la dénomination **erreur intralinguale** pour les deux.

La pratique nous a mené à détailler les types d'erreurs à ce niveau. Certaines erreurs sont vraiment difficiles à insérer dans une rubrique précise. Dans ces cas, nous avons ajouté le type « **erreurs ambiguës** » proposé par Dulay et Burt (1974).

Au troisième niveau, l'étiquetage s'opère seulement sur les erreurs interlinguales, en les classifiant en deux catégories : **substitutions** et **calques**, selon la typologie de Trance Odlin (1989). Les **substitutions** impliquent l'usage des formes de la langue maternelle de l'apprenant dans les énoncés produits en langue étrangère. L'apprenant remplace les structures de la langue cible qui lui sont encore inconnues par des structures de la langue maternelle. T. Odlin (1989 : 37) propose l'exemple du mot suédois *bort* qui signifie *loin* (en français) et *away* (en anglais). Un natif suédois apprenant d'anglais a écrit : « Now I live home with my parents. But sometimes I must go bort ».

Les **calques** sont des erreurs qui reflètent une structure de la langue maternelle. T. Odlin (1989 : 37) propose l'exemple d'un enfant bilingue (anglais - espagnol) qui a dit : « Let's quikly

put the fire out / Vamos rapido a poner el fuego afuera. » Il a fait la traduction littérale de l’anglais « put the fire out » qui normalement se traduit « éteindre el fuego ». L’ordre erroné des mots peut être aussi le résultat d’un calque selon Dong Juan et Han Ge-ling (2009 : 12). Ils donnent l’exemple d’un apprenant chinois qui a écrit en anglais : « The taxi driver was the only responsible person for the accident ». Le sujet transfère la structure chinoise *attribut + nom* en anglais où l’attribut doit suivre le nom, dans ce cas.

Cet étiquetage à trois niveaux nous permet de passer par les trois étapes de l’analyse d’erreurs telle qu’elle a été structurée par Pit Corder (1980). Le premier niveau d’annotation, qui décide de quelle catégorie et de quel type d’erreur il s’agit, correspond à l’identification et à la description de la forme erronée, tandis que les deux derniers niveaux, qui rendent compte de la source de l’erreur, correspondent à l’explication de l’erreur (voir Figure 18).

6.2. Description de l’étiquette

Nous faisons l’étiquetage manuellement avec le logiciel Microsoft Word. Au premier niveau d’annotation, l’étiquette comporte trois acronymes porteurs d’information concernant le type d’erreur : le premier fait référence à la catégorie de l’erreur (lexique, morphologie, syntaxe), le second montre le type de l’erreur (mode inapproprié, genre, graphie, ordre des mots, etc.) et le troisième précise la catégorie grammaticale de la forme erronée (voir tableau 3). Chaque acronyme est encadré par des flèches afin que le logiciel Simple Concordance, à l’aide duquel nous comptons le nombre des erreurs, puisse les reconnaître sans faire de confusions. L’étiquette précède l’erreur qui est encadrée par une étoile (*) et une barre oblique (/). Voici un exemple :

Le <L><GRA><NOM>*perssonage/personnage <S><CHO><PRE>*dans/de l’image est la
princesse qui est très belle et elle aime beaucoup <L><GRA><VBI>*joyer/jouer avec les
<L><GRA><NOM>*extraterrestres/extraterrestres, parce qu’elle croit qu’ils
<M><CON><VBF>*exist/existent et dans <L><GRA><DED>*cet/ce moment elle

Figure 8 – Exemple d’étiquetage : niveau 1 - Sujet X10E1/I (texte 1)

Ensuite, au second niveau de l'annotation, nous ajoutons à l'étiquette une lettre supplémentaire qui fait référence à la source de l'erreur en cause, à savoir I = erreur interlinguale, O = erreur intralinguale et B = erreur ambiguë.

Elle arrive au <I><L><MNS><NOM>*camin/foyer, entre dans
 l'<I><L><GRA><NOM>*appartement/appartement et parle au
 <I><L><DIA><NOM>*telephone/téléphone <I><L><MNS><ADV>*again/de nouveau.
 Elle part et arrive <O><M><EUF><ACO>*au/à l'<O><L><DIA><NOM>*hopital/hôpital

Figure 9 – Exemple d'étiquetage : niveau 2 - Sujet X10E1/I (texte 2)

Enfin, le troisième niveau d'étiquetage, qui s'opère seulement sur les erreurs interlinguales, dispose à son tour des lettres symboles pour désigner le calque (C) ou la substitution (S) :

Elle arrive au <IS><L><MNS><NOM>*camin/foyer, entre dans
 l'<IC><L><GRA><NOM>*appartement/appartement et parle au
 <IC><L><DIA><NOM>*telephone/téléphone <IS><L><MNS><ADV>*again/de nouveau.
 Elle part et arrive <O><M><EUF><ACO>*au/à l'<O><L><DIA><NOM>*hopital/hôpital po

Figure 10 – Exemple d'étiquetage : niveau 3 - Sujet I10I1/E (texte 2)

6.3. Norme et interlangue

L'annotation du corpus jette une passerelle entre le repérage des systèmes transitoires et leur description. Les questions auxquelles nous souhaitons nous intéresser ensuite sont liées aux objectifs qui découlent de l'intention de description des systèmes transitoires de l'interlangue.

- a) Déterminer la conformité de l'interlangue avec la norme, à certains moments de son évolution.
- b) Déterminer la mesure dans laquelle les interférences affectent la conformité avec la norme.
- c) Déterminer la tendance des sujets de se laisser influencer par les langues romanes.

Pour le calcul de la conformité de l'interlangue avec la norme, la littérature de spécialité propose de nombreuses formules (voir Wolf-Quintero *et alii*, 1998, Ellis et Barkhuizen 2005, Ellis, 2012). *Accuracy* est le terme le plus usité pour désigner la conformité qui est définie ainsi :

« how well the target language is produced in relation to the rule system of the target language » (Skehan, 1996 : 23). Nous avons préféré, dans notre étude, le terme *conformité* à celui de *accuracy*, parce qu'il nous semble plus adéquat dans la description de l'interlangue vue comme système complexe en soi. Le terme *accuracy*, nous semble suggérer une vulnérabilité de l'interlangue par rapport à la langue cible. De toute façon, ce choix est purement terminologique.

Afin de mesurer la conformité nous utiliserons une formule obtenue par extension à partir de la méthode des occasions obligatoires d'Ellis et de Barkhuizen (2005 : 73). Cette nouvelle formule, proposée par Sylvie Thouesny (2011 : 143), prend en considération le texte dans son ensemble et non seulement un seul niveau (lexique, morphologie, syntaxe) du texte à la fois. Selon Thouesny, on calcule la conformité de l'interlangue en divisant le nombre des formes correctes par le total des formes correctes et incorrectes. Les formes correctes sont celles qui n'ont pas été annotées, tandis que les formes incorrectes sont celles qui ont reçu une étiquette. La formule est la suivante :

$$C = (F_{cor} / (F_{cor} + F_{inc})) \times 100$$

De nouveau, la pratique nous a permis de découvrir d'autres aspects importants. L'observation qui s'impose est que cette formule influence l'annotation dans le sens qu'il n'est pas possible d'étiqueter plusieurs fois la même forme (mot), même si celle-ci présente plus d'une erreur. Vu que le calcul de la conformité avec la norme se base sur le nombre des formes correctes et incorrectes, si nous mettons trois étiquettes sur une seule forme, le logiciel censé compter les étiquettes (Simple Concordance Program) fournira des résultats faux. Dans ce cas-là, sur une forme comportant plus d'une erreur, nous étiquetons celle qui est la plus pertinente et qui affecte le plus la production.

Ensuite, nous essayerons d'inférer la/les langue/s source/s des interférences afin d'atteindre le second objectif de cette étape : déterminer la tendance des sujets de se laisser influencer par les langues romanes. Nous parlons en termes de tendances et non pas de pourcentages, car nous nous attendons à ce que la source soit assez ambiguë, étant donné la proximité des langues romanes. Les langues sources seront marquées à côté de chaque erreur dans les fiches de calculs *Pourcentage des erreurs selon leur source* (annexes 8-13, 20-25, etc). À la fin de la fiche, les résultats seront synthétisés de la manière suivante :

Les langues qui ont été invoquées comme source des erreurs :
IC - RO : 9/6, IT : 2/1, ES : 5/3, AN : 3
IS - RO : 3/3, IT : 1, ES : 5/4

Figure 11 – Présentation des résultats - langues sources

Cela traduit que le sujet en cause a produit 9 calques, pour lesquels l'une des langues sources invoquées a été le roumain, dont 6 ont le roumain comme source exclusive. En ce qui concerne les substitutions, dans la production de notre sujet, on a trouvé un seul cas qui pourrait avoir comme source l'italien, mais celui-ci n'est pas la seule source invoquée pour cette erreur. Le premier chiffre montre donc combien de fois on a invoqué une certaine langue comme source des erreurs interlinguales, tandis que le chiffre qui suit la barre oblique indique le nombre de fois où cette langue a été considérée source exclusive.

6.4. La complexité de l'interlangue

Telle qu'elle a été menée jusqu'ici, l'analyse de l'interlangue nous révèle une seule dimension de son développement, à savoir sa conformité par rapport à la norme de la langue cible. Or, on a déjà vu, dans la partie théorique, qu'il est impossible d'étudier l'interlangue en ignorant son caractère de système complexe en soi. Alors, nous nous sommes demandée quel est le rapport entre la conformité avec la norme et la complexité de l'interlangue. *Vont-elles de pair dans l'évolution de l'interlangue ? L'augmentation de la conformité est-elle directement proportionnelle avec la complexité ? Ou, au contraire, tendent-elles à entrer dans un mécanisme compensatoire (l'augmentation de la conformité entraîne-t-elle la baisse de la complexité et vice-versa) ? Ou les deux situations seront-elles possibles ?*

Afin de trouver la réponse, nous envisageons un **second niveau** d'analyse où nous étudierons la diversité et la sophistication de l'interlangue, sans faire référence au système de la langue cible.

Nous considérons qu'il est probable qu'il y ait des cas où le texte d'un certain sujet ait un pourcentage élevé de conformité avec la norme mais que son lexique et sa syntaxe soient très simples. Cette situation trahirait la peur du sujet de faire des erreurs, de formuler des hypothèses sur le système linguistique de la langue qu'il utilise. Par conséquent, le manque d'erreurs

accompagné des bas indices de complexité indique la peur de formuler de nouvelles hypothèses concernant le système de la langue apprise.

Le revers de la médaille serait que le texte d'un certain sujet ait un pourcentage de conformité bas, mais des indices de complexité élevés. Cela porte à croire que l'apprenant en cause formule des hypothèses sur le système linguistique de la langue étrangère, dont un grand nombre ne sont pas confirmées. Cette étape clôt la piste B d'analyse de l'influence négative des autres langues romanes sur l'apprentissage du FLE. Ses **objectifs** sont :

1. Déterminer la diversité et la sophistication lexicale et syntaxique

2. Déterminer la complexité équilibrée

Disons d'emblée qu'afin de calculer les indices de complexité (diversité et sophistication), nous utiliserons les formules proposées par M. Schulze, M. Verspoor, P. Wood et B. Pokorny dans l'article inédit *Towards automatic proficiency scoring in L2 writing : Balanced complexity*. Précisons aussi que l'article nous a été fourni par l'un de ses auteurs, Mathias Schulze de l'Université de Waterloo (Canada) qui a eu l'amabilité de nous donner aussi des explications supplémentaires concernant ces calculs.

La littérature de spécialité propose de nombreuses formules de calcul pour des indices de complexité lexicale et syntaxique. Les auteurs de l'article mentionné ci-dessus choisissent les formules qui se sont avérées les plus efficaces et en usage dans la pratique des ces derniers années. La nouveauté qu'ils proposent consiste dans l'addition des quatre indices, la diversité lexicale et syntaxique et la complexité lexicale et syntaxique, dans une seule valeur. Celle-ci représente la complexité équilibrée⁸ d'un texte donné. Pour l'instant, nous nous occupons des indices et nous traiterons la question de la complexité équilibrée en temps voulu.

La détermination des indices de diversité lexicale et syntaxique se base sur le calcul du ratio *unités lexicales uniques/ total des unités lexicales* et du ratio *unités syntaxiques uniques / total des unités syntaxiques*.

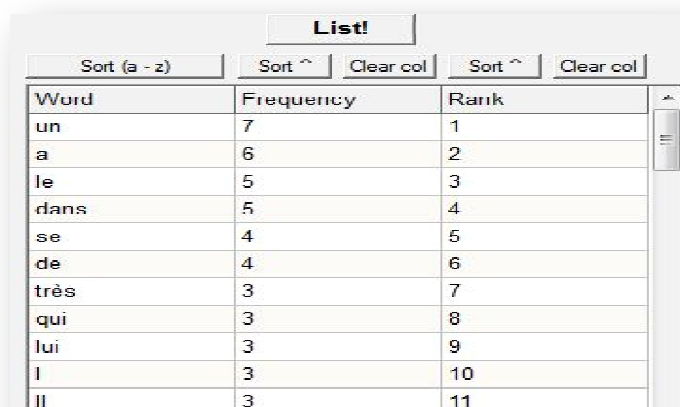
Le *type/token ratio* (TTR) est un outil commun de mesure de la diversité lexicale. On sait bien que ce TTR est influencé négativement par la longueur du texte, c'est-à-dire que plus le texte est long, plus l'indice baisse parce que les mots tendent à se répéter au fur et à mesure que la longueur du texte augmente. De nombreuses critiques (Carroll, 1964, Arnaud, 1992, Wolf-Quintero *et alii*, 1998, Malvern *et alii*, 2004) ont été faites par rapport à l'utilisation du TTR tel

⁸ En anglais *balanced complexity*.

quel. On a tenté de transformer cette formule afin de neutraliser son caractère influençable. L'une des nouvelles propositions est le CTTR (Corrected Type Token Ratio) proposée par Carroll (1964 : 54) qui est « positively correlated with sample size » (Malvern : 2004 : 139).

Cependant, Schulze propose que l'on mesure la diversité lexicale à l'aide du ratio *type/token* de Guiraud, même si celui-ci reste sensible à la longueur du texte. Il argumente son choix en supposant que les textes à analyser ont plus de quelques centaines de mots et, dans ce cas, intervient une loi compensatoire qui neutralise l'influence de la longueur du texte.

En ce qui nous concerne, comme la longueur des textes de notre corpus se situe entre 50 et 300 mots, nous choisissons d'employer le CTTR de Carroll que Schulze a utilisé au début de sa recherche. Ce ratio est calculé en divisant le nombre des types par la racine carrée de deux fois le nombre total des mots. De même, il est pertinent de mentionner que toutes les occurrences identiques d'un mot sont comptées comme un seul type. Par exemple : *table, table* = 1 type, et *table, tables* = 2 types. Nous comptons les types à l'aide du logiciel Word List Expert :



Word	Frequency	Rank
un	7	1
a	6	2
le	5	3
dans	5	4
se	4	5
de	4	6
très	3	7
qui	3	8
lui	3	9
I	3	10
II	3	11

Figure 12 – Exemple de comptage des types

La formule qui calcule la diversité lexicale est :

$$CTTR^9 = T / \sqrt{(2 \times M)}$$

où T = nombre des types et M = nombre des mots

Ensuite, afin de déterminer la complexité lexicale, le calcul d'un indice supplémentaire à la diversité s'impose. Il s'agit de l'indice de sophistication lexicale, qui rend compte de la

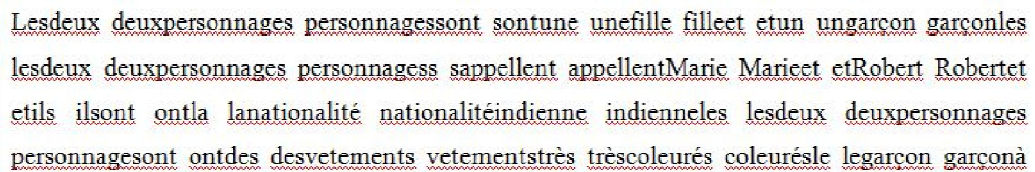
⁹ De l'anglais *corrected type-token ratio*

complexité des formes des mots, c'est-à-dire qui indique la longueur moyenne des mots. On obtient cet indice en divisant le nombre des lettres d'un texte par le nombre des mots :

$$MWL^{10} = L / M$$

où L est le nombre des lettres et M est le nombre des mots

Le troisième indice, celui de la diversité syntaxique, envisage la fréquence des bigrammes qui représentent une suite de deux mots : [mot1 mot2] [mot2 mot3] [mot3 mot4] comme dans l'exemple suivant :



Lesdeux deuxpersonnages personnageessont sontune unefille filleet etun ungarcon garconles
lesdeux deuxpersonnages personnageess appellent appellentMarie Marieet etRobert Robertet
etils ilsont ontla lanationalité nationalitéindienne indienneles lesdeux deuxpersonnages
personnagesont ontdes desvetements vetementstrès trèscoleurés coleuréle legarcon garconà

Figure 13 – Exemples de bigrammes

Semblable à l'indice de diversité lexicale, l'indice de diversité syntaxique est toujours déterminé par l'intermédiaire du calcul d'un ratio, celui des bigrammes uniques. On obtient cet indice en divisant le nombre des bigrammes uniques par la racine carrée de deux fois le nombre total des bigrammes d'un texte. Schulze *et alii* mentionnent que ce ratio montre le degré de prédictibilité des mots dans un texte. Moins ils sont prédictibles, plus la complexité du texte est grande. Notons aussi que plusieurs occurrences identiques d'un bigramme sont comptées comme un bigramme unique. Après avoir doublé manuellement chaque mot afin d'obtenir des bigrammes, nous comptons leur fréquence en utilisant le logiciel Word List Expert :

¹⁰ De l'anglais *mean word length*

Word	Frequency	Rank
lesdeux	4	1
deuxpersonnages	4	2
legarçon	3	3
veutse	2	4
trêscolorées	2	5
sontune	2	6
semarier	2	7
quill	2	8
personnagesont	2	9
marieravec	2	10

Figure 14 – Exemple de comptage des bigrammes

De même, il faut préciser que le nombre total des bigrammes d'un texte est toujours égal au nombre des mots du texte moins un. La formule qui calcule la diversité syntaxique est :

$$UBR^{11} = U / \sqrt{(2 \times (M - 1))}$$

où U est le nombre des bigrammes uniques et M est le nombre des mots

Enfin, l'indice de sophistication syntaxique s'ajoute à la diversité et représente une seconde dimension de la complexité syntaxique. Il rend compte de la longueur moyenne des unités syntaxiques qui finissent par un point et on peut l'obtenir en divisant le nombre des mots d'un texte donné par le nombre des unités syntaxiques qui finissent par un point :

$$MPL^{12} = M / P$$

où M est le nombre des mots et P est le nombre des unités syntaxiques qui finissent par un point

Il est pertinent de mentionner que ces indices ne représentent pas des valeurs en soi. Ils n'ont d'utilité qu'en comparaison avec d'autres indices. Notons d'ailleurs que tel indice ne peut être comparé qu'avec tel autre indice de même nature. Par exemple, on compare l'indice de diversité lexicale avec un autre indice de diversité lexicale et non pas avec un indice de diversité syntaxique. Toutefois, afin de neutraliser ces différences et de pouvoir combiner les indices dans une seule formule censée calculer la complexité équilibrée d'un texte donné, Schulze propose des opérations basées sur des éléments de statistique.

¹¹ De l'anglais *unique bigram ratio*.

¹² De l'anglais *mean period unit length*.

La statistique descriptive fournit des procédures basiques fréquemment utilisées dans l'analyse des corpus (voir Mackey et Gass : 2005), car en linguistique, les données obtenues, ne sont pas immédiatement exploitables, dans leur forme initiale et, dans ce contexte, le chercheur peut faire appel à des procédures statistiques d'organisation et de description des données afin qu'elles deviennent informatives. Schulze *et alii* proposent l'utilisation du score z afin de standardiser les quatre indices basés sur des unités différentes (lettres, mots, bigrammes, phrases). Cela permettra, comme nous l'avons déjà mentionné, l'addition des indices de différents types.

Donnons, dans un premier temps, la définition de cet outil. Le score z désigne la position qu'une certaine valeur a par rapport à la moyenne, mesurée en écarts types (Johnson et Kuby, 2008 : 99). La formule de calcul du score z est :

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma}$$

où x est la valeur observée, μ est la moyenne des valeurs de la distribution et σ est l'écart type des valeurs de la distribution. Par conséquent, le score z de la valeur x (x faisant partie d'une certaine population/distribution) représente la position relative de cette valeur dans la distribution, en mesurant le nombre des écarts types qui le situent au-dessus ou au-dessous la moyenne (Gosling, 2004 : 36).

Par exemple (*ibid.* : 37), supposons qu'on doit calculer le score z pour la valeur 164 cm faisant partie d'une distribution de valeurs représentant la taille des femmes, dont la moyenne μ est 166.5 et l'écart type σ , 8. Alors, $z = (164 - 166.5) / 8 = -0,31$. Cela veut dire que la taille 164 cm se trouve à 0.31 écart type au-dessous de la moyenne de la distribution des tailles de femme.

L'écart type est défini comme la mesure de la dispersion autour de la moyenne et il correspond à la racine carrée de la variance. La variance est la somme des carrés des écarts par rapport à la moyenne, divisée par le nombre d'observations (Carricano *et alii*, 2010 : 34). Afin de mieux comprendre nous donnons l'exemple suivant, fourni par le site « Statistique Canada » :

Pour les nombres 1, 2 et 3, par exemple, la moyenne est 2 et la variance, 0,667.

$$[(1 - 2)^2 + (2 - 2)^2 + (3 - 2)^2] \div 3 = 0,667$$

[somme de l'écart au carré] \div nombre d'observations = variance

L'écart type est $\sigma = \sqrt{0,667}$.

Il faut noter que la formule de calcul de la variance change selon le type des données. Si les données (les valeurs) dont nous disposons représentent une population, nous utilisons la formule ci-dessus. L'écart type relatif à une population est dénoté par σ . Si, par contre, les données représentent un échantillon, pour calculer la variance nous divisons la somme de l'écart au carré par le nombre d'observations moins un. L'écart type d'un échantillon est dénoté par S . (Dodge, 2004 : 157) Précisons que, dans notre étude, nous calculerons le score z en utilisant l'écart type de la population (σ), car nos sujets sont les seuls que nous prenons en compte.

Après avoir calculé les indices de complexité lexicale et syntaxique et de sophistication lexicale et syntaxique, nous allons les standardiser. Une distribution sera formée des indices du même type correspondant aux six textes d'un même sujet. Donc, afin de standardiser l'indice de diversité lexicale du texte 1, la distribution comprendra les indices de diversité lexicale des textes 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Texte	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+ MWL+ UBR+ MPL	Complexité équilibrée
1	4.784	4.182	6.758	8.666	-0.9147	-0.4246
	0.0840	1.0512	-0.6027	-1.4472		
2	5	4	7.592	18.285	0.3707	0.1721
	0.5232	-1.7553	0.1479	1.4549		
3	4.136	4.197	5.797	12.666	-1.659	-0.7700
	-1.2335	1.2825	-1.4676	-0.2404		
4	5.580	4.112	9.406	17.083	4.5471	2.1105
	1.7025	-0.0282	1.7805	1.0923		
5	4.183	4.102	7.090	13	-1.7639	-0.8187
	-1.1380	-0.1824	-0.3039	-0.1396		
6	4.773	4.090	7.923	11.076	-0.5801	-0.2693
	0.0617	-0.3675	0.4458	-0.7201		

Figure 15 – Standardisation : étape 1

Par exemple, dans le tableau ci-dessus, pour calculer le score z du $CTTR_{(\text{texte } 1)} = 4.784$, nous prenons la distribution mise en évidence en rouge : 4.784, 5, 4.136, 5.580, 4.183 et 4.773. Chacune valeur de cette distribution sera standardisée. Les scores z obtenus se trouvent dans les cases roses au-dessous de la valeur correspondante. De même pour les autres types d'indice.

Ensuite, afin d'obtenir l'indice de complexité équilibrée, nous faisons l'addition entre les quatre indices standardisés de chaque texte : $CTTR_1 + MWL_1 + UBR_1 + MPL_1$

Texte	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	Complexité équilibrée
1	4.784	4.182	6.758	8.666	-0.9147	-0.4246
	0.0840	1.0512	-0.6027	-1.4472		
2	5	4	7.592	18.285	0.3707	0.1721
	0.5232	-1.7553	0.1479	1.4549		
3	4.136	4.197	5.797	12.666	-1.659	-0.7700
	-1.2335	1.2825	-1.4676	-0.2404		
4	5.580	4.112	9.406	17.083	4.5471	2.1105
	1.7025	-0.0282	1.7805	1.0923		
5	4.183	4.102	7.090	13	-1.7639	-0.8187
	-1.1380	-0.1824	-0.3039	-0.1396		
6	4.773	4.090	7.923	11.076	-0.5801	-0.2693
	0.0617	-0.3675	0.4458	-0.7201		

Figure 16 – Standardisation : étape 2

Le dernier pas à faire est de standardiser les sommes des indices, afin de les rendre comparables entre elles. Schulze *et alii* expliquent : « Since the sum of z-scores is not a z-score anymore, it too has to be standardized, before carrying out the final step of the calculation ». (article inédit, communication personnelle des auteurs)

Texte	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	Complexité équilibrée
1	4.784	4.182	6.758	8.666	-0.9147	-0.4246
	0.0840	1.0512	-0.6027	-1.4472		
2	5	4	7.592	18.285	0.3707	0.1721
	0.5232	-1.7553	0.1479	1.4549		
3	4.136	4.197	5.797	12.666	-1.659	-0.7700
	-1.2335	1.2825	-1.4676	-0.2404		
4	5.580	4.112	9.406	17.083	4.5471	2.1105
	1.7025	-0.0282	1.7805	1.0923		
5	4.183	4.102	7.090	13	-1.7639	-0.8187
	-1.1380	-0.1824	-0.3039	-0.1396		
6	4.773	4.090	7.923	11.076	-0.5801	-0.2693
	0.0617	-0.3675	0.4458	-0.7201		

Figure 17 – Standardisation : étape 3

Nous allons donc calculer le score z de chacune des sommes de la distribution mise en évidence en rouge, dans le tableau ci-dessus, afin d'obtenir des indices de complexité équilibrée comparables (voir les cases vertes du tableau). À ce niveau d'analyse, nous avons standardisé les indices automatiquement, à l'aide de deux outils informatiques en ligne qui calculent l'écart type et le score z.

6.5. Conformité et complexité

Avant de commencer ce sous-chapitre, il n'est pas inutile de rappeler que la conformité et la complexité de l'interlangue représentent les deux dimensions qui devraient toujours être associées pour obtenir une image complexe de la langue de l'apprenant. Cela dit, la question à laquelle nous souhaitons nous intéresser à présent est liée au rapport entre la conformité avec la norme et la complexité de l'interlangue. Afin de faciliter la comparaison entre la complexité et la conformité d'un texte, nous avons décidé de soumettre les pourcentages de conformité au même processus de standardisation. Comme nous l'avons déjà mentionné, les scores z de n'importe quel groupe d'éléments (que l'on appelle d'habitude population), se déroulent entre les valeurs -3 et 3 . Standardiser tant les indices de complexité que les pourcentages de conformité permettra de les placer sur la même échelle $-3...3$ et le rapport d'entre eux sera beaucoup plus visible.

Telle qu'envisagée, la méthode d'analyse nous donnera aussi la possibilité de représenter graphiquement la trajectoire de la conformité à côté de celle de la complexité et nous fournira ainsi une image synthétisante de l'interlangue de chacun de nos sujets.

7. Méthodologie de l'analyse du transfert positif

Plusieurs étapes d'analyse sont nécessaires afin d'atteindre le second objectif majeur de notre étude, à savoir l'analyse de l'influence positive que la proximité des langues romanes a sur l'apprentissage du FLE. Chacune des étapes que nous présenterons ci-après porte sur des objectifs spécifiques qui dérivent de l'objectif majeur et convergent vers son accomplissement.

L'étape préalable indispensable à l'analyse est l'obtention du corpus et sa numérisation. L'objectif spécifique de cette étape consiste dans **la mise en évidence des cadres propices pour la production du transfert positif**. Dans ce but, nous extrayons les mots cibles du reste du corpus pour les organiser dans des tableaux afin de pouvoir passer à l'étape suivante.

Ensuite, chacun des cas censés engendrer la production du transfert positif sera évalué en fonction de l'hypothèse formulée au début de l'activité (voir sous-chapitre 5.2.). À ce niveau, l'objectif est de **signaler la production du transfert positif**. Les évaluatifs sont : *traduit*, \vee (*transfert positif produit*) et x (*transfert positif non produit*). Prenons un exemple et essayons d'expliquer comment nous définissons ces évaluatifs. L'hypothèse de la première enquête est la

suivante : les sujets réussirent à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes. Par conséquent, si le sujet traduit le mot cible avant la lecture du texte écrit, ce cas est évalué comme *traduit*. Si, par contre, il ne propose la traduction correcte qu'après avoir reçu le texte, le cas est évalué comme *transfert positif produit* (✓). Enfin, s'il propose une forme inadéquate ou s'il ne propose rien, le cas est considéré comme *transfert positif non produit* (x). De même pour la deuxième et la troisième enquête. Seulement les cas évalués comme ✓ (transfert positif produit) confirment notre hypothèse.

Dans ces conditions, les analyses synchroniques intra-interlangue nous permettront de continuer et de saisir l'impact général de la proximité des langues romanes sur les productions en français de nos sujets. Autrement-dit, nous nous proposons **d'observer les variations du transfert positif** tout au long de la période enquêtée (troisième objectif de cette analyse). Dans ce sens, nous élaborerons des diagrammes d'analyse diachronique intra-interlangue qui synthétisent les tableaux antérieurs.

L'étude conçue jusqu'ici suscite en nous de nouvelles interrogations. *Les résultats de l'analyse du transfert positif pourraient-ils être mis en corrélation avec les résultats de l'étude du transfert négatif ?* À première vue, cela serait empêché par la distance temporelle de quelques jours entre la constitution des corpus qui concernent d'un côté le transfert négatif et de l'autre le transfert positif. Comme l'interlangue varie d'un jour à l'autre, la distance temporelle entre les activités de recueil des données représente un premier obstacle. Par ailleurs, les types de corpus sont différents.

Nous souhaitons toutefois faire une telle analyse qui pourrait permettre un regard d'ensemble sur la dynamique de l'interlangue. Notre audace – corréler des résultats d'analyses distancées dans le temps – s'appuie sur une des caractéristiques de l'interlangue, à savoir la systématité, qui pourrait franchir la variabilité temporelle.

C. ANALYSE DES DONNÉES

8. Le transfert négatif

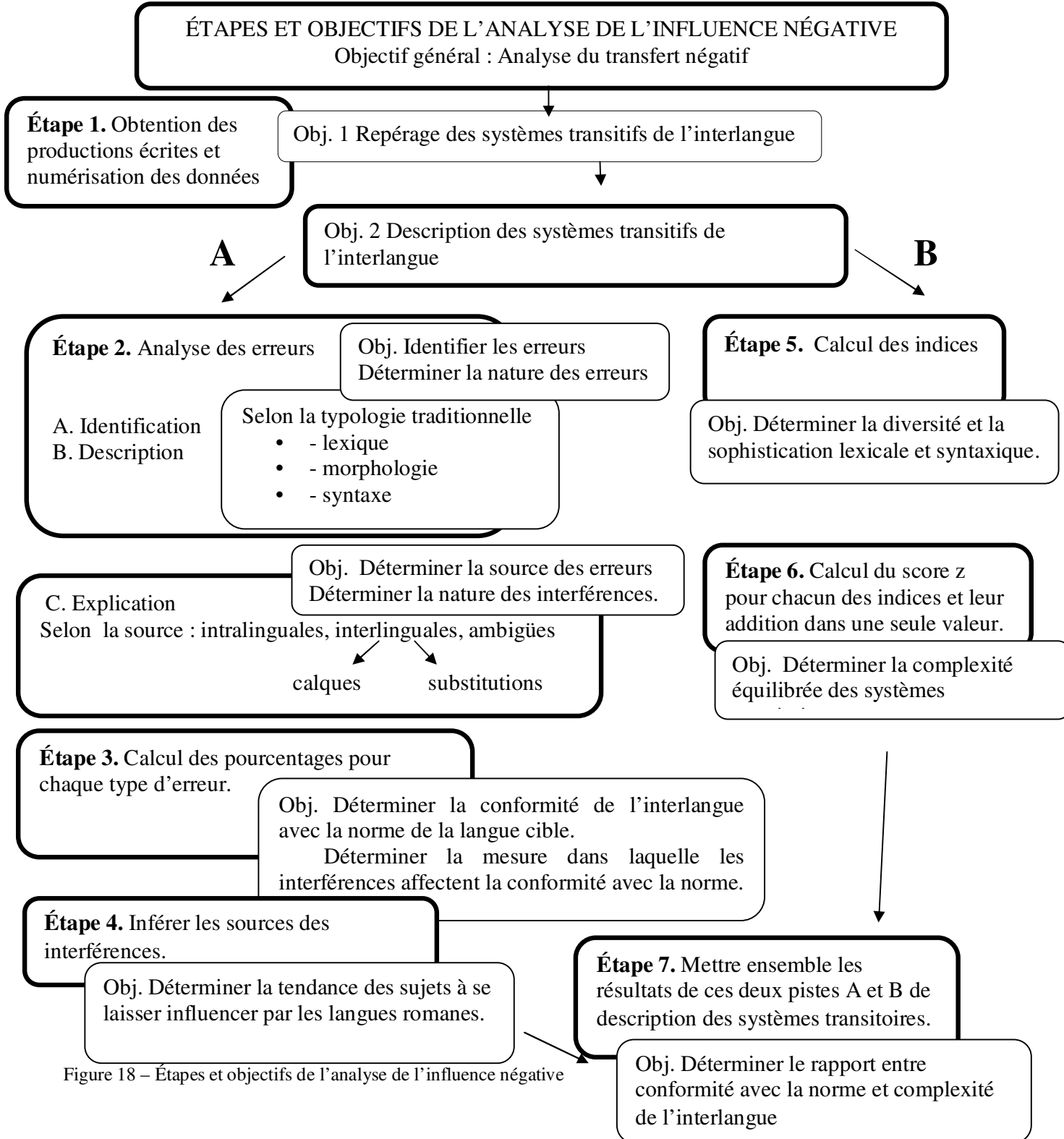


Figure 18 – Étapes et objectifs de l'analyse de l'influence négative

Après avoir exposé nos choix méthodologiques concernant l'étude des données, il convient de passer à l'analyse proprement dite et à l'interprétation des résultats obtenus. Nous nous occupons, dans ce chapitre, de l'influence négative de la proximité des langues romanes sur l'interlangue de nos sujets. Suite au repérage des systèmes transitoires de chacun des sujets, nous démarrons le processus de description de ces systèmes par l'intermédiaire des analyses synchroniques et diachroniques, intra-interlangue et inter-interlangue. Nous envisageons une analyse graduelle, partant du général vers le particulier et faisant des va-et-vient entre l'ensemble et le détail. Tant les aspects généraux que les traits les plus subtils convergeront vers une représentation complexe de l'interlangue des sujets en tant que système en soi, n'ignorant pas cependant l'impact de la langue de départ, de la langue cible et des autres langues romanes sur son développement.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie méthodologique, nous suivons deux pistes d'analyse, l'une qui décrit l'interlangue par rapport au système de la langue cible (A), et l'autre qui la décrit dans ses propres termes (B). Vers la fin, les deux pistes se réunissent permettant une description plus complexe (voir Figure 18).

8.1. Analyse du transfert négatif – piste A

8.1.1. Annotation. Premier niveau

Commençons, dans un premier temps, avec la piste de description A, dont les premiers objectifs sont d'**identifier les erreurs** et de **déterminer leur nature**. Les erreurs ont été repérées et étiquetées manuellement selon la méthodologie décrite dans le sous-chapitre 6.1. La classification selon la typologie classique (lexique, morphologie et syntaxe) nous a conduit à l'observation que les erreurs dépassent parfois les limites d'une typologie. Nous avons trouvé des cas où une certaine forme produite par le sujet et non conforme avec la norme de la langue cible pourrait trouver place dans deux catégories à la fois.

Quand même, cela mènerait à des conséquences néfastes pour les calculs qui suivent. La formule censée calculer la conformité influence l'annotation dans le sens qu'il n'est pas possible d'étiqueter plusieurs fois la même forme (mot), même si celle-ci présente plus d'une erreur. Comme le calcul de la conformité avec la norme se base sur le nombre des formes correctes et incorrectes, si nous mettons trois étiquettes sur une seule forme, le logiciel censé compter les

étiquettes (Simple Concordance Program) fournira des résultats faux. Dans ce cas-là, sur une forme comportant plus d'une erreur, nous étiquetons celle qui est la plus pertinente et qui affecte le plus la production.

Voici certains cas qui exemplifient cet aspect :

- Lorsque la forme proposée présente deux erreurs de lexique, à savoir une erreur de graphie et une erreur de diacritiques, nous signalons l'erreur de graphie qui est une catégorie plus large : <IC><L><GRA><NOM>*eveniment/évènement
- Bien que l'auxiliaire soit confondu avec la préposition, nous signalons seulement l'erreur de choix de l'auxiliaire car cela nous semble beaucoup plus remarquable : <IC><M><AUX><VBF>*à/est
- La forme suivante présente une erreur de genre (morphologique) et une erreur de choix de la préposition (syntaxique) que nous avons signalée à la défaveur de la première : <O><S><CHO><PRE>*au/sur la
- Cette forme présente une erreur de diacritiques (lexique) et une erreur de nombre (morphologique), dont nous avons signalé la première, qui nous semble plus remarquable : <O><L><DIA><NOM>*mûr/murs

Nous tenons aussi à faire une autre observation liée aux déterminants : lorsqu'une erreur affecte un nom accompagné par un déterminant, adjectif ou article s'accordant en nombre et genre avec le nom incorrect, nous avons aussi étiqueté le déterminant :

- **Il** est <O><M><GEN><DEP>***ma**/mon
<O><M><GEN><NOM>***protectrice**/protecteur.

Cependant, certains cas en font exception. Lorsque le nom produit est un calque éloigné de la forme française standard ou une substitution, nous n'avons pas étiqueté le déterminant pour ne pas signaler deux fois la même erreur interlinguale :

- **ma** <IC><L><MNS><NOM>*oglinde/miroir
- **le** <IC><L><MNS><NOM>*aragose/cuisinière
- **un** <IS><L><MNS><NOM>*felinar/lanterne.
- **la** <IC><L><MNS><NOM>*banche/banc

Par contre, nous avons étiqueté les déterminants dont le genre erroné ne s'explique pas par une contamination entre les langues. Par exemple, dans le cas :

- <O><M><GEN><ACO>*de la/du <IS><L><MNS><NOM>*camin/foyer

nous avons signalé l'erreur de genre du déterminant, même si le nom déterminé est une substitution du roumain, puisque tant en français qu'en roumain, le nom est masculin. Cela nous permet de faire la supposition que le sujet a mis le déterminant au hasard et ; par conséquent, l'erreur doit être signalée.

Après l'annotation, le corpus présente 2360 étiquettes (voir Annexe 1). Étant donné que ce premier niveau de l'annotation est étroitement lié à un autre objectif de la piste d'analyse A, à savoir **déterminer la conformité de l'interlangue avec la norme de la langue cible**, nous choisissons de continuer avec le calcul de la conformité. Nous reprendrons les résultats de l'annotation (le second niveau), en temps voulu.

8.1.2. Conformité avec la norme

Faisons tout d'abord certaines observations concernant le calcul de la conformité avec la norme. Rappelons-nous la formule à utiliser pour calculer la conformité :

$$E = (F_{cor} / (F_{cor} + F_{inc})) \times 100$$

On est tenté de croire que $F_{cor} + F_{inc}$ (formes correctes + formes incorrectes) est égal au nombre total des formes d'un texte donné. La pratique nous a fait prendre conscience que certains mots absents du texte devraient être comptés dans le nombre total des formes, afin que l'application de la formule donne un résultat fiable. Il s'agit des mots omis dans les productions écrites, que l'on compte comme formes incorrectes. Dans ce cas-là, $F_{cor} + F_{inc}$ est égal au nombre total des formes d'un texte + le nombre des formes omises. Voici un exemple :

- *il est *superior fille* (Sujet X10E1/I (texte 2))

À première vue, ce texte contient 4 formes, dont 3 sont correctes et une incorrecte. Son pourcentage de la conformité avec la norme est donc : $E = (3 / (3+1)) \times 100 = 75 \%$. Mais le texte contient aussi des erreurs d'omission qui n'affectent pas une forme déjà présente dans le texte, ce qui induit que le pourcentage change. Les omissions seront étiquetées comme erreurs de syntaxe <S><OMS> :

- *il est *superior *_ _ fille / il est *superior à la fille* : 6 formes = 3 correctes + 1 incorrecte + 2 omises

De ce fait, le pourcentage de conformité avec la norme est $E = (3 / (3+3)) \times 100 = 50 \%$

Ce deuxième résultat est conforme à la réalité, tandis que le premier est faux car il ne prend en considération que la surface du texte. Par conséquent, nous trouvons absolument nécessaire d'ajouter au nombre total des mots d'un texte le nombre des omissions.

Nous avons expliqué, dans la partie méthodologique, que l'étiquetage ne s'opère qu'une seule fois sur un même mot. Si un mot contient trois erreurs, nous étiquetons l'erreur qui est la plus pertinente, qui affecte donc le plus la production. Dans ce cas-là, on pourrait se demander si ce type d'étiquetage ne fausse pas le calcul de la conformité, puisque l'on ne prend pas en compte toutes les erreurs. Après avoir analysé la situation, nous avons conclu que le fait de ne mettre qu'une étiquette sur un seul mot ne peut pas fausser le pourcentage de la conformité avec la norme. En effet, cette formule ne calcule pas la conformité avec la norme selon les niveaux (lexical, morphologique, syntaxique), mais en fonction du total des formes incorrectes. Un mot est incorrect, qu'il contienne une seule erreur, ou qu'il en présente plusieurs. Ce type d'étiquetage n'affecte pas donc le calcul de la conformité.

Afin de déterminer de la conformité, nous avons fait des calculs détaillés pour chaque production des onze sujets, présentés dans les annexes (2 – 7, 14 – 19, etc.) Dans ce qui suit, les résultats seront présentés et interprétés d'une perspective diachronique intra-interlangue et, vers la fin, inter-interlangue. Nous avons choisi de les synthétiser par l'intermédiaire des diagrammes, au lieu de les présenter tels quels ; en effet, à l'aide des représentations graphiques, il est beaucoup plus facile de percevoir les variations des systèmes transitoires. Nous rappelons que la conformité est calculée en pourcentages (de 0% à 100%) et nous précisons que les couleurs gris, bleu et rouge indiquent le groupement des textes selon l'enquête à laquelle ils appartiennent.

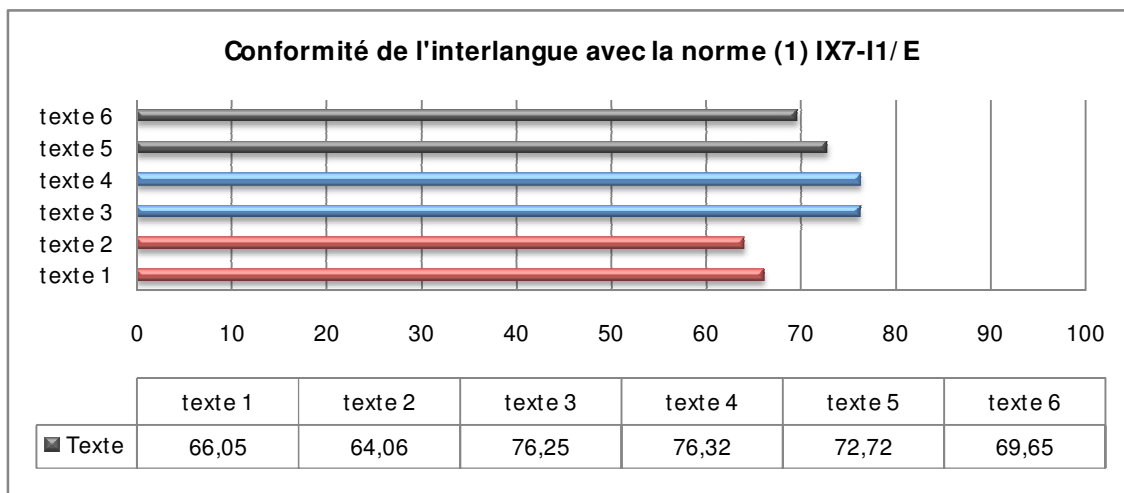


Figure 19 – Conformité de l'interlangue du sujet (1) IX7-I1/E

La conformité de l'interlangue du sujet (1) IX7-I1/E présente des variations faibles à l'intérieur de la même enquête -2%, +0,10%, -3%, mais des variations plus évidentes entre les textes des enquêtes différentes +12%, -4%. Pendant la deuxième enquête, la conformité atteint le point le plus élevé, la variation entre les deux moments de l'enquête étant seulement de 0,07%.

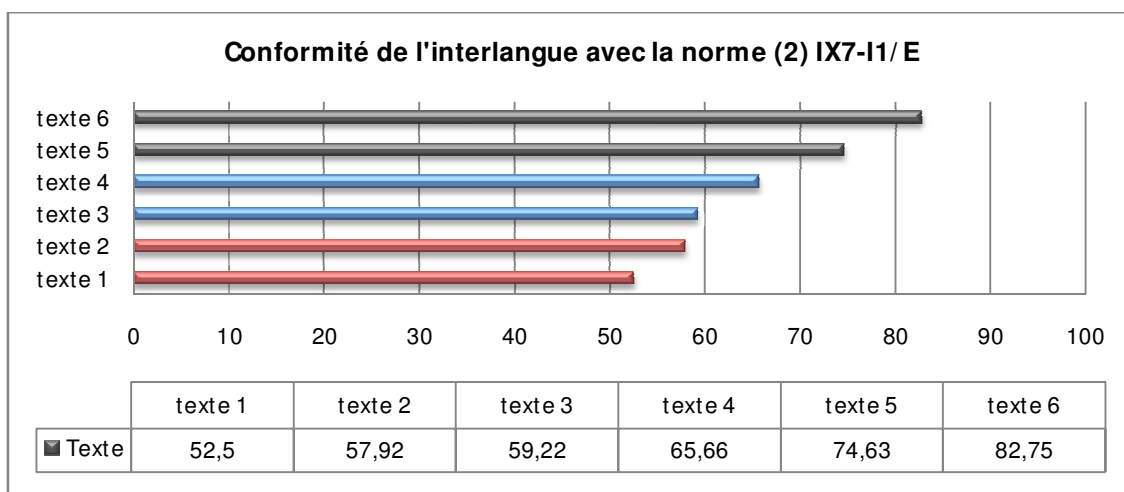


Figure 20 – Conformité de l'interlangue du sujet (2) IX7-I1/E

Chez le sujet (2) IX7-I1/E, la conformité de l'interlangue est toujours croissante. Les variations sont assez amples, surtout vers la fin de la période observée : les trois premiers textes

présentent une conformité dont les valeurs se déroulent entre 50% et 60%, tandis que les trois derniers textes présentent des valeurs de conformité qui augmentent de 10% par texte : 60%, 70%, 80%. Ceci nous amène à affirmer que sa conformité augmente de plus en plus, en accélérant vers la norme de la langue cible.

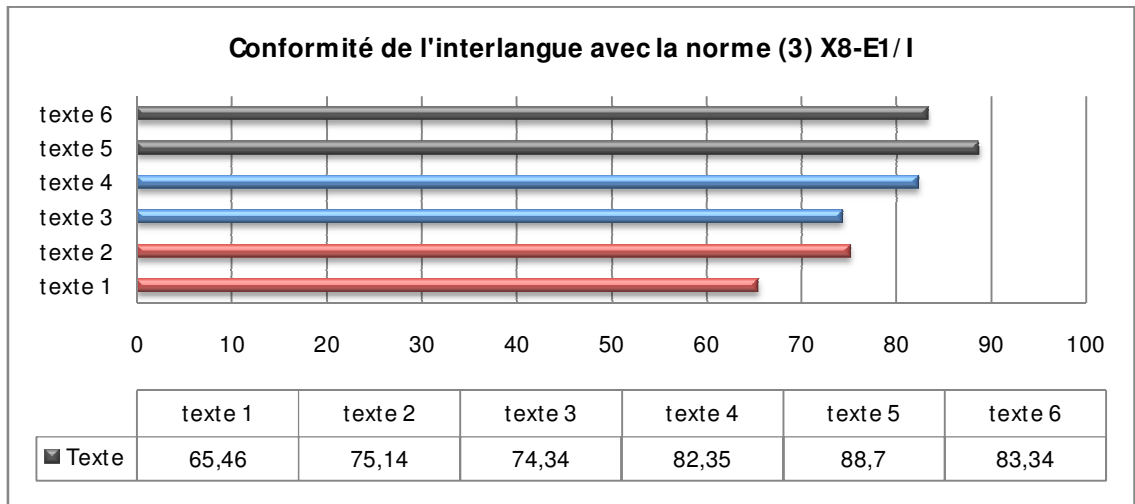


Figure 21 – Conformité de l'interlangue du sujet (3) X8-E1/I

Dans ce cas-ci, on observe des mouvements d'augmentation des valeurs de conformité à l'intérieur des deux premières enquêtes. Les variations sont amples, d'une dizaine 60% - 70% et 70% - 80%. Par contre, la troisième enquête dévoile un mouvement inverse (de diminution) de la variation de la conformité. Ici encore, on constate que le point le plus élevé est enregistré dans le premier moment de la troisième enquête (texte 5).

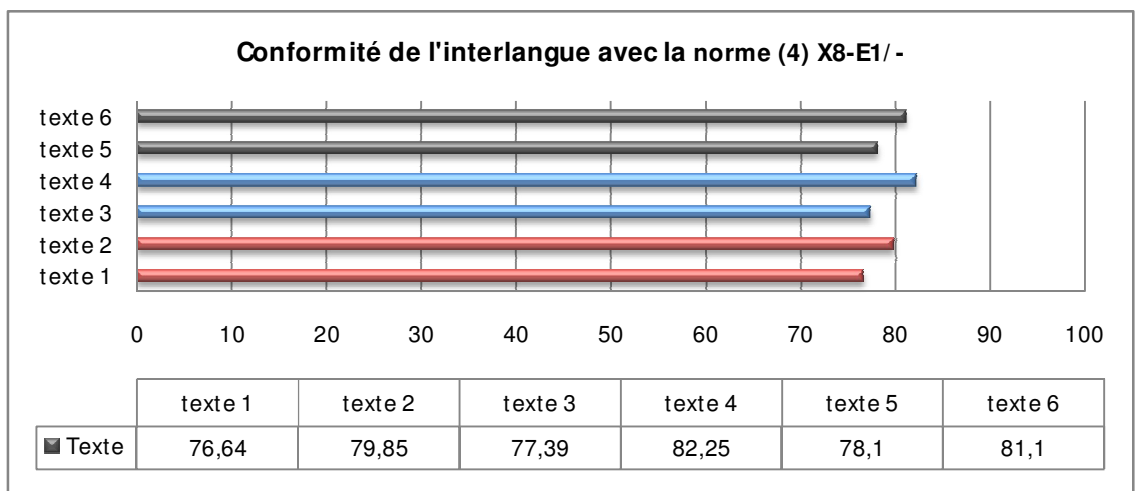


Figure 22 – Conformité de l'interlangue du sujet (4) X8-E1/-

L'interlangue du sujet (4) X8-E1/- présente des variations de conformité faibles tant à l'intérieur des enquêtes qu'entre les enquêtes : les valeurs observées se déroulent entre 76% et 82%. Le moment qui enregistre la conformité la plus élevée est le second de la deuxième enquête, c'est-à-dire le texte 4. Un mouvement d'augmentation est observable seulement à l'intérieur de l'enquête : le second moment d'une enquête présente toujours une valeur plus élevée que le premier moment de l'enquête qui suit. Ainsi, même si les mouvements des variations sont discrets, couvrant des intervalles de 5% au maximum, les valeurs de la conformité oscillent beaucoup. De cette manière, la variation de la conformité dessine une trajectoire en zigzag.

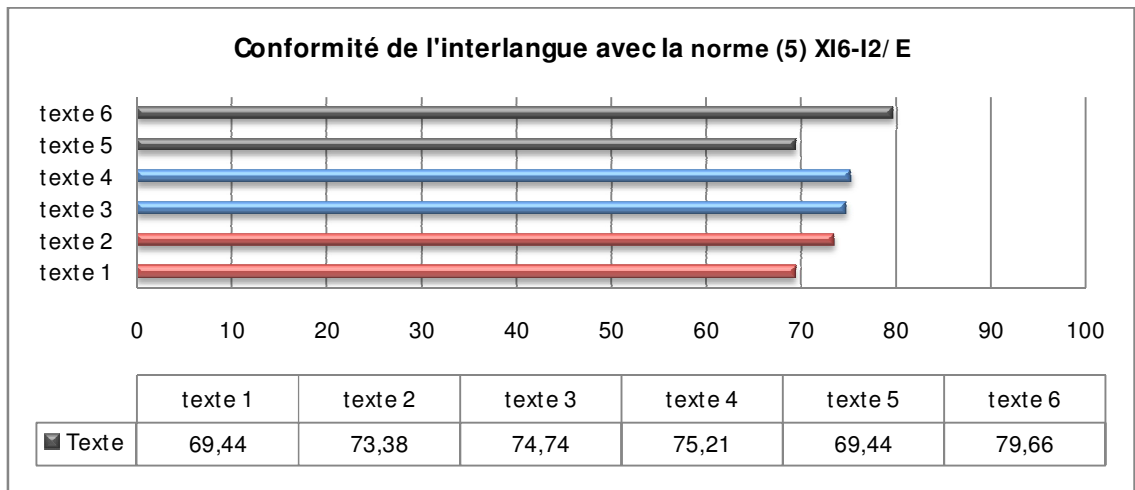


Figure 23 – Conformité de l'interlangue du sujet (5) XI6-I2/E

La variation de la conformité de l'interlangue observée au sujet (5) XI6-I2/E dessine des mouvements ascendants faibles et très faibles au début : 4%, 1%, 1%. Notons ici encore, que le moment 5 enregistre une diminution abrupte qui remène la conformité à la valeur initiale (celle du texte 1). À la fin, on observe une ascension brusque de 10%.

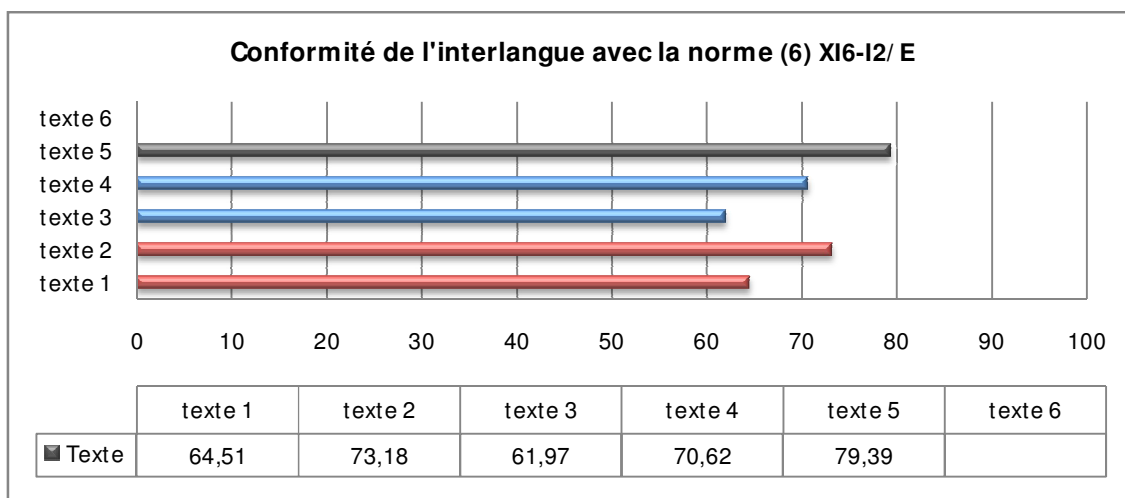


Figure 24 – Conformité de l'interlangue du sujet (6) XI6-I2/E

L'interlangue du sujet (6) XI6-I2/E présente des variations amples d'environ 10% entre les moments observés. Les deux premières enquêtes commencent une trajectoire en zigzag interrompue par le texte 5, qui atteint une valeur de conformité qui dépasse celle des autres. De cette manière la trajectoire devient ascendante, dans son ensemble.

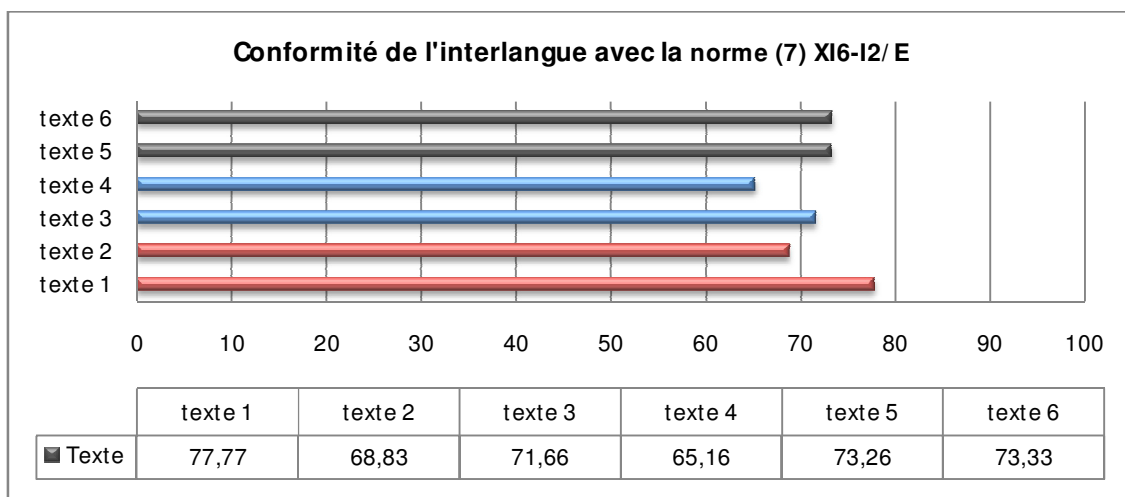


Figure 25 – Conformité de l'interlangue du sujet (7) XI6-I2/E

Chez le sujet (7) XI6-I2/E, la conformité de l'interlangue présente des variations de à l'intérieur des enquêtes de plus en plus faibles : -10% dans la première enquête, -6% dans la seconde enquête et +0,07% dans la troisième enquête. Cela traduit la constance vers laquelle tend la conformité de cette interlangue. À la différence des autres interlangues analysées jusqu'ici,

dans ce cas, on observe un mouvement descendant à l'intérieur des deux premières enquêtes, partant de la valeur la plus élevée (texte 1). Seule la troisième enquête enregistre un mouvement ascendant, mais très faible de 0,07%.

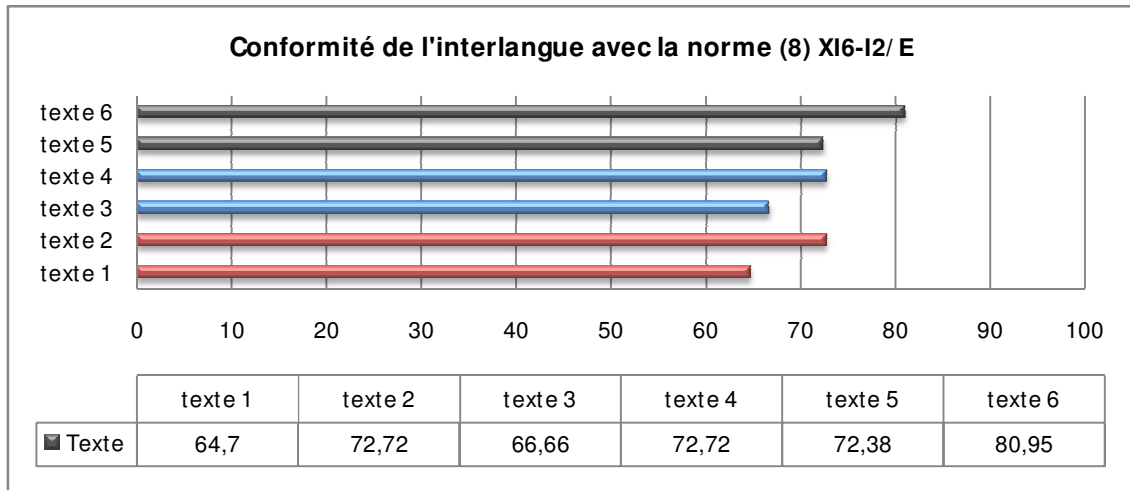


Figure 26 – Conformité de l'interlangue du sujet (8) XI6-I2/E

Les valeurs de la conformité des trois premiers textes dessinent une trajectoire descendante par des mouvements qui recouvrent des intervalles de 4% et 6%. Par contre, les trois derniers textes tracent une trajectoire ascendante dans son ensemble, malgré la petite diminution d'environ 0,30% enregistrée entre les moments 4 et 5.

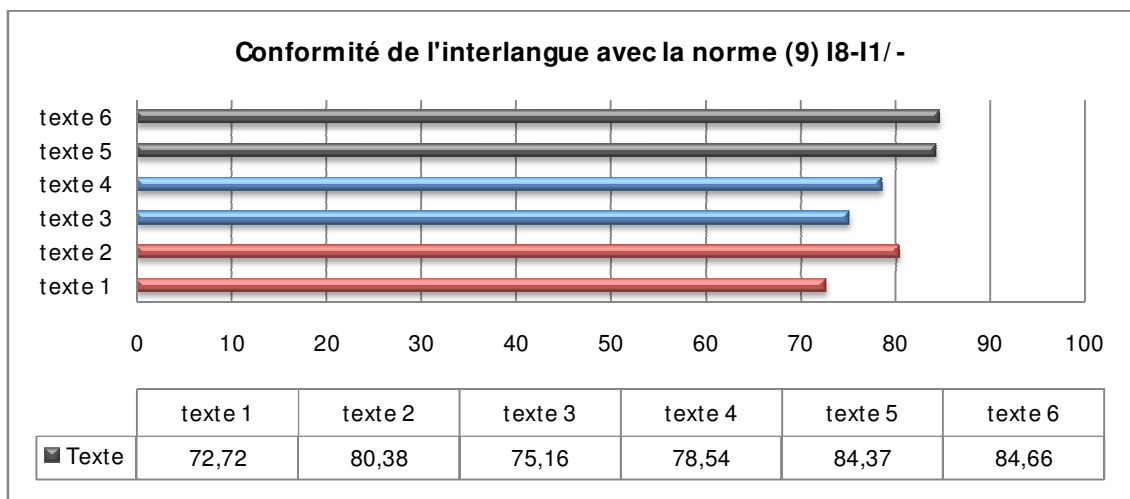


Figure 27 – Conformité de l'interlangue du sujet (9) I8-I1/-

Dans le cas du sujet (9) I8-I1/-, le moment 2 enregistre une valeur élevée faisant note discordante. Les autres cinq valeurs s'inscrivent dans un mouvement ascendant qui recouvre, par des variations assez faibles, un intervalle de 12%.

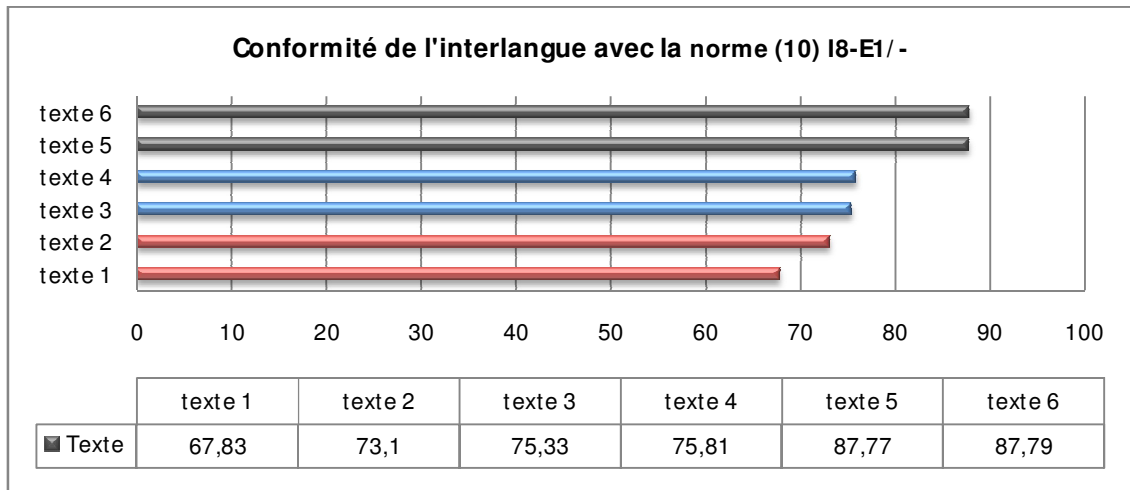


Figure 28 – Conformité de l'interlangue du sujet (10) I8-E1/-

Dans le cas du sujet (10) I8-E1/-, la variation de la conformité de l'interlangue dessine une trajectoire ascendante qui recouvre un intervalle de 20%. Dans une première étape (les deux premières enquêtes), les mouvements des variations sont faibles et très faibles tant à l'intérieur des enquêtes (+5%, +0,5%) qu'entre elles (+2%). Par contre, le passage à la troisième enquête se fait par un saut de 12%. À l'intérieur de cette dernière enquête, la variation reste très faible : (+0,02) ce qui traduit la tendance de la conformité à devenir constante.

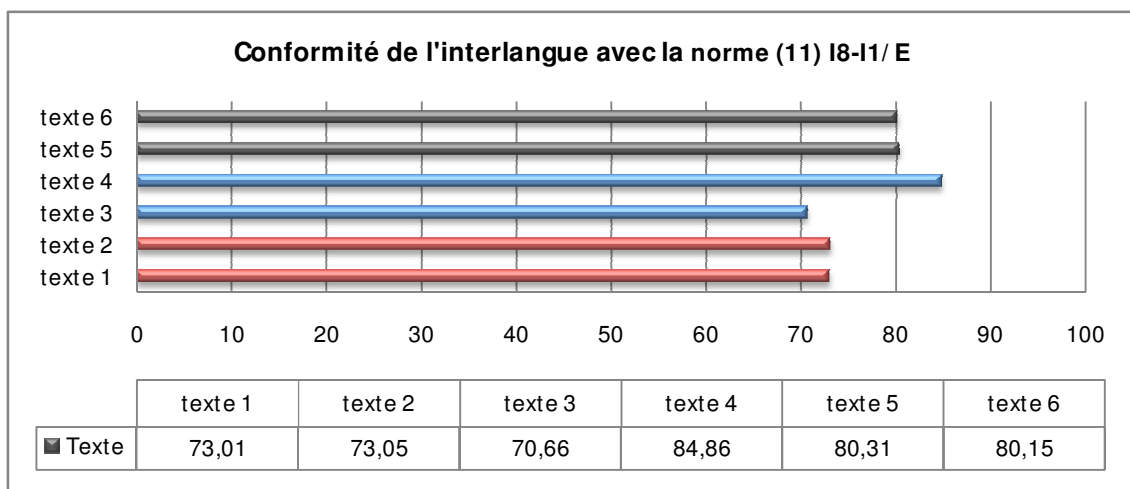


Figure 29 – Conformité de l'interlangue du sujet (11) I8-I1/E

Dans ce cas-ci, on observe des variations très faibles à l'intérieur de la première et de la troisième enquête : 0,04% et 0,15%, tandis qu'à l'intérieur de la seconde enquête on a enregistré un saut de 14% entre les deux moments. Dans son ensemble, la conformité augmente dans la mesure où les trois premiers textes enregistrent des valeurs d'environ 70%, alors que les trois derniers textes enregistrent des valeurs d'environ 80%.

Observations générales :

- L'analyse ci-dessus nous a aidé à repérer les variations de la conformité de l'interlangue en fonction du sujet et du moment de l'enquête. La trajectoire de la conformité fait tantôt des mouvements amples, tantôt des mouvements faibles, ce qui traduit ses variations abruptes ou légères.
- Nous avons également constaté que la trajectoire de la conformité de l'interlangue atteint le point maximal dans le dernier moment de la période enquêtée chez six sujets. De plus, chez 10 sujets sur 11, la valeur enregistrée au premier moment de l'enquête est plus basse que la valeur du dernier moment, ce qui suggère un développement ascendant dans son ensemble, tout au long de la période d'observation, au-delà des variations modérées qui se produisent entre ces deux moments.

8.1.3. Annotation. Second niveau

Afin d'atteindre le second objectif lié à la conformité avec la norme, à savoir **déterminer dans quelle mesure et de quelle manière les erreurs interférentielles affectent la conformité** des productions en français, il faut, tout d'abord, revenir à l'annotation du corpus, au second niveau cette fois-ci.

Précisons aussi, qu'à ce niveau les objectifs sont : **déterminer la source des erreurs** et **déterminer la nature des interférences**. Pour accomplir le premier d'entre eux, nous classifions les formes erronées selon la méthode présentée dans la partie méthodologique : erreurs intralinguales et erreurs interlinguales. Nous déterminerons ensuite la nature des erreurs interlinguales (calques et substitutions).

Voici quelques aspects que nous considérons pertinents à présenter avant l'annotation :

a) Nous avons décidé que la plupart des erreurs de diacritiques trouvent leur source à l'intérieur de la langue française. Ici entrent les formes dont les diacritiques sont mal placés :

- <O><L><DIA><DEN>*prèmiere/première
- <O><L><DIA><NOM>*fôret/forêt

Dans ce cas, nous avons considéré ces erreurs comme intralinguales. Par contre, dans notre corpus certaines formes témoignent d'une omission des diacritiques imposées par la norme. De plus, si leur graphie ressemble beaucoup aux équivalents roumains, espagnols ou italiens, nous considérons qu'il s'agit d'erreurs interlinguales.

- <IC><L><DIA><NOM>*decor/décor
- <IC><L><DIA><NOM>*element/élément
- <IC><L><DIA><NOM>*ocean/océan

À notre avis, nos sujets roumains n'ont pas encore acquis la compétence d'utiliser les accents, parce que leur langue maternelle et les autres langues romanes connues (dans de nombreux cas) n'en font pas usage. Dans le cas des erreurs de diacritiques, déterminer la source s'avère parfois bien difficile à cause de l'ambiguïté des cas. On ne peut qu'établir des règles d'encadrement et s'y tenir.

b) Parfois, les mots français qui, conformément à la norme, présentent une double consonne et qui ressemblent à leurs équivalents roumains, espagnols ou italiens (n'ayant pas une double consonne), ont été écrits sans que cette particularité soit respectée. Nous considérons qu'il s'agit d'erreurs interlinguales.

- <IC><L><GRA><ADJ>*imense/immense
- <IC><L><GRA><ADJ>*dificile/difficile
- <IC><L><GRA><NOM>*apel/appel

c) L'étiquette <MOT> désigne les mots qui existent en français et qui, du point de vue sémantique, sont inappropriés. Si le mot existe seulement en français, l'erreur est intralinguale :

- <O><L><MOT><NOM>*jeune/jaune

Par contre, si la confusion est causée par la ressemblance avec des termes roumains, espagnols ou italiens, l'erreur est interlinguale :

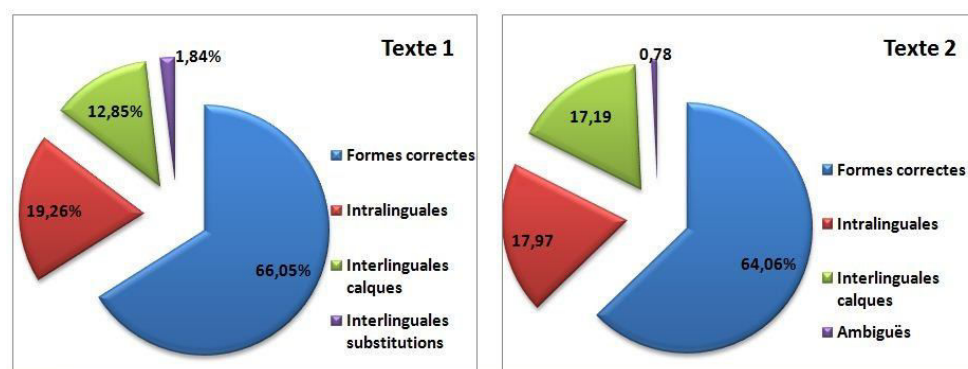
- <IC><L><MOT><NOM>*route/roue (pour l'explication, voir Tableau 7)
 - <IC><L><MOT><NOM>*repas/repos (voir Tableau 7)
- d) Certains mots que nous avons classifiés comme calques ressemblent aux substitutions car ils ont exactement la même graphie que dans la langue source (comme c'est le cas pour les substitutions). Toutefois, nous considérons que les sujets ont eu l'intention d'écrire en français et non pas en roumain, italien ou espagnol. L'erreur est due à la ressemblance des termes.
- <IC><L><DIA><NOM>*decor/décor
 - <IC><L><GRA><NOM>*subsol/sous-sol

8.1.4. Interférences et conformité

Dans ce sous-chapitre, nous revenons à l'objectif pour lequel il a fallu au préalable présenter le second niveau de l'annotation, à savoir **déterminer dans quelle mesure les erreurs interlinguales affectent la conformité de l'interlangue**. Les fiches de calculs (Annexes 8 – 13, 20 – 25, etc.) présentent cette analyse en détail, mais ici nous proposons seulement des diagrammes afin de synthétiser les résultats. Les analyses sont diachroniques intra-interlangue.

Analyse diachronique intra-interlangue (1) IX7-I1/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



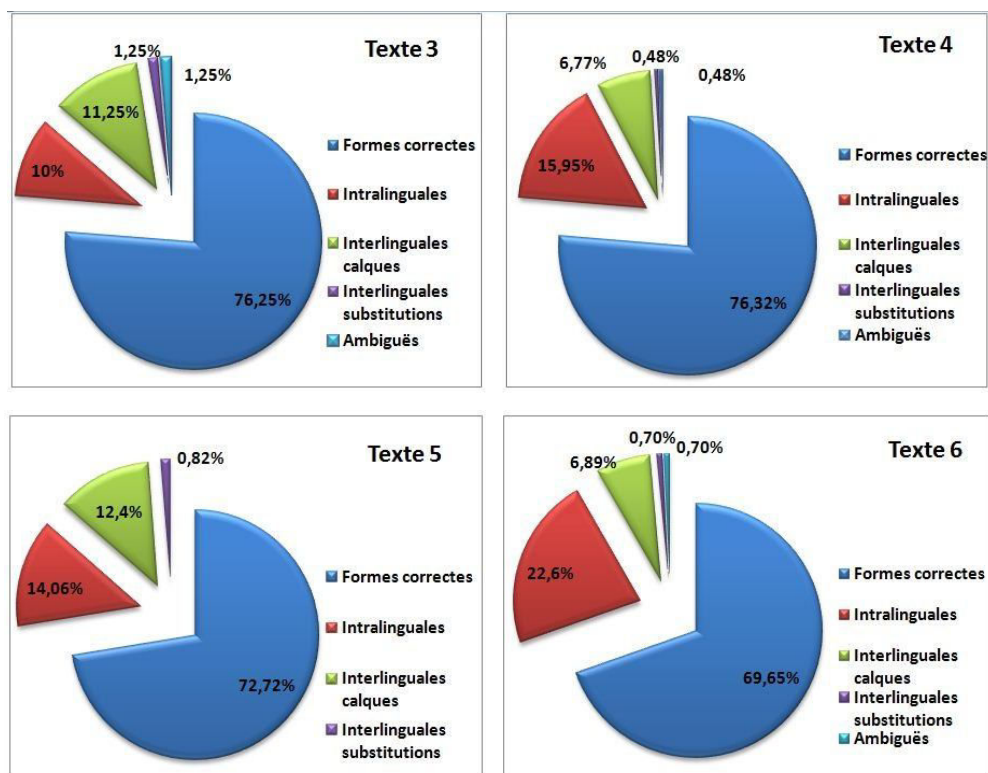


Figure 30 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (1) IX7-II/E

Comme l'indiquent les diagrammes précédents, chez le sujet (1) IX7-II/E l'influence négative des autres langues romanes sur sa production en français se concrétise tant dans des substitutions que dans des calques. Prises ensemble, les substitutions et les calques, autrement dit les interférences, affectent la conformité de l'interlangue d'une manière variable, d'un moment à l'autre. Parfois, les erreurs interlinguales sont plus nombreuses que les intralinguales (textes 2, 3, 5), d'autres fois c'est l'inverse (textes 1, 4, 6). Cependant, le rapport entre calques et substitutions reste, dans tous les cas, le même : les substitutions sont beaucoup moins nombreuses que les calques. De plus, dans le second texte, les substitutions sont absentes. Tout ceci nous amène à penser que l'apprenant ne se contente pas de faire appel à la langue maternelle ou aux autres langues connues, en substituant au terme français son équivalent roumain, italien ou espagnol (parfois même anglais) afin de combler les méconnaissances en français. Au contraire, il formule des hypothèses sur le système linguistique du français à l'aide des autres langues romanes et il en résulte les calques.

Analyse diachronique intra-interlangue (2) IX7-I1/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)

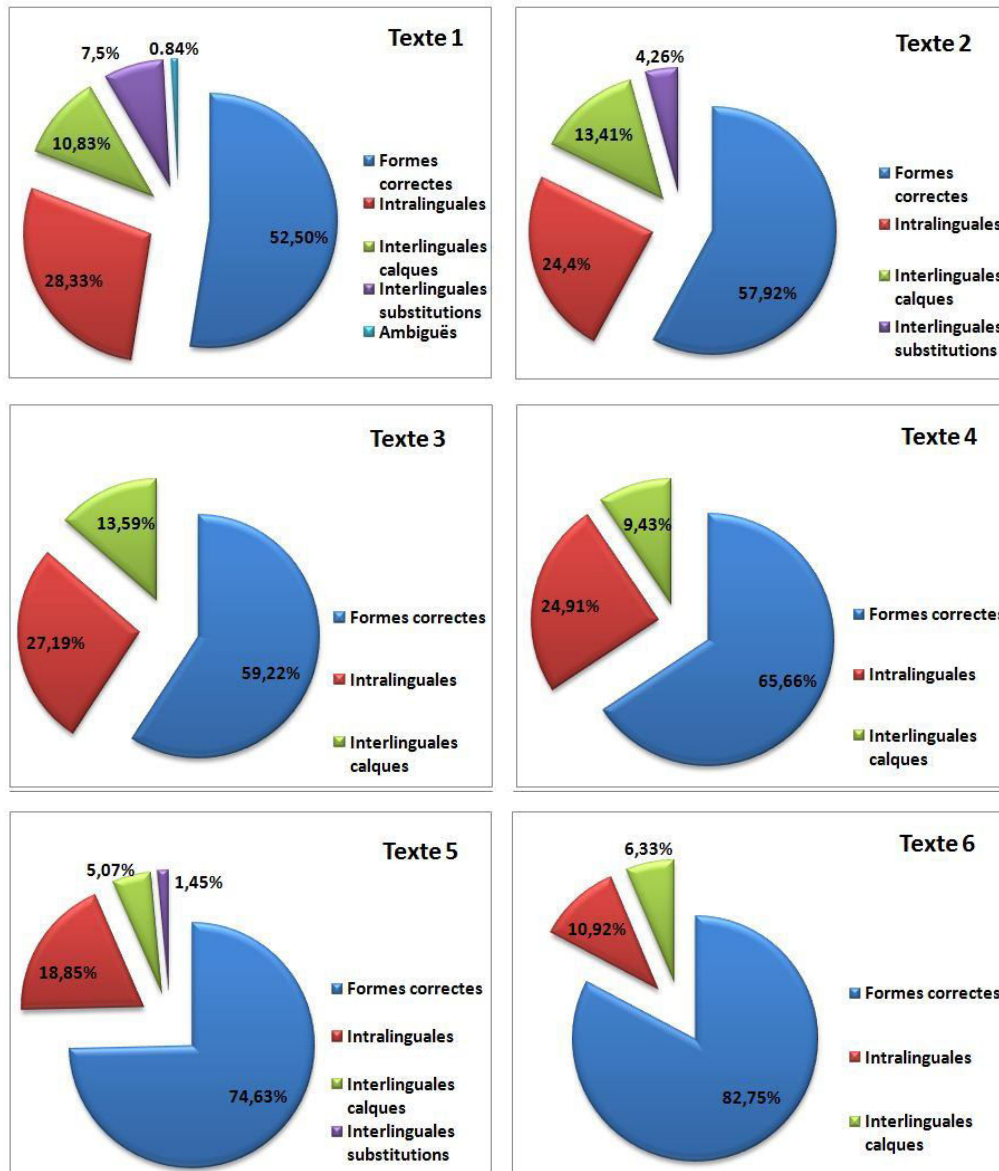


Figure 31 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (2) IX7-I1/E

La variation du pourcentage des erreurs interlinguales, d'un moment à l'autre, est aussi observable chez le sujet (2) IX7-I1/E. Cependant, le nombre des interlinguales n'est jamais plus élevé que le nombre des erreurs intralinguales. Les substitutions apparaissent seulement dans trois textes (1, 2, 5) mais, là où elles se trouvent, elles affectent la conformité de l'interlangue avec un pourcentage élevé, qui atteint même 7,5% (dans le premier texte). Cela veut dire que

dans ces moments de productions, le sujet a rempli les vides de ses connaissances linguistiques avec des mots étrangers, transférés tels quels dans son interlangue. Nous avons constaté qu'au fur et à mesure que l'on avance, le pourcentage des substitutions diminue (7,25%, 4,26%, 1,45%). Toutefois, les calques restent supérieurs de point de vue numérique, ce qui traduit les tentatives de validation des hypothèses faites sur le système linguistique du français.

Analyse diachronique intra-interlangue (3) X8-E1/I

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)

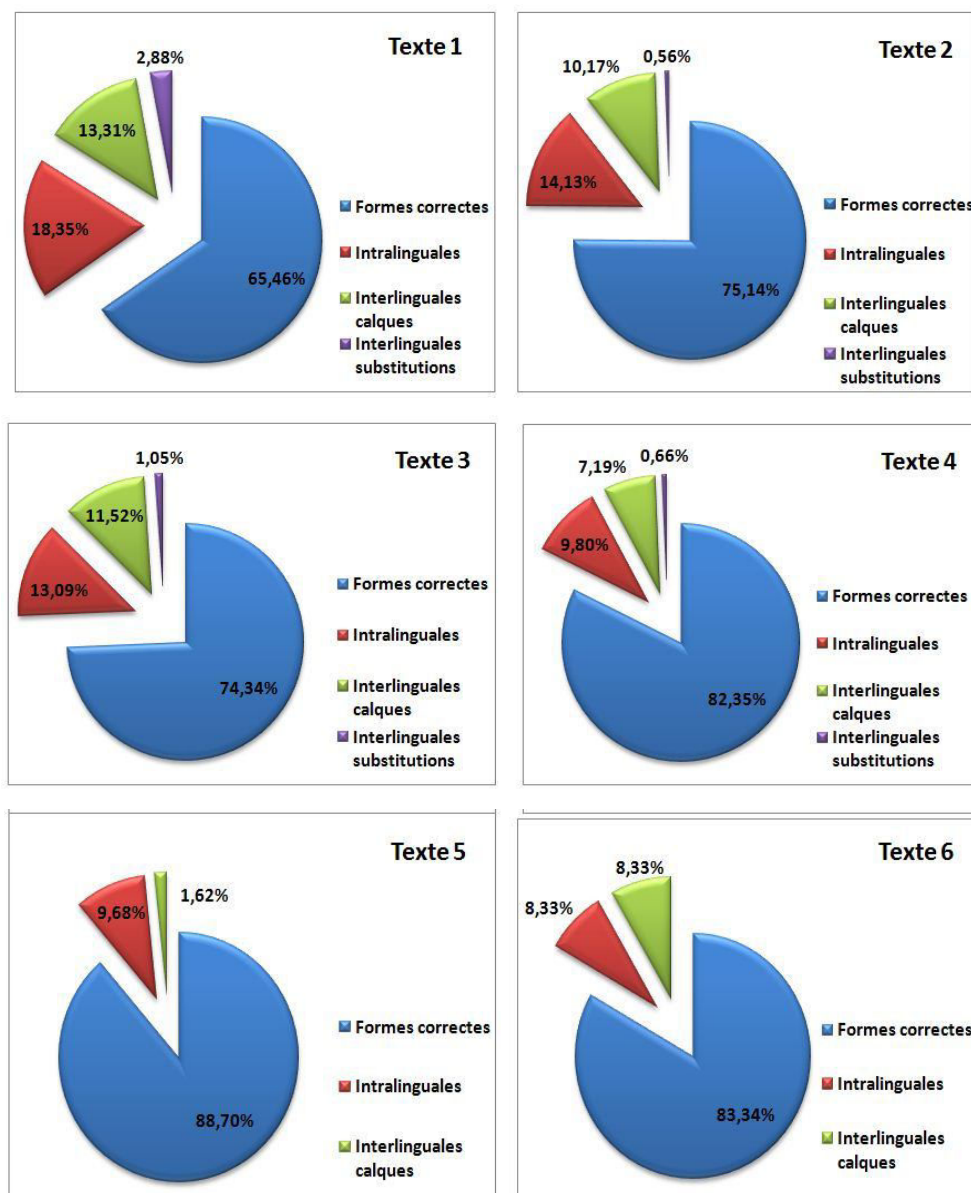
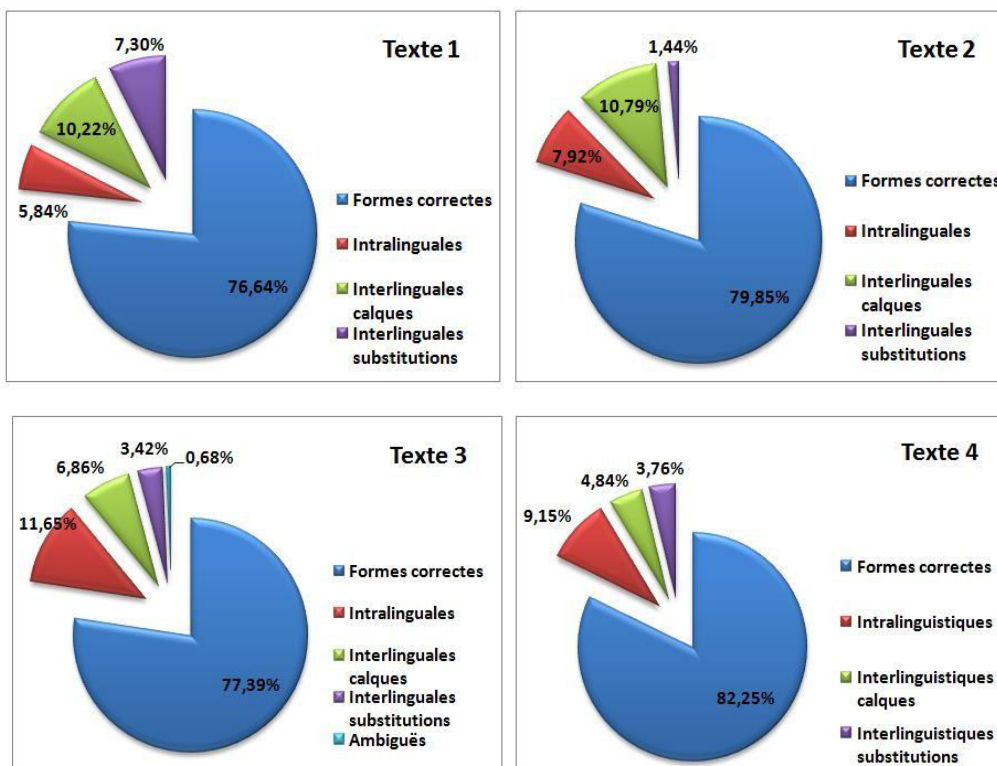


Figure 32 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (3) X8-E1/I

Selon les diagrammes ci-dessus, l'interlangue du sujet (3) X8-E1/I présente des erreurs interlinguales qui affectent moins sa conformité avec la norme que les erreurs intralinguales. Le premier texte de la première enquête enregistre le nombre le plus grand de substitutions. Au long des deux premières enquêtes le nombre des substitutions continue à varier. Par contre, elles sont absentes dans la troisième enquête (textes 5 et 6) ce qui traduit le fait que le sujet ne se contente plus de combler les vides de ses connaissances linguistiques en introduisant des mots étrangers tels quels, mais qu'il commence à vérifier des hypothèses ; il en résulte les calques. Il serait intéressant d'observer quel est le rôle des calques dans l'ensemble de l'interlangue. Par rapport à la conformité, ils ont une valeur négative, mais par rapport à la complexité de l'interlangue, ils pourraient s'investir d'une valeur positive. Nous analyserons ces aspects dans la partie finale (voir le sous-chapitre 8.2.3.).

Analyse diachronique intra-interlangue (4) X8-E1/-

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



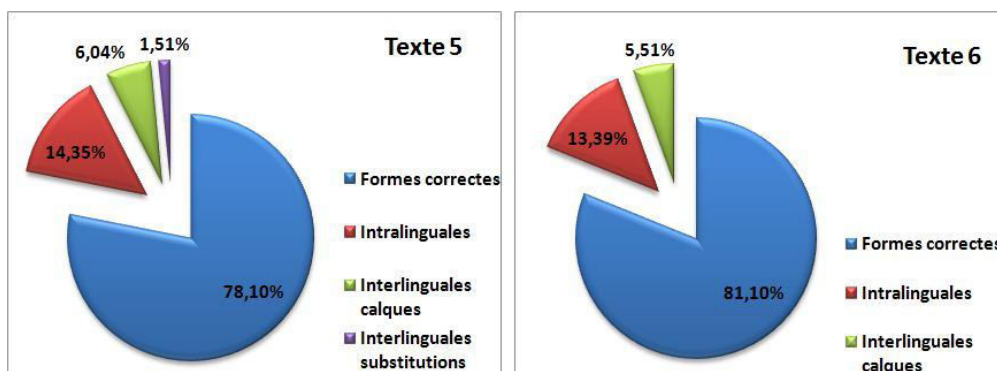
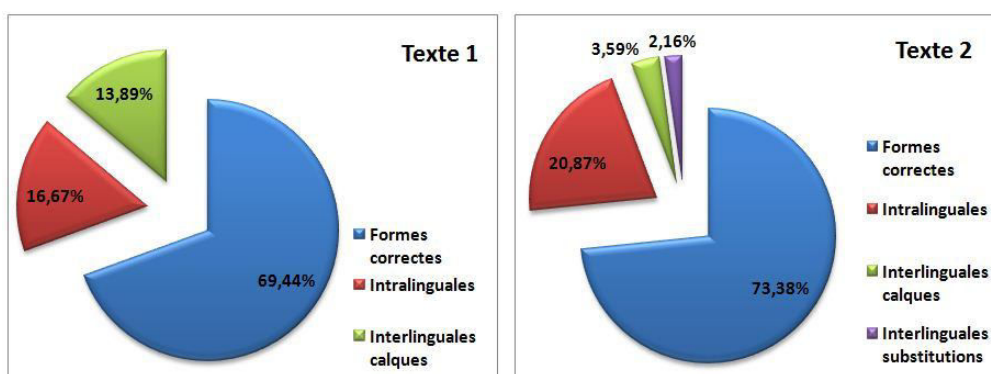


Figure 33 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (4) X8-E1/-

Chez le sujet (4) X8-E1/-, la variation des pourcentages des erreurs dévoile une prédominance des formes interlinguales dans la première partie de la période enquêtée (textes 1 et 2). À partir du moment 3, la situation s'inverse et les erreurs intralinguales ont le rôle principal dans l'établissement de l'écart de l'interlangue par rapport à la norme de la langue cible. Cela traduit le fait que, peu à peu, le sujet acquiert des connaissances linguistiques en français et qu'il n'est plus nécessaire de faire appel si souvent aux autres langues romanes connues. Nous avons constaté aussi que les substitutions manquent au dernier moment de la période enquêtée ce qui soutient l'idée ci-dessus.

Analyse diachronique intra-interlangue (5) XI6-I2/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



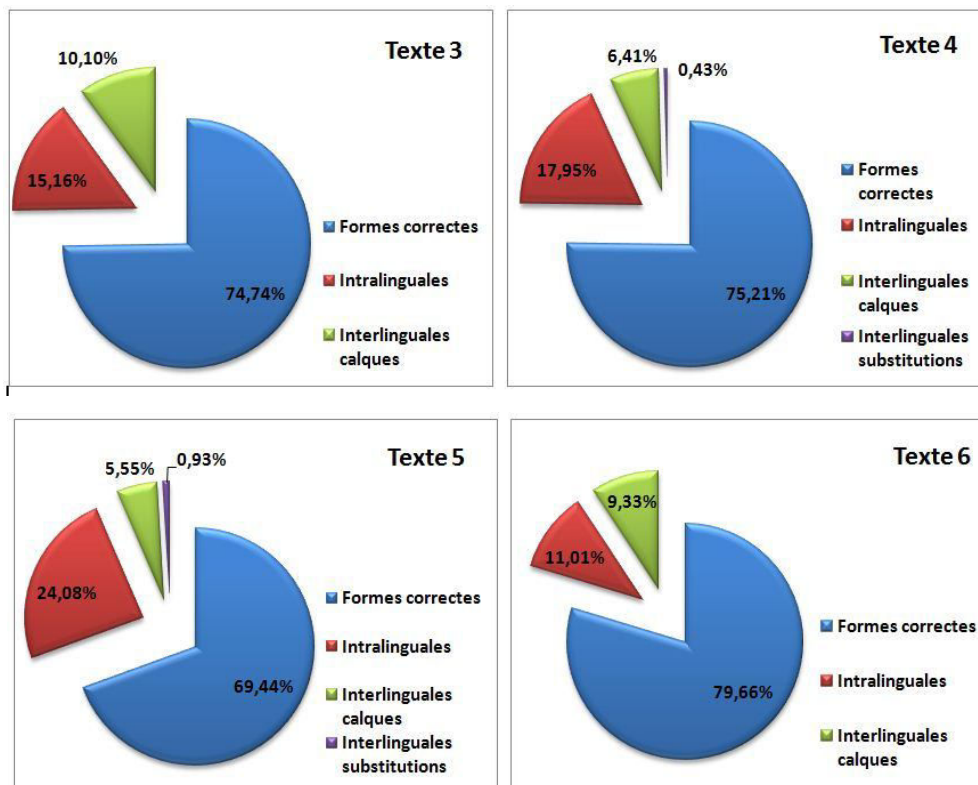


Figure 34 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (5) XI6-I2/E

Comme les diagrammes l'indiquent, l'interlangue du sujet (5) XI6-I2/E présente des erreurs intralinguales plus nombreuses que les formes interlinguales. Les calques sont présents dans tous les textes, tandis que les substitutions apparaissent seulement dans trois textes (2, 4 et 5). Ces observations nous amènent à penser que lorsque ses connaissances linguistiques ne sont pas suffisantes, le sujet fait appel aux autres langues romanes. Toutefois, il ne se contente pas d'introduire dans son interlangue des mots étrangers tels quels (substitutions), mais il formule plutôt des hypothèses sur le système linguistique du français, en s'appuyant sur les autres langues romanes connues.

Analyse diachronique intra-interlangue (6) XI6-I2/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)

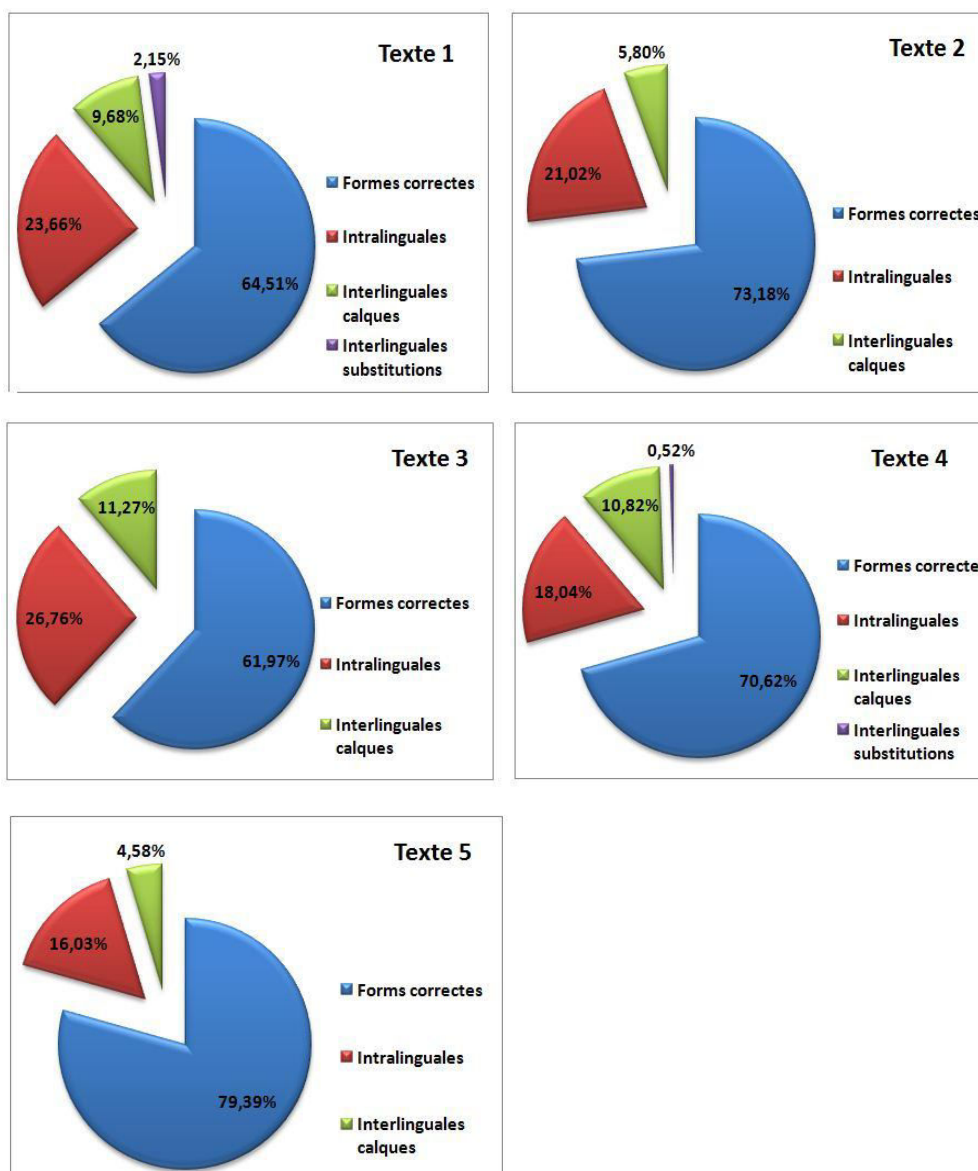


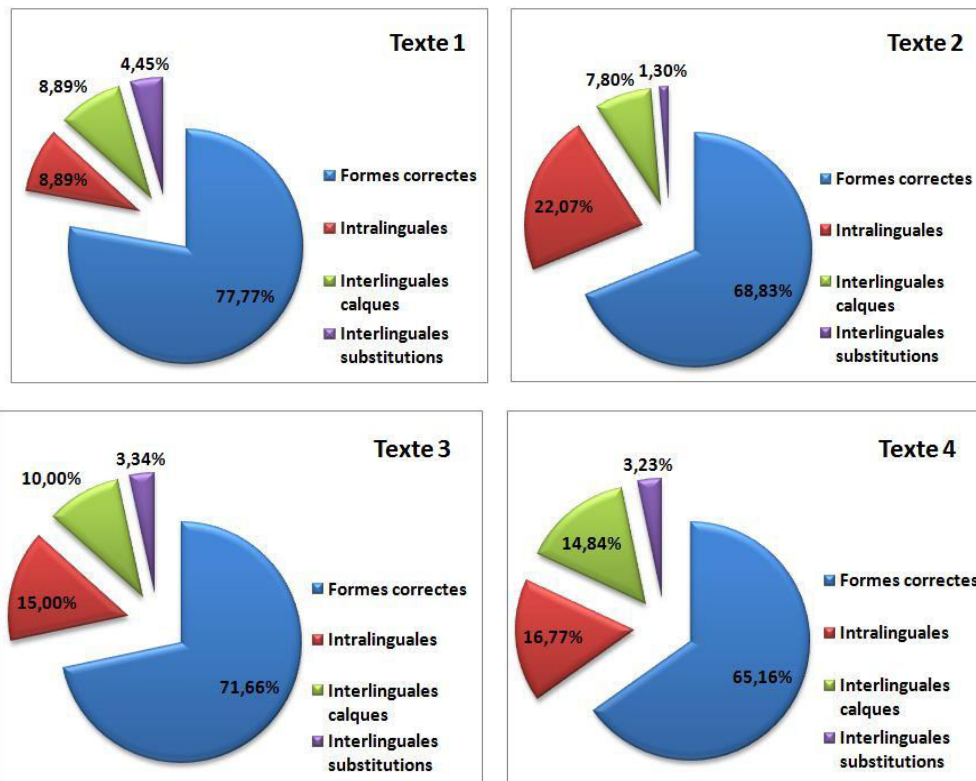
Figure 35 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (6) XI6-I2/E

Dans le cas du sujet (6) XI6-I2/E, les erreurs intralinguales sont responsables pour l'écart de l'interlangue par rapport à la langue cible, loin devant les erreurs interlinguales. Les

erreurs interlinguales en sont responsables beaucoup plus moins. Toutefois, on trouve des calques dans tous les textes. Les substitutions sont présentes dans le premier texte et elles réapparaissent dans le texte 4 avec un pourcentage de seulement 0,52%. Tout cela suggère que notre sujet préfère inférer des hypothèses sur le système linguistique de la langue française, en s'appuyant aussi sur les connaissances qu'il a dans d'autres langues romanes, au lieu d'utiliser des mots étrangers tels quels dans son interlangue.

Analyse diachronique intra-interlangue (7) XI6-I2/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



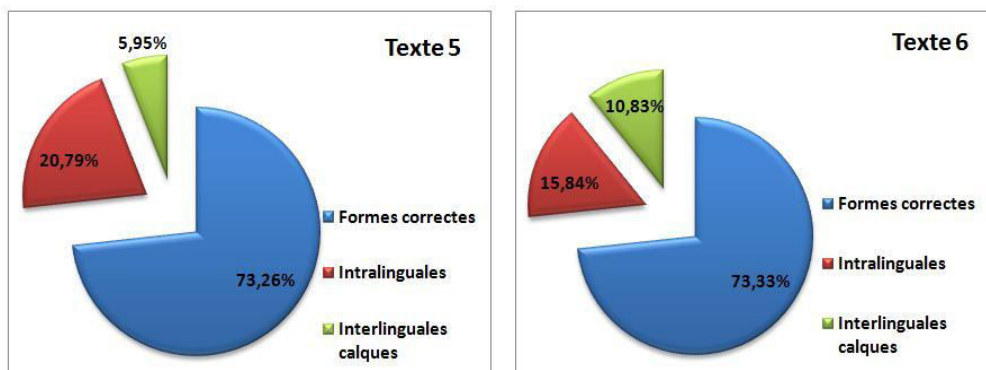
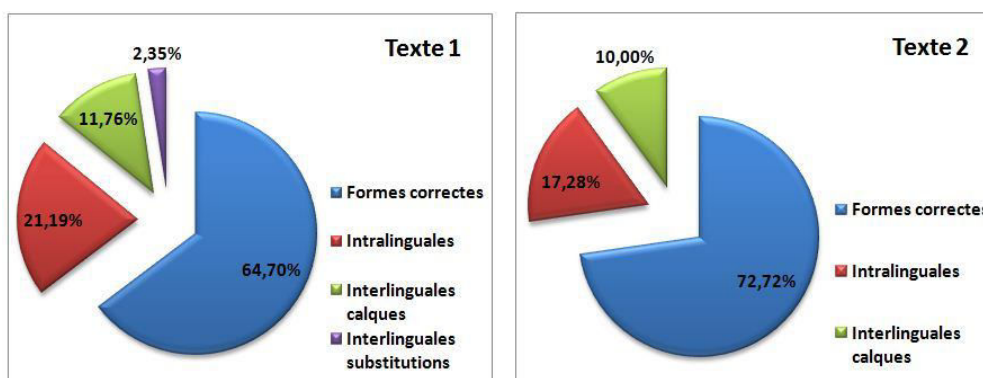


Figure 36 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (7) XI6-I2/E

Chez le sujet (7) XI6-I2/E, le rapport erreurs intralinguales – erreurs interlinguales est très variable. Dans les textes 1 et 4, les interlinguales sont plus nombreuses que les intralinguales, tandis que dans les autres textes 2, 3, 5, 6, la situation montre l'inverse. Le plus grand nombre des erreurs interlinguales sont des calques, les substitutions étant moins nombreuses, voire absentes dans les textes 5 et 6. Nous observons, chez ce sujet aussi, que vers la fin de la période de l'enquête, les mots étrangers introduits tels quels disparaissent et les sujets utilisent leurs connaissances en d'autres langues romanes, afin de formuler des hypothèses sur le système linguistique du français.

Analyse diachronique intra-interlangue (8) XI6-I2/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



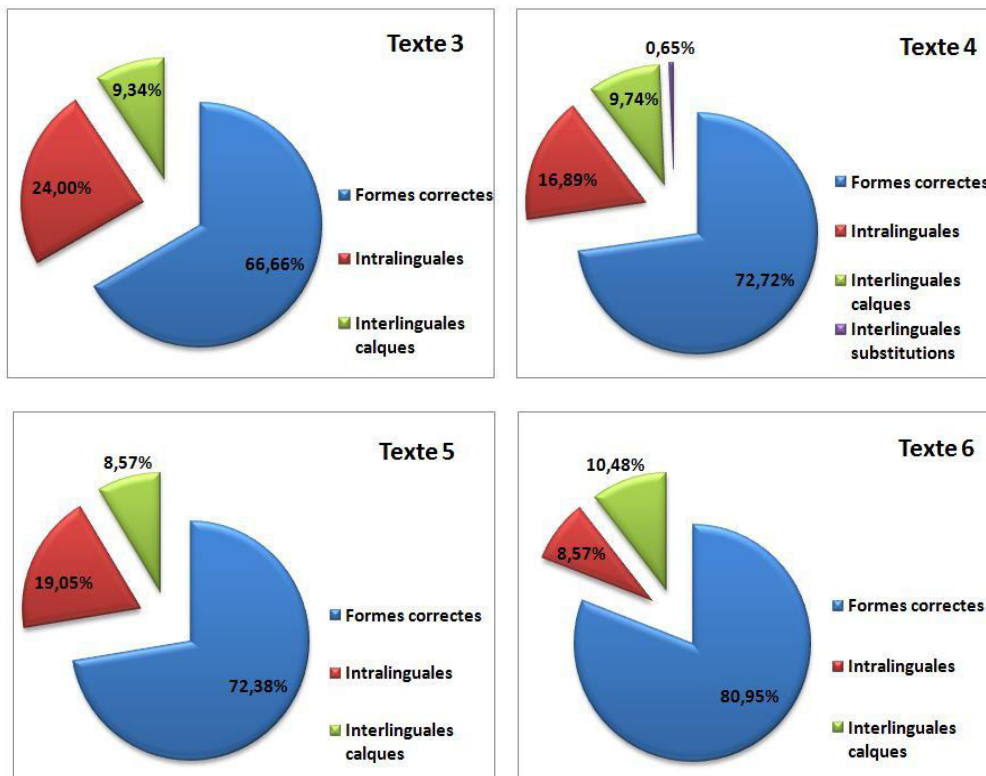


Figure 37 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (8) XI6-I2/E

Chez le sujet (8) XI6-I2/E, les erreurs intralinguales sont plus nombreuses que les interlinguales, sauf dans le texte 5, où la situation est inverse. Cela veut dire que le sujet vérifie des hypothèses concernant le système du français, en s'appuyant plutôt sur ses autres connaissances en français que sur ses connaissances dans d'autres langues romanes. Les substitutions sont présentes en faibles pourcentages, dans les textes 1 et 4.

Analyse diachronique intra-interlangue (9) I8-I1/-

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)

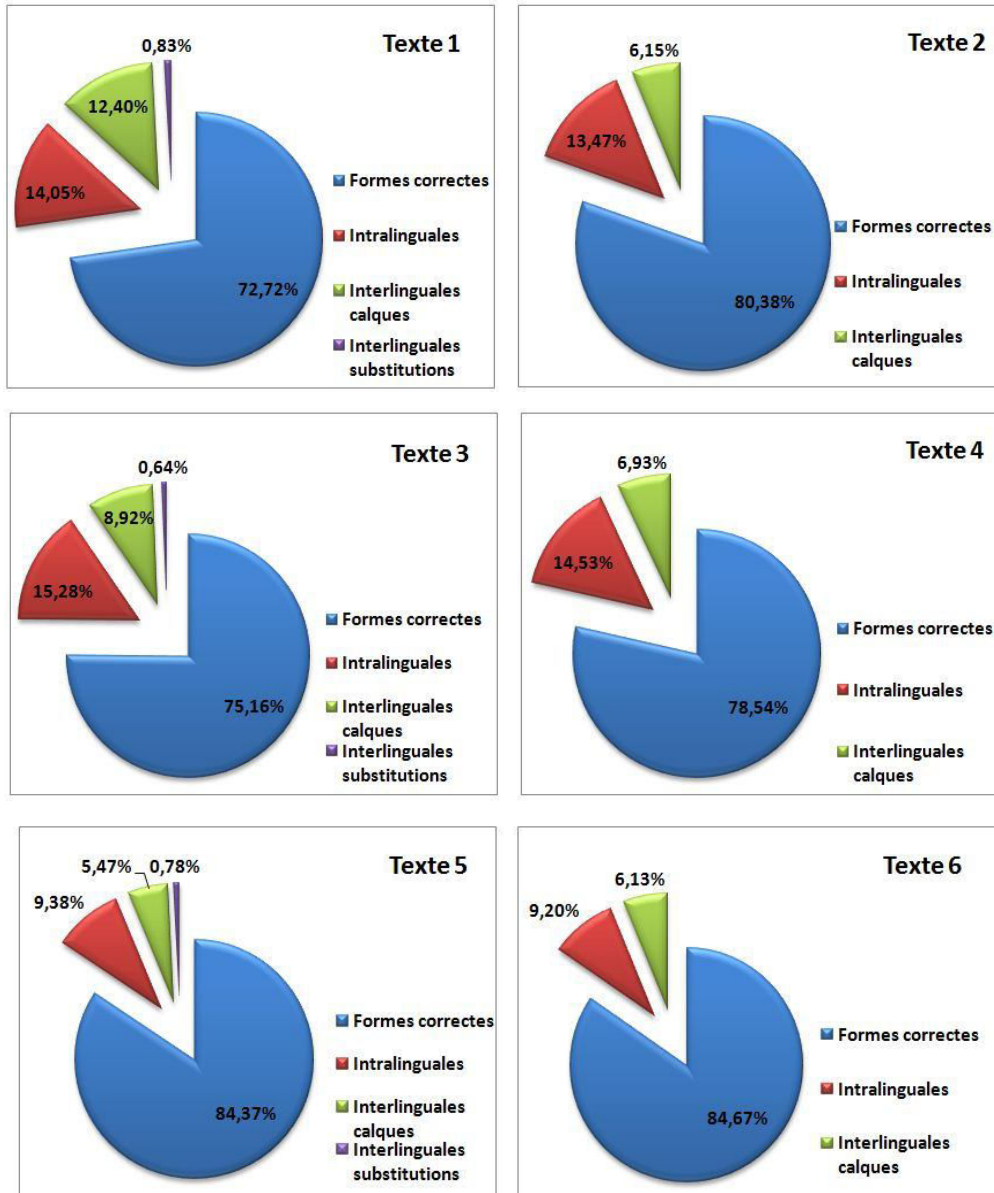


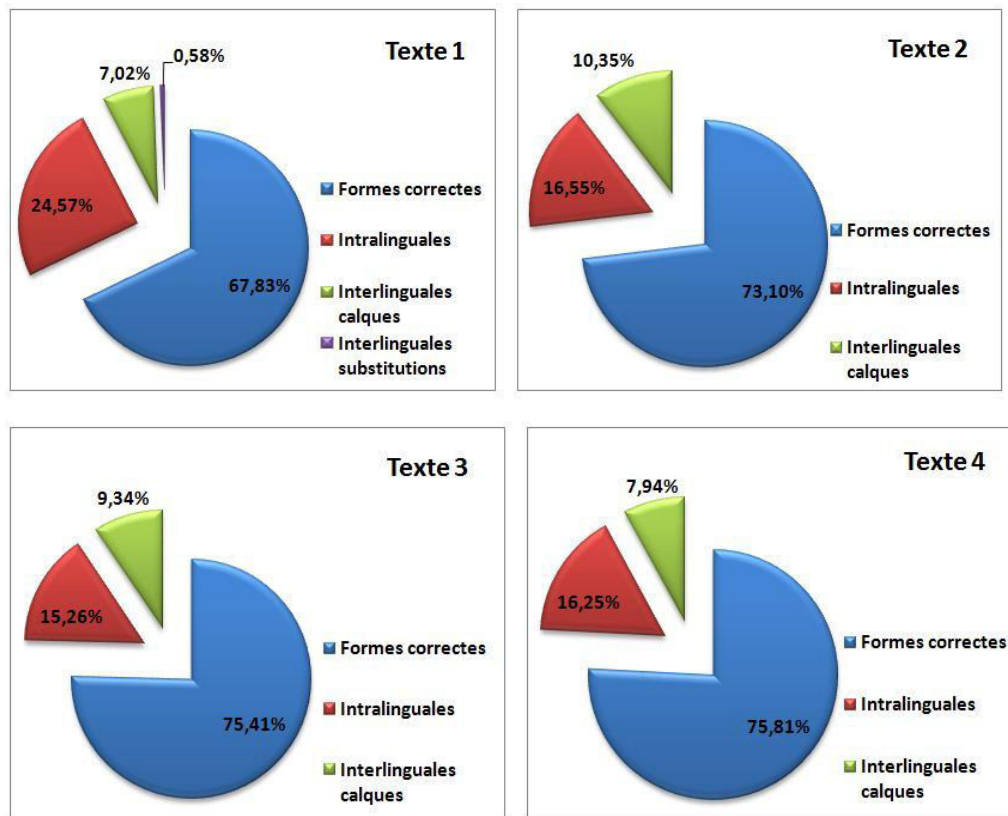
Figure 38 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (9) I8-I1/-

La situation de l'interlangue du sujet (9) I8-I1/-, ressemble beaucoup à celle du sujet précédent, sauf qu'ici aucun texte ne change la hiérarchie des erreurs responsables de l'écart par

rapport à la norme de la langue cible. Chez le sujet (9) I8-I1/-, la situation reste inchangée : les erreurs intralinguales sont toujours plus nombreuses que les interlinguales. Les erreurs interlinguales sont représentées plutôt par des calques, tandis que les substitutions apparaissent dans des pourcentages très faibles, dans les textes 1, 3 et 5. Cela traduit, comme dans les autres cas, la tendance du sujet à formuler des hypothèses concernant le français en s'appuyant sur les connaissances dans d'autres langues romanes, plutôt qu'à combler les vides avec des mots étrangers introduits tels quels.

Analyse diachronique intra-interlangue (10) I8-E1/-

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



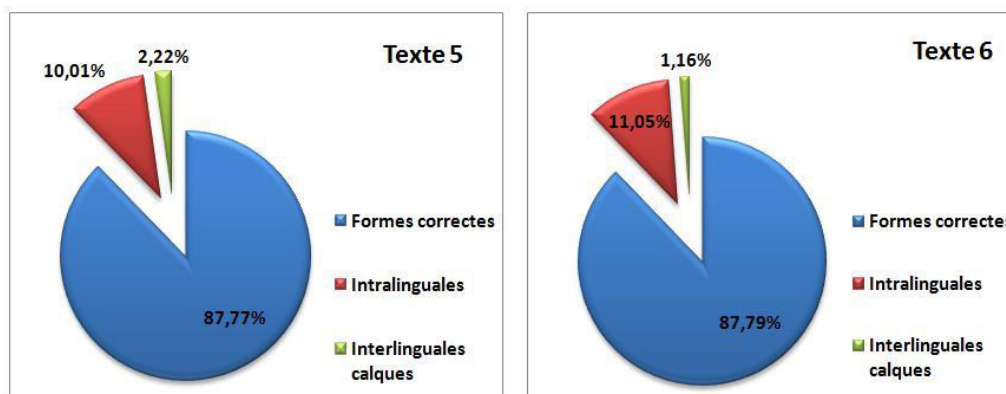
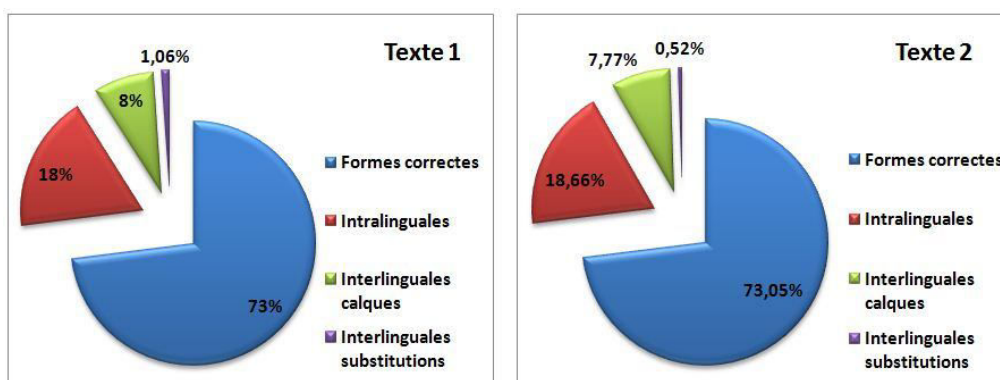


Figure 39 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (10) I8-E1/-

Selon les diagrammes, chez le sujet (10) I8-E1/-, les erreurs intralinguales dominent dans tous les textes, tandis que les erreurs interlinguales deviennent progressivement moins nombreuses. Les substitutions apparaissent seulement dans le premier texte. Nous avons constaté également que vers la fin de la période de l'enquête, le nombre des calques diminue ce qui coïncide avec l'augmentation du pourcentage de conformité. Tout cela traduit le fait que, au fur et à mesure que l'on avance, le sujet (10) I8-E1/- fait de moins en moins appel aux autres langues romanes et que les hypothèses qu'il veut vérifier par rapport au système linguistique du français sont formulées en s'appuyant plutôt sur ses autres connaissances en langue cible.

Analyse diachronique intra-interlangue (11) I8-I1/E

(Pourcentage des erreurs selon leur source + pourcentage des calques / substitutions)



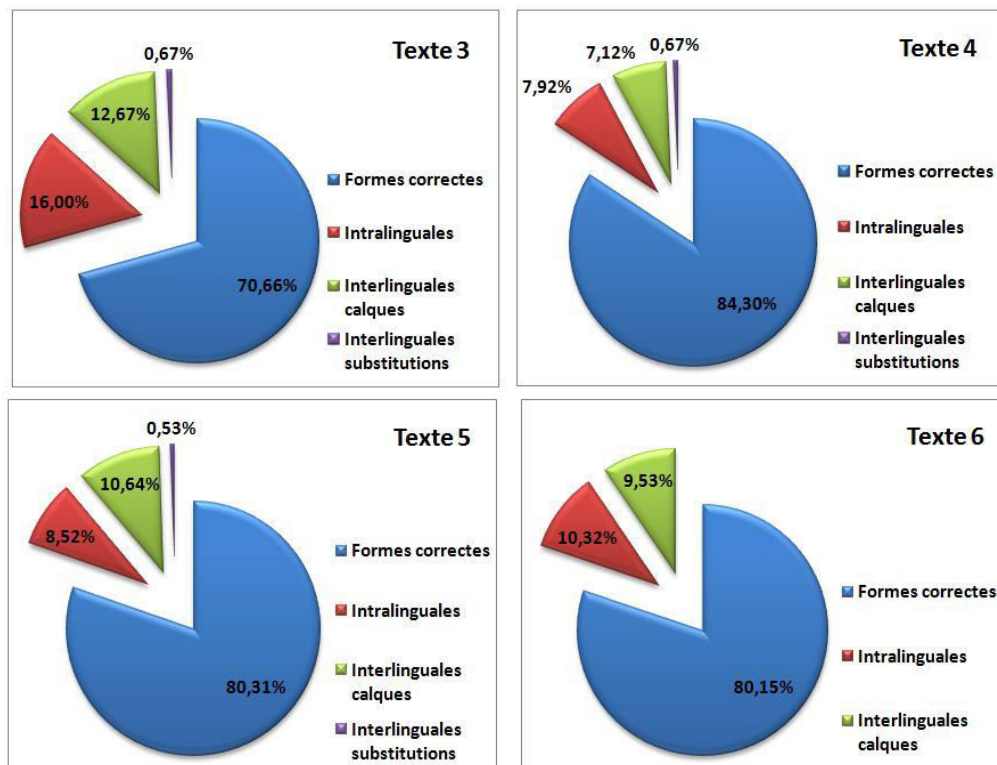


Figure 40 - Pourcentage des erreurs selon leur source. Sujet (11) I8-II/E

L'interlangue du sujet (11) I8-II/E présente plus d'erreurs intralinguales que d'erreurs interlinguales, à tous les moments sauf dans le cinquième texte. Les substitutions sont présentes dans cinq textes sur six, dans des pourcentages qui une seule fois dépassent 1%. Ceci nous conduit à dire que le sujet (11) I8-II/E, comme bien d'autres sujets, choisit de formuler des hypothèses sur le système du français en s'appuyant plutôt sur les autres connaissances en langue cible que sur les autres langues romanes connues. De plus, le sujet fait appel aux substitutions de manière très restreinte.

Observations générales, analyse inter-interlangue

- Le fait que l'interlangue des sujets présente des écarts par rapport à la langue cible, démontre leur activité d'esprit. Ils ne laissent pas les vides de leurs connaissances linguistiques marquer leurs productions, mais essayent de les combler en formulant des hypothèses sur le système linguistique du français, s'appuyant soit sur leurs autres connaissances en langue cible, soit sur leurs connaissances en d'autres langues romanes.

De cette manière, les hypothèses qui ne sont pas validées se concrétisent dans des erreurs intralinguales ou interlinguales.

- Les calques sont présents dans tous les textes chez tous les sujets, ce qui traduit le fait que ceux-ci font des efforts pour s'exprimer en français même si l'influence de la langue maternelle et des autres langues romanes connues est évidente. Ils prennent des structures appartenant aux autres langues et essaient de les adapter au système linguistique du français.
- Les substitutions sont beaucoup moins nombreuses que les calques et elles sont parfois même absentes des productions des sujets. Cela veut dire que les sujets utilisent rarement des structures appartenant aux autres langues, telles quelles. Parfois, lorsqu'ils font une substitution, ils mettent en évidence cette forme-là, en la soulignant. Cela montre qu'ils sont bien conscients de ce qu'ils font.
- Cette analyse concernant l'influence des calques et des substitutions sur la conformité de l'interlangue avec la norme, nous montre la dimension négative des erreurs interlinguales.

Afin d'avoir une image complète de l'influence des erreurs interlinguales sur l'interlangue, il est nécessaire d'analyser leur effet sur la complexité de l'interlangue, ce que nous ferons dans le sous-chapitre 8.2.3.

8.1.5. *Langues sources*

Dans ce sous-chapitre, nous nous proposons de nous attarder sur **les tendances des sujets à se laisser influencer par telle ou telle langue romane**, dans la production écrite en français. Dans ce but, nous essayerons, par la suite, d'inférer la langue source des erreurs interlinguales. Même si nous sommes intéressée par les langues romanes, nous ne pouvons pas ignorer le fait que l'anglais exerce aussi de l'influence sur la production écrite en français, parfois dans la même mesure que les autres langues romanes. Par conséquent, notre analyse comprendra aussi des informations sur l'anglais.

Faisons quelques observations préliminaires :

- a) Nous sommes tentée de dire que le roumain est la langue qui influence le plus les sujets là où nous avons cité plusieurs sources, car celle-ci est leur langue maternelle et, de plus, le niveau des connaissances en langues espagnole et italienne est élémentaire. Quand même, cette supposition ne nous autorise pas à considérer le roumain comme la source exclusive des erreurs interlinguales, sans donner aux autres langues romanes le droit d'être nommées parmi les possibles sources, là où le contexte le permet. Dans un autre ordre d'idées, l'anglais pourrait aussi influencer les sujets dans leurs productions. Dans certains cas nous l'avons cité à côté d'autres langues romanes et dans d'autres nous l'avons considéré comme la source exclusive de l'erreur (surtout dans le cas des substitutions). C'est pour cela qu'au moment où nous analyserons les tendances des sujets à se laisser influencer par telle ou telle langue, nous indiquerons combien de fois une langue a été citée comme source exclusive des erreurs et combien de fois elle est citée à côté d'autres langues.
- b) En faisant cette analyse, nous avons constaté, comme d'autres chercheurs l'ont fait maintes fois, que l'annotation du corpus d'un sujet n'est que la somme des intuitions du chercheur. « Tagging a learner corpus allows us, at least and at most, to systematize our intuitions ». (Milton and Chowdhury, 1994 : 129)

La source des erreurs interlinguales	
<IC><L><DIA><ADJ>*geometriques/géométriques	RO : <i>geometric</i> , IT : <i>geometrico</i> , AN : <i>geometric</i>
<IC><L><DIA><ADJ>*specifique/spécifique x 5	RO : <i>specific</i> , IT : <i>specifico</i> , AN : <i>specific</i>
<IC><L><DIA><NOM>*atmosphere/atmosphère x 8	RO : <i>atmosferă</i> , AN : <i>atmosphere</i> , IT : <i>atmosfera</i>
<IC><L><DIA><NOM>*collegue/collègue x 4 <IC><L><DIA><NOM>*collegues/collègues	RO : <i>coleg</i> , AN : <i>colleague</i> , IT : <i>collega</i> , ES : <i>colega</i>
<IC><L><DIA><NOM>*decor/décor x 2	RO : <i>decor</i> , AN : <i>decor</i>
<IC><L><DIA><NOM>*Dubai/Dubai x 2	RO : <i>Dubai</i>
<IC><L><DIA><NOM>*element/élément <IC><L><DIA><NOM>*elements/éléments x 2	RO : <i>element</i> , AN : <i>element</i> , IT : <i>elemento</i> , ES : <i>elemento</i>
<IC><L><DIA><NOM>*emotion/émotion <IC><L><DIA><NOM>*emotions/émotions	RO : <i>emoție</i> , AN : <i>emotion</i>
<IC><L><DIA><NOM>*epoque/époque	RO : <i>epocă</i> , IT : <i>epoca</i>
<IC><L><DIA><NOM>*equilibre/équilibre	RO : <i>echilibru</i> , IT : <i>equilibrio</i> , ES : <i>equilibrio</i>
<IC><L><DIA><NOM>*etage/étage x 10	RO : <i>etaj</i>
<IC><L><DIA><NOM>*evenement/événement x 3	RO : <i>eveniment</i>
<IC><L><DIA><NOM>*modeles/modèles	RO : <i>modele</i>
<IC><L><DIA><NOM>*numero/numéro x 4	IT : <i>numero</i>
<IC><L><DIA><NOM>*ocean/océan x 2	RO : <i>ocean</i> , AN : <i>ocean</i> , IT : <i>oceano</i>
<IC><L><DIA><NOM>*petales/pétales	RO : <i>petale</i> , AN : <i>petals</i> , IT : <i>petali</i>
<IC><L><DIA><NOM>*planete/planète x 3	RO : <i>planetă</i> , AN : <i>planet</i> , ES : <i>planeta</i>
<IC><L><DIA><NOM>*probleme/problème x 3 <IC><L><DIA><NOM>*problemes/problèmes x 2	RO : <i>problemă</i> (sg) / <i>probleme</i> (pl) AN : <i>problem</i>
<IC><L><DIA><NOM>*resultats/résultats	RO : <i>rezultate</i> , AN : <i>results</i>
<IC><L><DIA><NOM>*securite/sécurité x 2	RO : <i>securitate</i>
<IC><L><DIA><NOM>*telephone/téléphone x 6	AN : <i>telephone</i> , IT : <i>telefono</i> , RO : <i>telefon</i>
<IC><L><DIA><VBF>*predomine/prédomine	RO : <i>predomină</i>
<IC><L><DIA><VBF>*represente/représente x 5 <IC><L><DIA><VBF>*presente/présente	RO : <i>reprezintă</i> , AN : <i>represents</i> , ES : <i>representa</i>
<IC><L><DIA><VBF>*reserve/réserve	RO : <i>rezervă</i> , AN : <i>reserve</i> , ES :

	<i>reserva</i>
<IC><L><DIA><VBF>*èst/est x 3	IT : <i>è</i>
<IC><L><DIA><VBF>*telephone/téléphone	RO : <i>(a) telefona</i>
<IC><L><DIA><VBI>*preparer/préparer x 2	RO : <i>(a) prepara</i> , AN : <i>prepare</i> , ES : <i>preparar</i> , IT : <i>preparare</i>
<IC><L><DIA><VBP>*preferee/préférée	RO : <i>preferat</i> , AN : <i>preferred</i> , ES : <i>preferido</i> , IT : <i>preferito</i>
<IC><L><DIA><VBP>*telephone/téléphoné	RO : <i>telefonat</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*abstracte/abstraite	RO : <i>abstract</i> , AN : <i>abstract</i> , ES : <i>abstracto</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*blu/bleus <IC><L><GRA><ADJ>*blue/bleu x 2 <IC><L><GRA><ADJ>*blue/bleue <IC><L><GRA><ADJ>*blues/bleues <IC><L><GRA><ADJ>*blues/bleus x 2	AN : <i>blue</i> [blu:]
<IC><L><GRA><ADJ>*dificile/difficile	RO : <i>difical</i> , ES : <i>difical</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*extraterestre/extraterrestre	RO : <i>extraterestru</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*imense/immense	RO : <i>imens</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*interesantes/intéressantes	RO : <i>interesant</i> , ES : <i>interesante</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*natural/naturel	RO : <i>natural</i> , ES : <i>natural</i> , AN : <i>natural</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*ornamentales/ornementales	RO : <i>ornamental</i> , AN : <i>ornamental</i> , ES : <i>ornamental</i> , IT : <i>ornamentale</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*pal/pâle	RO : <i>pal</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*rigoureux/rigoureux	RO : <i>riguros</i> , ES : <i>riguroso</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*ronde/ronde	AN : <i>round</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*simpatique/sympathique x 2	RO : <i>simpatic</i> , ES : <i>simpático</i> , IT : <i>simpatico</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*special/spéciale (noche special)	ES : <i>noche especial</i> , AN : <i>special</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*sombre/sombre x 2	RO : <i>sumbru</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*superior/supérieure	RO : <i>superior</i> , AN : <i>superior</i> , ES : <i>superior</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*sure/sûr	AN : <i>sure</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*traditionale/traditionnelle <IC><L><GRA><ADJ>*traditionales/traditionnelles <IC><L><GRA><ADJ>*traditionel/traditionnel	RO : <i>tradițional</i> , AN : <i>traditional</i>
<IC><L><GRA><ADJ>*verde/vert	RO : <i>verde</i> , IT : <i>verde</i> , ES : <i>verde</i>
<IC><L><GRA><ADV>*probablement/probablement x 2	RO : <i>probabil</i> , IT : <i>probabilmente</i>

<IC><L><GRA><ADV>*tarde/tard	ES : <i>tarde</i>
<IC><L><GRA><AIN>*an/un x 2	AN : <i>an</i>
<IC><L><GRA><COC>*e/et x 3	IT : <i>e</i>
<IC><L><GRA><DEN>*cinque/cinq	IT : <i>cinque</i>
<IC><L><GRA><DEN>*primer/premier	ES : <i>primero</i>
<IC><L><GRA><NOM>*extratherestres/extraterrestres <IC><L><GRA><NOM>*extrathérestres/extraterrestres	RO : <i>extraterestru</i>
<IC><L><GRA><NOM>*extraterestres/extraterrestres	RO : <i>extraterestri</i>
<IC><L><GRA><NOM>*accessories/accessoires	AN : <i>accessories</i>
<IC><L><GRA><NOM>*alchool/alcool	AN : <i>alcohol</i> , ES : <i>alcohol</i>
<IC><L><GRA><NOM>*animales/animaux	RO : <i>animale</i> , ES : <i>animales</i>
<IC><L><GRA><NOM>*apartment/appartement	RO : <i>apartment</i> , ES : <i>apartamento</i>
<IC><L><GRA><NOM>*apel/appel	RO : <i>appel</i>
<IC><L><GRA><NOM>*artes/arts	RO : <i>arte</i> , IT : <i>arte</i>
<IC><L><GRA><NOM>*autumn/automne	AN : <i>autumn</i>
<IC><L><GRA><NOM>*baschet/basket	RO : <i>baschet</i>
<IC><L><GRA><NOM>*bluse/blouse	RO : <i>bluză</i> , ES : <i>blusa</i>
<IC><L><GRA><NOM>*caffé/café <IC><L><GRA><NOM>*caffè/café	AN : <i>coffee</i> , IT : <i>caffè</i>
<IC><L><GRA><NOM>*carité/charité	RO : <i>caritate</i> , IT : <i>carità</i>
<IC><L><GRA><NOM>*caractère/caractère x 2	AN : <i>character</i>
<IC><L><GRA><NOM>*clovn/clown	RO : <i>clovn</i>
<IC><L><GRA><NOM>*colegues/collègues x2	RO : <i>coleg</i> , ES : <i>colega</i>
<IC><L><GRA><NOM>*conditiones/conditionnes	ES : <i>condiciones</i> , AN : <i>conditions</i>
<IC><L><GRA><NOM>*convercacion/conversation	ES : <i>conversación</i>
<IC><L><GRA><NOM>*coralis/coraux	RO : <i>corali</i>
<IC><L><GRA><NOM>*costum/costume x 2	RO : <i>costum</i>
<IC><L><GRA><NOM>*dance/danse	AN : <i>dance</i>
<IC><L><GRA><NOM>*dans/danse x 7	RO : <i>dans</i>
<IC><L><GRA><NOM>*discution/discussion <IC><L><GRA><NOM>*discutions/discussions	RO : <i>discuție</i>
<IC><L><GRA><NOM>*echipe/équipe	RO : <i>echipă</i>
<IC><L><GRA><NOM>*elementes/éléments	RO : <i>elemente</i>
<IC><L><GRA><NOM>*eschimos/esquimau	RO : <i>eschimos</i>
<IC><L><GRA><NOM>*estudiante/étudiante x 2	ES : <i>estudiante</i>
<IC><L><GRA><NOM>*etajè/étage	RO : <i>etaj</i>
<IC><L><GRA><NOM>*eveniment/événement x 8	RO : <i>eveniment</i>
<IC><L><GRA><NOM>*examenes/examens	RO : <i>examene</i> , ES : <i>exámenes</i>

<IC><L><GRA><NOM>*yeux/yeux	AN : <i>eye</i>
<IC><L><GRA><NOM>*footbal/football	RO : <i>fotbal</i>
<IC><L><GRA><NOM>*game/gamme	RO : <i>gamă</i>
<IC><L><GRA><NOM>*hospital/hôpital x 5	ES : <i>hospital</i> , AN : <i>hospital</i> , RO : <i>spital</i>
<IC><L><GRA><NOM>*inocence/innocence	RO : <i>inocență</i> , ES : <i>inocencia</i>
<IC><L><GRA><NOM>*marro/marron,	RO : <i>maro</i>
<IC><L><GRA><NOM>*Marte/Mars	RO : <i>Marte</i> , ES : <i>Marte</i> , IT : <i>Marte</i>
<IC><L><GRA><NOM>*narateur x 2	RO : <i>narator</i>
<IC><L><GRA><NOM>*paysage/paysage	RO : <i>peisaj</i> , ES : <i>paisaje</i>
<IC><L><GRA><NOM>*pantalones/pantalons	ES : <i>pantalones</i>
<IC><L><GRA><NOM>*peisage/paysage x 10	RO : <i>peisaj</i>
<IC><L><GRA><NOM>*personage/personnage x 3 <IC><L><GRA><NOM>*personages/personnages x 7	RO : <i>personaj</i> , ES : <i>personaje</i>
<IC><L><GRA><NOM>*pluche/peluche	RO : <i>pluș</i> , AN : <i>plush</i>
<IC><L><GRA><NOM>*portret/portrait	RO : <i>portret</i>
<IC><L><GRA><NOM>*printemp/printemps	RO : <i> timp</i>
<IC><L><GRA><NOM>*problems/problèmes	AN : <i>problems</i>
<IC><L><GRA><NOM>*rhytual/rituel	RO : <i>ritual</i> , ES : <i>ritual</i> , AN : <i>ritual</i>
<IC><L><GRA><NOM>*ritual/rituel x 4	RO : <i>ritual</i> , ES : <i>ritual</i> , AN : <i>ritual</i>
<IC><L><GRA><NOM>*sfere/sphère	RO : <i>sferă</i> , IT : <i>sfera</i>
<IC><L><GRA><NOM>*sisteme/système	RO : <i>sistem</i> , ES : <i>sistema</i> , IT : <i>sistema</i>
<IC><L><GRA><NOM>*subsol/sous-sol	RO : <i>subsol</i>
<IC><L><GRA><NOM>*étaje/étages <IC><L><GRA><NOM>*étajés/étages x 2 <IC><L><GRA><NOM>*étaj/étage	RO : <i>etaj</i>
<IC><L><GRA><NOM>*telefone/téléphone	RO : <i>telefon</i> , IT : <i>telefono</i>
<IC><L><GRA><NOM>*temp/temps x 4	RO : <i> timp</i>
<IC><L><GRA><NOM>*tigarette/cigarette	RO : <i>țigară</i>
<IC><L><GRA><NOM>*événement/événement <IC><L><GRA><NOM>*événement/événement	RO : <i>eveniment</i>
<IC><L><GRA><NOM>*verte/vert	RO : <i>verde</i> , IT : <i>verde</i> , ES : <i>verde</i>
<IC><L><GRA><VBF>*beaux/bois	RO : <i>beau</i>
<IC><L><GRA><VBF>*e/est x 7	IT : <i>è</i>
<IC><L><GRA><VBF>*é/est x 2	IT : <i>è</i>
<IC><L><GRA><VBF>*ocupe/occupe	RO : <i>ocupă</i> , ES : <i>ocupa</i>
<IC><L><GRA><VBF>*reprezente/représente	RO : <i>reprezintă</i>

<IC><L><GRA><VBF>*responde/répond x 2	RO : <i>răspunde</i> , AN : <i>responds</i> , ES : <i>responde</i>
<IC><L><GRA><VBF>*dancer/danser x 2	AN : <i>dance</i>
<IC><L><GRA><VBI>*marrier/marier	AN : <i>(to) marry, marriage</i>
<IC><L><GRA><VBP>*dancé/dansé	AN : <i>dance</i>
<IC><L><GRA><VBP>*dédique/dédié	RO : <i>dedicat</i> , ES : <i>dedicado</i> , AN : <i>dedicated</i>
<IC><L><MNS><ADJ>*enférme/malade	ES : <i>enfermo</i>
<IC><L><MNS><ADJ>*matur/mûr	RO : <i>matur</i>
<IC><L><MNS><ADJ>*parohiale/paroissiale	RO : <i>parohial</i>
<IC><L><MNS><ADJ>*poures/pauvres	AN : <i>poor</i>
<IC><L><MNS><ADJ>*verdé/vert	RO : <i>verde</i> , IT : <i>verde</i> , ES : <i>verde</i>
<IC><L><MNS><ADV>*en especial/spécialement	ES : <i>en especial</i> , RO : <i>în special</i>
<IC><L><MNS><NOM>*vestimentation/vêtements x 2	RO : <i>vestimentație</i>
<IC><L><MNS><NOM>*ape/eau	RO : <i>ape</i>
<IC><L><MNS><NOM>*aragose/cuisinière	RO : <i>aragose</i>
<IC><L><MNS><NOM>*banche/banc	AN : <i>bench</i>
<IC><L><MNS><NOM>*boté/baptême	RO : <i>botez</i>
<IC><L><MNS><NOM>*budhisti/bouddhistes	RO : <i>budiști</i>
<IC><L><MNS><NOM>*camine/foyer	RO : <i>cămin</i>
<IC><L><MNS><NOM>*camise/chemise	ES : <i>camisa</i> , RO : <i>cămașa</i>
<IC><L><MNS><NOM>*chamin/foyer x 2	RO : <i>cămin</i>
<IC><L><MNS><NOM>*chavaleur/chevalier	RO : <i>cavaler</i>
<IC><L><MNS><NOM>*ciuperques/champignons <IC><L><MNS><NOM>*ciuperque/champignon	RO : <i>ciuperci</i>
<IC><L><MNS><NOM>*courte/cour	RO : <i>curte</i>
<IC><L><MNS><NOM>*endepart/lointain	RO : <i>îndepărtare</i>
<IC><L><MNS><NOM>*eyex/yeux	AN : <i>eye</i>
<IC><L><MNS><NOM>*felinaire/lanterne	RO : <i>felinar</i>
<IC><L><MNS><NOM>*felino/lanterne	RO : <i>felinar</i>
<IC><L><MNS><NOM>*finale/fin	ES : <i>finale</i>
<IC><L><MNS><NOM>*fuste/jupe	RO : <i>fustă</i>
<IC><L><MNS><NOM>*ghiozdane/	RO : <i>ghiozdan</i>
<IC><L><MNS><NOM>*haines/vêtements	RO : <i>haine</i>
<IC><L><MNS><NOM>*India/Inde	RO : <i>India</i> , ES : <i>India</i> , IT : <i>India</i> , AN: <i>India</i>
<IC><L><MNS><NOM>*insule/île	RO : <i>insulă</i>
<IC><L><MNS><NOM>*laitté/lait	IT : <i>latte</i>
<IC><L><MNS><NOM>*langel/berceau x 2	RO : <i>leagăn</i>

<IC><L><MNS><NOM>*lègèron/berceau	RO : <i>leagăn</i>
<IC><L><MNS><NOM>*linies/lignes	RO : <i>linii</i>
<IC><L><MNS><NOM>*loi/endroit	RO : <i>loc</i>
<IC><L><MNS><NOM>*maghières/hongrois x 3	RO : <i>maghiari</i>
<IC><L><MNS><NOM>*monarh/moine	RO : <i>monah</i>
<IC><L><MNS><NOM>*noires/nuages	RO : <i>nori</i>
<IC><L><MNS><NOM>*nurres/nuages	RO : <i>nori</i>
<IC><L><MNS><NOM>*oglinde/miroir	RO : <i>oglindă</i>
<IC><L><MNS><NOM>*piticis/nains	RO : <i>pitici</i>
<IC><L><MNS><NOM>*pitique/nain	RO : <i>pitic</i>
<IC><L><MNS><NOM>*poteque/sentier	RO : <i>potecă</i>
<IC><L><MNS><NOM>*prim plane/avant plan	RO : <i>prim plan</i>
<IC><L><MNS><NOM>*rami/branche	RO : <i>ram</i>
<IC><L><MNS><NOM>*rot/roue	RO : <i>roată</i>
<IC><L><MNS><NOM>*sezon/saison	RO : <i>sezon</i>
<IC><L><MNS><NOM>*smée/cerf-volant	RO : <i>zmeu</i>
<IC><L><MNS><NOM>*smeu/cerf-volant	RO : <i>zmeu</i>
<IC><L><MNS><NOM>*spirit/esprit	RO : <i>spirit</i> , AN : <i>spirit</i>
<IC><L><MNS><NOM>*spitale/hôpital	RO : <i>spital</i>
<IC><L><MNS><NOM>*studente/étudiant x 2	RO : <i>studentă</i> , IT : <i>studente</i> , AN : <i>student</i>
<IC><L><MNS><NOM>*tourne/tour	RO : <i>turn</i> [tuRn]
<IC><L><MNS><NOM>*trays/essai	AN : (to) <i>try</i>
<IC><L><MNS><NOM>*urjenta/urgence	ES : <i>urgente</i> ge = j = [x] (en espagnol) = [h] (selon API)
<IC><L><MNS><NOM>*vécines/voisins	RO : <i>vecini</i>
<IC><L><MNS><NOM>*verdeates/verdures	RO : <i>verdețuri</i>
<IC><L><MNS><NOM>*voicines/voisins	RO : <i>vecini</i>
<IC><L><MNS><NOM>*vrage/sorcellerie	RO : <i>vrajă</i>
<IC><L><MNS><PRE>*sience/dès	AN : <i>since</i>
<IC><L><MNS><VBF>*afle/trouve	RO : <i>află</i>
<IC><L><MNS><VBF>*s'agander/pense	RO : (a) <i>se gândi</i>
<IC><L><MNS><VBF>*ajuter/aider	RO : (a) <i>ajuta</i>
<IC><L><MNS><VBF>*bochaner/frapper	RO : (a) <i>bocăni</i>
<IC><L><MNS><VBF>*dorait/voulait	RO : <i>dorea</i>
<IC><L><MNS><VBF>*se enquentra/rencontre	ES : <i>encuentra</i>
<IC><L><MNS><VBF>*se gandire/pense x 2	RO : (a) <i>se gândi</i>
<IC><L><MNS><VBF>*luer/prend	RO : (a) <i>lua</i>
<IC><L><MNS><VBF>*odihner/repose	RO : (a) <i>odihni</i>

<IC><L><MNS><VBF>*peut/met	RO : <i>pune</i>
<IC><L><MNS><VBF>*salire/sort	ES : <i>salir</i>
<IC><L><MNS><VBF>*serbent/célèbrent	RO : (a) <i>serba</i>
<IC><L><MNS><VBF>*se sitè/s'assied	AN : (to) <i>sit</i>
<IC><L><MNS><VBF>*studiée/étudie	RO : (a) <i>studia</i> , IT : <i>studiare</i> , AN : <i>study</i>
<IC><L><MNS><VBF>*vrais/veux	RO : (a) <i>vrea</i>
<IC><L><MNS><VBI>*aflare/apprendre	RO : (a) <i>afla</i>
<IC><L><MNS><VBI>*allungée/banir	RO : (a) <i>alunga</i>
<IC><L><MNS><VBI>*distractez/distraire	RO : (a) <i>distra</i>
<IC><L><MNS><VBI>*gayser/trouver	RO : (a) <i>găsi</i>
<IC><L><MNS><VBI>*supraveghé/surveiller	RO : (a) <i>supraveghea</i>
<IC><L><MNS><VBI>*tenir/tenir	ES : <i>tener</i>
<IC><L><MNS><VBP>*casée/logé	RO : <i>cazat</i>
<IC><L><MNS><VBP>*ensoir/ensoleillé	RO : <i>însorit</i>
<IC><L><MNS><VBP>*expectée/attendue	AN : (to) <i>expect</i>
<IC><L><MNS><VBP>*extèrne/sortie	RO : <i>externată</i>
<IC><L><MNS><VBP>*entrerup/interruptu	RO : <i>întrerupt</i>
<IC><L><MNS><VBP>*lumié/éclairé	RO : <i>luminat</i>
<IC><L><MNS><VBP>*mobilé/meublé	RO : <i>mobilat</i>
<IC><L><MNS><VBP>*posse/mise	RO : <i>pusă</i>
<IC><L><MNS><VBP>*representaite/représentée	RO : <i>reprezentată</i>
<IC><L><MNS><VBP>*rupte/cassé	RO : <i>ruptă</i>
<IC><L><MNS><VBP>*segure/assuré	RO : <i>sigură</i> , ES : <i>segura</i>
<IC><L><MNS><VBP>*tensione/tendu	RO : <i>tensionat</i>
<IC><L><MOT><NOM>*cases/maisons	RO : <i>case</i>
<IC><L><MOT><NOM>*chemin/foyer x 4	RO : <i>cămin</i>
<IC><L><MOT><NOM>*face/visage	RO : <i>față</i>
<IC><L><MOT><NOM>*grade/degré	RO : <i>grad</i>
<IC><L><MOT><NOM>*porte/costume	RO : <i>port</i>
<IC><L><MOT><NOM>*repas/repos	RO : <i>repaus</i>
<IC><L><MOT><NOM>*route/roue x 2	RO : <i>roată</i>
<IC><L><MOT><POR>*dans lequel/où	RO : (cazul) <i>în care</i>
Le moment <IC><L><MOT><POR>*quand/où	RO : traduction du roumain <i>momentul când</i>
<IC><L><MOT><PRE>*depuis/après x 4	RO : la préposition <i>apăr</i> a l'équivalent roumain <i>după</i> . A cause de la ressemblance graphique entre <i>depuis</i> et <i>după</i> , le

	sujet fait la confusion entre <i>depuis</i> et <i>après</i> .
<IC><L><MOT><SEQ>*après un temps/peu après	RO : traduction mot à mot du roumain <i>după un timp</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*avec ce tout/malgré tout	RO : traduction mot à mot du roumain <i>cu toate acestea</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*Avec tout/malgré tout	RO : traduction d'une partie du syntagme roumain <i>cu toate acestea</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*Dans le final/à la fin	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în final</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*dans mon opinion/à mon avis	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în opinia mea</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*Dans sa face/devant	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în fața sa</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*Dans un fin/finelement	RO : traduction mot à mot du roumain <i>într-un sfârșit</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*En court temps/peu après	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în scurt timp</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*En court temp/peu après	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în scurt timp</i> , exceptant l'erreur de graphie <i>*temp/temps</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*En finale/à la fin	RO, IT : calque du roumain <i>în final</i> et de l'italien <i>finale</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*en scourte temps/peu après	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în scurt timp</i> , exceptant l'erreur de graphie du <i>*scourte/court</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*Il se peut être/Il est possible	RO : traduction du roumain <i>se poate</i>
D'après <IC><L><MOT><SEQ>*mon avis/moi	RO : traduction mot à mot du roumain <i>după părerea mea</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*se va faire/deviendra	RO : traduction mot à mot du roumain <i>se va face</i> équivalent du <i>a deveni</i>
<IC><L><MOT><SEQ>*À (était une fois)/Il était une fois	RO : traduction mot à mot du roumain <i>a fost odată</i>
<IC><L><MOT><VBF>*ajoutent/aident	RO : (a) <i>ajuta</i>
<IC><L><MOT><VBF>*batte/frappe	RO : (a) <i>bate (la ușă) = frapper (à la porte)</i>
Il <IC><L><MOT><VBF>*est/fait nuit	RO : <i>este noapte</i>

<IC><L><MOT><VBF>*remaines/restent	RO : <i>rămâne</i> , AN: <i>remain</i>
<IC><L><MOT><VBF>*reste/repose <IC><L><MOT><VBF>*rester/repose	AN : (to) <i>rest</i>
<IC><L><MOT><VBF>*sonèe/appelle	RO : (a) <i>suna</i>
<IC><L><MOT><VBF>*Sont/il y a (beaucoup de couleurs)	RO : <i>sunt</i> – en roumain, on peut commencer une phrase avec le verbe <i>sunt</i> .
<IC><L><MOT><VBF>*éesper/attends	ES : <i>esperar</i>
<IC><L><MOT><VBF>*tienne/a	ES : (el) <i>tiene</i>
<IC><L><MOT><VBP>*ajoutée/aidée x 2	RO : (a) <i>ajuta</i>
<IC><L><MOT><VBP>*posées/mis	RO : <i>pus</i>
<IC><M><AUX><VBF>*a/est x 11 <IC><M><AUX><VBF>*ai/suis entré <IC><M><AUX><VBF>*avait/était <IC><M><AUX><VBF>*à/est x 2 <IC><M><AUX><VBF>*ont/sont x 2	RO : en roumain, les verbes intransitifs et les verbes pronominaux se conjuguent avec <i>avoir</i>
<IC><M><CLA><ADJ>*mal/mauvais x 2 <IC><M><CLA><ADJ>*mal/mauvaise x 3	ES : (adj.) <i>malo</i> IT : (adj.) <i>malo</i>
<IC><M><CLA><ADV>*grave/gravement	RO : (adv. et adj.) <i>grav</i>
<IC><M><CLA><ADV>*vulgaire/vulgairement	RO : (adv. et adj.) <i>vulgar</i>
<IC><M><CLA><POI>*tu/on	RO : en roumain, on utilise <i>tu</i> à valeur générale aussi (comme le <i>on</i> français).
qui <IC><M><CLA><VBF>*pareille/semble	RO : <i>pare</i>
Elle <IC><M><CON><VBF>*cherches/cherche	AN : la terminaison –s pour la troisième personne, singulier
<IC><M><CON><VBF>*dorme/dort	RO : <i>doarme</i> , IT : <i>dorme</i>
<IC><M><CON><VBF>*es/est	ES : <i>es</i>
<IC><M><CON><VBF>*fai/fais	IT : <i>fai</i>
<IC><M><CON><VBF>*sent/sens x 2	RO : <i>simt</i> , ES : <i>siento</i> , IT : <i>seno</i>
<IC><M><CON><VBP>*condus/conduit	RO : <i>condus</i>
<IC><M><GEN><ACO>*de la/du (Jardin Botanique)	RO : <i>grădină</i> (fém.) = <i>jardin</i> (masc.)
<IC><M><GEN><ADE>*la/le x 16 (bois, conte, café, champignon, matin, monde, tournesol, panorama, silence)	RO : les équivalents roumains des mots <i>bois, conte, café, champignon, matin, monde, tournesol, panorama et silence</i> sont des noms féminins : <i>pădure, poveste, cafea, ciupercă, dimineață, lume, foarea-soarelui,</i>

	<i>panorama, tăcere.</i>
<IC><M><GEN><ADE>*le/la x 25 (chose, danse, terre, tête, ville, tour Eiffel, place)	RO : les équivalents roumains des mots <i>chose, danse, terre, tête, ville, tour (Eiffel), place</i> sont des noms neutres (qui au singulier prennent la forme du masculin, tandis qu'au pluriel prennent la forme du féminin) : <i>lucru, dans, pământ, cap, oraș, turn, loc</i>). Par conséquent, les articles qui les accompagnent sont au masculin.
modèles <IC><M><GEN><ADJ>*traditionnelles, traditionnels	RO : l'équivalent roumain du terme <i>modèle</i> est neutre, ce qui signifie qu'au pluriel il prend la forme de féminin - <i>modele</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*belle/beau panorama	RO : l'équivalent roumain du terme <i>panorama</i> est féminin - <i>panoramă</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
Visage <IC><M><GEN><ADJ>*blanche/blanc	RO : l'équivalent roumain du terme <i>visage</i> est féminin - <i>față</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
chose <IC><M><GEN><ADJ>*dernier/dernière x 6	RO : l'équivalent roumain du mot <i>chose</i> est un nom neutre (qui au singulier prend la forme du masculin - <i>lucru</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
Examens <IC><M><GEN><ADJ>*finales/finaux	RO : l'équivalent roumain du mot <i>examens</i> est un nom neutre (qui au pluriel prend la forme du féminin - <i>examene</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*grande/grand x 6 (problème, pouvoir, jardin, champignon)	RO : les équivalents roumains des mots <i>problème, pouvoir, jardin, champignon</i> sont des substantifs féminins : <i>problemă, putere, grădină, ciupercă</i> et alors ses

	déterminants sont au masculin
<IC><M><GEN><ADJ>*grand/grande (tour Eiffel)	RO : l'équivalent roumain du mot (<i>la</i>) <i>tour</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin - <i>turn</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
Arts <IC><M><GEN><ADJ>*martieles/martiaux	RO : l'équivalent roumain du mot <i>arts</i> est un nom féminin - <i>arte</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*nouvelle/nouveau (jour)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>jour</i> est un nom féminin - <i>zi</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*petite/petit (tournesol)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>tournesol</i> est un nom féminin - <i>floarea-soarelui</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*petites/petits (*rancontes/contes)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>conte</i> est un nom féminin - <i>poveste</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*petit/petite (ville)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>ville</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin - <i>oraş</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><ADJ>*pleine/plein x 4 (jardin, état d'esprit)	RO : les équivalents roumains des noms <i>jardin</i> , <i>état</i> sont des noms féminin - <i>grădină</i> , <i>stare</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
éléments <IC><M><GEN><ADJ>*principales/principaux	RO : l'équivalent roumain du mot <i>élément</i> est un nom neutre qui au pluriel prend la forme du féminin - <i>elemente</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><ADJ>*seul/seule (chose)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>chose</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin - <i>lucru</i> - et alors ses

	déterminants sont au masculin.
Danse<IC><M><GEN><ADJ>*traditionnel/traditionnelle	RO : l'équivalent roumain du mot <i>danse</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>dans</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><ADJ>*verte/vert (tournesol)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>tournesol</i> est un nom féminin – <i>floarea-soarelui</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><AIN>*une/un x 15 (champ, chat, banc pays, livre, problème, monastère, pouvoir)	RO : les équivalents roumains des noms <i>chat, banc pays, livre, problème, monastère, pouvoir</i> sont des substantifs féminins : <i>pisică, bancă, țară, carte, problemă, mănăstire</i> , et par conséquent leurs déterminants sont au féminin. Pour ce qui est du mot <i>champ</i> dont l'équivalent roumain est <i>câmp</i> (masc.) nous croyons que le sujet l'a confondu avec <i>câmpie</i> (fém.) équivalent du français <i>pleine</i> . Par conséquent l'article qui l'accompagne est féminin.
<IC><M><GEN><AIN>*un/une x 10 (saison, rivière, chose, douche, danse)	RO : les équivalents roumains des noms <i>saison, rivière, chose, douche, danse</i> sont des noms neutres (qui au singulier prennent la forme de masculin, tandis qu'au pluriel prennent la forme de féminin) : <i>sezon, râu, lucru, duș, dans</i> . Par conséquent, les articles qui les accompagnent sont au masculin.
<IC><M><GEN><DED>*ce/cette x 2(chose, ville)	RO : les équivalents roumains des noms <i>chose, ville</i> sont des noms neutres qui au singulier prennent la forme du masculin – <i>lucru, oraș</i> - et par conséquent leurs déterminants sont au masculin.

<IC><M><GEN><DED>*Cet/cette x 2 (danse)	RO : l'équivalent roumain du terme <i>danse</i> est un nom neutre qui prend au singulier la forme de masculin – <i>dans</i> – et par conséquent ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><DED>*cette/ce (monastère)	RO : l'équivalent roumain du <i>monastère</i> est un nom féminin – <i>mănăstire</i> - et alors ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><DED>*cette/ce (soir)	RO, ES, IT : les équivalents roumain, espagnol et italien du mot <i>soir</i> sont des noms féminins – <i>seară, noche, sera</i> - et alors leurs déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><DEN>*premier/première x 7 (chose)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>chose</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>lucru</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><DEP>*son/sa (ville)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>ville</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>oraş</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><DEP>*ton/ta (réponse)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>répons</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>răspuns</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><POR>*lequel/laquelle (danse)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>danse</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>dans</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><VBP>*colorées/colorés (modèles)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>modèle</i> est un nom neutre qui au pluriel prend la forme de féminin – <i>modele</i> . Par conséquent, leurs déterminants sont au féminin.

<IC><M><GEN><VBP>*isolée/isolé (monastère)	RO : l'équivalent roumain du nom <i>monastère</i> est un nom féminin – <i>mănăstire</i> - et par conséquent ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><VBP>*émotionnée/émotionné (état d'esprit)	RO : l'équivalent roumain du nom <i>état</i> est un nom féminin – <i>stare</i> – et, par conséquent, ses déterminants sont au féminin.
<IC><M><GEN><VBP>*répété/répétée (chose)	RO : l'équivalent roumain du mot <i>chose</i> est un nom neutre qui au singulier prend la forme du masculin – <i>lucru</i> - et alors ses déterminants sont au masculin.
<IC><M><GEN><VBP>*venue/venu (printemps)	RO : IT : ES : les équivalents roumain, italien et espagnol du nom <i>état</i> sont des noms féminins – <i>primăvară, primavera, primavera</i> – et, par conséquent, leur déterminants sont au féminin.
<IC><M><NBR><ADE>*le/les (vacances)	RO : IT : Les équivalents roumain et italien du nom <i>vacances</i> ont forme de singulier – <i>vacanță, vacanza</i> .
<IC><M><NBR><ADE>*le/les x 7 (cheveux) <IC><M><NBR><ADE>*la/les (cheveux) <IC><M><NBR><ADJ>*brun/bruns x 2 (cheveux) <IC><M><NBR><ADJ>*brune/bruns <IC><M><NBR><ADJ>*long/longs (cheveux) <IC><M><NBR><ADJ>*longue/longs <IC><M><NBR><ADJ>*noir/noirs (cheveux) <IC><M><NBR><ADJ>*rouge/rouges x 3 (cheveux) <IC><M><NBR><AIN>*une/des (cheveux)	RO : ES : les équivalents roumain et espagnol du mot français <i>cheveux</i> ont des forme de singulier – (RO) <i>păr</i> , (ES) <i>pelo</i> – et, par conséquent, ses déterminants ont une forme de singulier.
<IC><M><NBR><AIN>*une/des (funérailles) <IC><M><NBR><DED>*cette/ces (funérailles)	RO : l'équivalent roumain du nom <i>funérailles</i> a aussi forme de pluriel <i>funeralii</i> . L'explication qu'on peut donnée à cette erreur est que le sujet a utilisé l'article adéquat pour un autre nom roumain qui a le même sens que <i>funeralii</i> , à savoir <i>înmormântare</i> (fr. <i>enterrement</i>).

	Ce dernier nom est féminin et, par conséquent, ses déterminants sont féminins aussi.
<IC><M><NBR><NOM>*cheveau/cheveux	RO : ES : les équivalents roumain et espagnol du mot français <i>cheveux</i> ont des formes de singulier – (RO) <i>păr</i> , (ES) <i>pelo</i>
<IC><M><NBR><NOM>*vacance/vacances	RO : IT : Les équivalents roumain et italien du nom <i>vacances</i> présentent une forme de singulier – <i>vacanță</i> , <i>vacanza</i> .
<IC><M><NBR><VBP>*desordonné/désordonnés (cheveux)	RO : ES : les équivalents roumain et espagnol du mot français <i>cheveux</i> ont des formes de singulier – (RO) <i>păr</i> , (ES) <i>pelo</i> – et, par conséquent, ses déterminants ont forme de singulier.
<IC><S><CHO><PRE>*avec/à ... (cheveux bruns) <IC><S><CHO><PRE>*avec les/aux (cheveux rouges)	RO : calque du roumain <i>cu părul...</i> <i>Cu = avec</i>
<IC><S><CHO><PRE>*avec/d' (vêtu)	RO : calque du roumain <i>îmbrăcat cu...</i> <i>Cu = avec</i>
<IC><S><CHO><PRE>*avec/à (jouer) <IC><S><CHO><PRE>*avec le/au x 2 (jouer avec le cerf-volant)	RO, ES, IT : calque du roumain <i>a se juca cu</i> , ou de l'espagnol <i>jugar con</i> , ou de l'italien <i>giocare con</i> <i>Cu = con = avec</i>
<IC><S><CHO><PRE>*avec/à (chrêpes avec confiture)	RO : calque du roumain <i>clătite cu...</i> <i>Cu = avec</i>
<IC><S><CHO><PRE>*avec/à (aller avec le vélo)	RO : calque du roumain <i>a merge cu (bicicleta)</i> , <i>Cu = avec</i>
<IC><S><CHO><PRE>*dans/de (formée)	RO : calque du roumain <i>formată din</i>
<IC><S><CHO><PRE>*dans/d' (zodiaque dans autre époque)	RO : calque du roumain <i>din altă epocă</i>
<IC><S><CHO><PRE>*dans/à (droite)	RO : calque du roumain <i>în dreapta</i> <i>în = dans</i>
<IC><S><CHO><PRE>*dans/à (gauche)	RO : calque du roumain <i>în stânga</i> <i>în = dans</i>

<IC><S><CHO><PRE>*dans le/au x 4 (moment, printemps)	RO : calque du roumain <i>în momentul, în primăvară</i> <i>în = dans</i>
<IC><S><CHO><PRE>*dans/par (une belle journée, une soirée)	RO : calque du roumain <i>într-o zi, într-o seară</i> <i>într-o = dans une</i>
<IC><S><CHO><PRE>*Dans/sur le (chemin)	RO : calque du roumain <i>în drumul</i> <i>în = dans</i>
intéressés <IC><S><CHO><PRE>*de/par	RO : calque du roumain <i>interesată de</i>
Téléphonée, liée <IC><S><CHO><PRE>*d'/par (quelqu'un) x 2	RO : calque du roumain <i>telefonată de, legată de, utilizată de</i>
<IC><S><CHO><PRE>*en/au centre	RO : ES calque du roumain <i>în centru</i> , ou de l'espagnol <i>en el centro</i> .
<IC><S><CHO><PRE>*en/dans x 12 (le jardin, cette photo, l'hôpital, la forêt, ce paysage, le foyer, la chambre, la langue)	RO : ES : calque du roumain <i>în grădină, în fotografie, în spital, în pădure, în peisaj, în cămin, în cameră, în limba</i> ou de l'espagnol <i>en el jardín, en esta foto, en el hospital, en el bosque, en este paisaje, en el hogar, en la sala, en la lengua</i> à cause de la ressemblance graphique entre <i>în (RO) - en (ES) - en (FR)</i>
<IC><S><CHO><PRE>*en/à (l'hôpital)	RO : ES : calque du roumain <i>în spital</i> , ou de l'espagnol <i>en el hospital</i>
<IC><S><CHO><PRE>*en/à (le parc)	RO : ES : calque du roumain <i>în parc</i> , ou de l'espagnol <i>en el parque</i> , à cause de la ressemblance graphique entre <i>în (RO) - en (ES) - en (FR)</i>
<IC><S><CHO><PRE>*En/pendant (ce temps)	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în acest timp</i>
<IC><S><CHO><PRE>*Sur/par la (par la fenêtre, je vois)	RO : calque du roumain <i>pe fereastră</i> <i>pe = sur</i>
<IC><S><OMS><ACO>*A/au (dernier étage)	RO : en roumain l'article défini est

	enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>ultimul etaj</i> .
Jouer <IC><S><OMS><ACO>*0/au (basket)	RO : traduction mot à mot du roumain <i>a juca baschet</i> (sans aucun article)
Part <IC><S><OMS><ACO>*à/au foyer	RO : calque du roumain <i>pleacă la cămin</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
répond <IC><S><OMS><ACO>*à/au téléphone	RO : calque du roumain <i> răspunde la telefon</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
*rester/reposer <IC><S><OMS><ACO>*à/au soleil	RO : calque du roumain <i>a se odihni la soare</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
par <IC><S><OMS><ADE>*0/la fenêtre	RO : calque du roumain <i>pe fereastră</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
Aller à <IC><S><OMS><ADE>*0/la maison	RO : calque du roumain <i>a merge acasă</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
Toute <IC><S><OMS><ADE>*0/la maison	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>toată casa</i> .
Dans <IC><S><OMS><ADE>*0/la nature	RO : calque du roumain <i>în natură</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
C'est <IC><S><OMS><ADE>*0/la nuit	RO : calque du roumain <i>este noapte</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article .
dans <IC><S><OMS><ADE>*0/la forêt x 2	RO : calque du roumain <i>în pădure</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
regarder *à <IC><S><OMS><ADE>*0/la télé	RO : traduction mot à mot du roumain <i>a privi la televizor</i> où <i>la</i> est la préposition et non pas l'article. Le nom n'est déterminé par aucun article.
C'est <IC><S><OMS><ADE>*0/l'automne	RO : calque du roumain <i>este toamnă</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.

<IC><S><OMS><ADE>*0/l'un avec l'autre L'un avec <IC><S><OMS><ADE>*0/l'autre	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>unu<u>l</u> cu altu<u>l</u>.</i>
dans <IC><S><OMS><ADE>*0/le balcon	RO : calque du roumain <i>în balcon</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
avec <IC><S><OMS><ADE>*0/le ciel	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>ceru<u>l</u></i> .
regarder <IC><S><OMS><ADE>*0/le paysage	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>a privi peisaju<u>l</u></i> .
pour <IC><S><OMS><ADE>*0/le mariage	RO : calque du roumain <i>pentru mariaj/căsătorie</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
J'aime pas la lumière <IC><S><OMS><ADE>*0/le matin	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>nu-mi place lumina, diminea<u>ța</u></i> .
C'est <IC><S><OMS><ADE>*0/le matin	RO : calque du roumain <i>este diminea<u>ța</u></i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
dès <IC><S><OMS><ADE>*0/l'enfance	RO : calque du roumain <i>din copilărie</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
C'est <IC><S><OMS><ADE>*0/le soir x 3	RO : calque du roumain <i>este seară</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
dans <IC><S><OMS><ADE>*0/le parc x 2	RO : calque du roumain <i>în parc</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
toutes <IC><S><OMS><ADE>*0/les choses	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>toate lucrur<u>ile</u></i> .
Les choses et <IC><S><OMS><ADE>*0/les émotions	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>lucrurile și emo<u>țiile</u></i> .
et <IC><S><OMS><ADE>*0/le soir	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>și seară<u>l</u></i> .

dans <IC><S><OMS><ADE>*0/l'hôpital	RO : calque du roumain <i>în spital</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
au fond de <IC><S><OMS><ADE>*0/l'image	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>pe fundalul imaginii</i> .
n'apparaît <IC><S><OMS><ADV>*0/pas	RO : ES : IT : en roumain, espagnol et italien, la négation comporte seulement la particule proclitique équivalente au <i>ne</i> français.
je n'ai pas <IC><S><OMS><AIN>*0/d'autre personne et aussi <IC><S><OMS><AIN>*0/d'autres objets	RO : en roumain on n'utilise pas l'article indéfini dans ces cas : <i>nu am altă persoană, nu am alte obiecte</i>
il a <IC><S><OMS><AIN>*0/de grands problèmes	RO : calque du roumain <i>el are probleme mari</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
avec <IC><S><OMS><AIN>*0/de nombreuses fleurs	RO : calque du roumain <i>numeroase flori</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
habitent <IC><S><OMS><AIN>*0/de petits hommes	RO : calque du roumain <i>locuiesc oameni mici</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
réserve <IC><S><OMS><AIN>*0/des billets	RO : calque du roumain <i>rezervă bilete</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
Avec <IC><S><OMS><AIN>*0/des fenêtres noires	RO : calque du roumain <i>cu ferestre mici</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
comme <IC><S><OMS><AIN>*0/des fleurs	RO : en roumain l'article défini est enclitique (attaché à la fin du mot déterminé) <i>ca florile</i> .
avec <IC><S><OMS><AIN>*0/des (étages/nuages) x 2	RO : calque du roumain <i>cu etaje, cu nori</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
Portent <IC><S><OMS><AIN>*0/des fleurs	RO : calque du roumain <i>poartă flori</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
a <IC><S><OMS><AIN>*0/des clés	RO : calque du roumain <i>are chei</i> .

	Le nom n'est déterminé par aucun article.
faire <IC><S><OMS><AIN>*0/des crêpes	RO : calque du roumain (<i>a</i>) <i>face clătite</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
Et <IC><S><OMS><AIN>*0/des vêtements	RO : calque du roumain <i>și haine</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
dans <IC><S><OMS><AIN>*0/d'autres pays	RO : calque du roumain <i>în alte țări</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
Elle habite dans <IC><S><OMS><AIN>*0/un foyer	RO : calque du roumain <i>ea locuiește în cămin</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
avec beaucoup <IC><S><OMS><APA>*0/d'imagination	RO : calque du roumain <i>cu multă imaginație</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
ont pas <IC><S><OMS><APA>*0/de la paix	RO : calque du roumain <i>nu au pace</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
est <IC><S><OMS><APA>*0/de la lumière	RO : calque du roumain <i>este lumină</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
avec <IC><S><OMS><APA>*0/de l'herbe	RO : calque du roumain <i>cu iarbă</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
écoute <IC><S><OMS><APA>*0/de la musique	RO : calque du roumain <i>ascultă muzică</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
beaucoup <IC><S><OMS><APA>*0/de soleil	RO : calque du roumain <i>mult soare</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
bois <IC><S><OMS><APA>*0/du lait	RO : calque du roumain <i>beau lapte</i> . Le nom n'est déterminé par aucun article.
<IC><S><OMS><POD>*0/c'Est Dianita, sa copine	RO : le pronom démonstratif <i>c'</i> qui entre dans la construction du <i>c'est</i> présentatif (Grevisse : 2011, art. 1099) n'est pas obligatoire en roumain, dans des contextes
<IC><S><OMS><POD>*0/c'Est une saison d'été	
<IC><S><OMS><POD>*0/c'est le soir	
Dehors <IC><S><OMS><POD>*0/c'est la nuit	
<IC><S><OMS><POD>*C'Est une danse traditionnelle	

parce que <IC><S><OMS><POD>*0/c'est la Fête Nationale	similaires. <i>Este Dianita (ro.) = C'est Dianita (fr.)</i> <i>Este seară = c'est le soir</i> <i>Este noapte = c'est la nuit</i> <i>Este aniversarea mea = c'est mon anniversaire</i> <i>Este vineri = c'est vendredi</i> <i>Este o atmosferă sumbră = c'est une atmosphère sombre</i> <i>Este un ritual = c'est un rituel</i> <i>Este o noapte frumoasă = c'est une belle nuit</i>
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est l'ami du petit enfant	
<IC><S><OMS><POD>*0/c'est ma chambre préférée parce que	
parce que <IC><S><OMS><POD>*0/c'est mon anniversaire	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est vendredi	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est samedi	
parce que <IC><S><OMS><POD>*0/c'est une très haute chambre	
mais <IC><S><OMS><POD>*0/c'est une atmosphère sombre	
<IC><S><OMS><POD>*0/c'est une atmosphère très tranquille	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est un rituel	
Parce que <IC><S><OMS><POD>*0/c'est un territoire tranquille	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est une nuit intéressante	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'est une nuit très jolie	
et <IC><S><OMS><POD>*0/c'est une belle nuit	
<IC><S><OMS><POD>*0/C'était une cérémonie superbe	
Quand <IC><S><OMS><POI>*0/on entre	RO : en roumain le sujet peut être sous-entendu (exprimé antérieurement), inclus dans la terminaison du verbe ou non exprimé (lorsqu'on n'indique pas précisément la personne qui fait l'action). <i>Când intrăm = quand on entre</i> <i>Pe fereastră vedem = par la fenêtre, on voit</i> <i>a telefonat (ro.) = il/elle a téléphoné (fr.)</i> <i>Împreună se plimbă = elles se promènent ensemble</i>
Par la fenêtre <IC><S><OMS><POI>*0/on voit	
<IC><S><OMS><POO>*0/elle a des murs	
Puis <IC><S><OMS><POO>*0/elle a téléphoné	
<IC><S><OMS><POO>*0/elle est située	
Parce que <IC><S><OMS><POO>*0/elle est la plus petite	
<IC><S><OMS><POO>*0/elle rencontre	
Ici <IC><S><OMS><POO>*0/elle rencontre	
<IC><S><OMS><POO>*0/elle prend un taxi	
Dans le parc <IC><S><OMS><POO>*0/elle rencontre	
Ensemble <IC><S><OMS><POO>*0/elles se promènent	
<IC><S><OMS><POO>*0/il Est seul	
parce que <IC><S><OMS><POO>*0/il est très moderne	
parce que <IC><S><OMS><POO>*0/il est un peu isolé	

<IC><S><OMS><POO>*0/il pense à	<i>este situată = elle est située</i>
Parce que <IC><S><OMS><POO>*0/ils sont très jeunes	<i>pentru că este cea mai mică =</i>
<IC><S><OMS><POO>*0/ils portent des chapeaux	<i>parce qu'elle est la plus petite</i>
<IC><S><OMS><POO>*0/ils sont d'origine indienne	<i>pentru că este modern = parce</i>
<IC><S><OMS><POO>*0/ils sont très sympathiques	<i>qu'il est moderne</i>
<IC><S><OMS><POO>*0/Je me repose	<i>Gândește la ... = Il pense à</i>
La seule chose que <IC><S><OMS><POO>*0/je n'aime	<i>Sunt foarte simpatici = Ils sont</i>
Malgré tout, <IC><S><OMS><POO>*0/je n'aime	<i>très sympathiques</i>
La première chose que <IC><S><OMS><POO>*0/je fais	<i>Mă odihnesc = je me repose</i>
<IC><S><OMS><POO>*0/nous pouvons dire	<i>Primul lucru pe care-l fac = la</i>
parce qu' <IC><S><OMS><POS>*0/il existe	<i>première chose que je fais</i>
Dans cela <IC><S><OMS><POS>*0/il existe	<i>Pentru că există = parce qu'il</i>
<IC><S><OMS><POS>*0/il fait nuit	<i>existe</i>
Quelque chose <IC><S><OMS><PRE>*0/de traditionnel	RO : calque du roumain <i>ceva tradițional.</i>
spécifiques <IC><S><OMS><PRE>*0/à leur religion	RO : le datif est exprimé en roumain par l'article défini <i>specific religiei</i>
des <IC><S><ORD><ADJ>*bleues fleurs/fleurs bleues	AN : calque de l'anglais <i>blue flowers</i>
est une fille <IC><S><ORD><ADJ>*jolie/jolie fille	RO : calque du roumain où
des champignons <IC><S><ORD><ADJ>*petits/petits champignons	l'adjectif est placé après le nom <i>fată drăguță, ciuperci mici</i>
N'a eu <IC><S><ORD><POI>*rien/n'a rien eu	RO : calque du roumain <i>n-a avut nimic</i>
Parce qu'aussi <IC><S><ORD><POO>*elle/elle/ elle aussi	RO : calque du roumain <i>pentru că și ea. Și = aussi</i>
Elle <IC><S><ORD><SEQ>*a fait tout bien/a tout bien fait	RO : calque du roumain <i>a făcut totul bine</i>
Viendront <IC><S><ORD><SEQ>*beaucoup de gens/ beaucoup de gens viendront	RO : calque du roumain <i>vor veni mulți oameni.</i>
Prédomine <IC><S><ORD><SEQ>*la couleur/La couleur marron prédomine	RO : calque du roumain <i>predomină culoarea maro.</i>
<IC><S><SUP><ADV>*pas/0 aucune	RO : en roumain, les particules de
<IC><S><SUP><ADV>*pas/0 rien	la négation ne s'excluent pas l'une l'autre.
L'état d'esprit était <IC><S><SUP><PON>*un/0 de tranquillité	RO : calque du roumain <i>x est une/un de...</i>
danse est <IC><S><SUP><PON>*une/0 traditionnelle	<i>dansul este unul traditional = la</i>

L'église est <IC><S><SUP><PON>*une catholique	<i>danse est traditionnelle</i>
L'atmosphère est <IC><S><SUP><PON>*une/0 calme	<i>atmosfera este una calmă =</i>
L'atmosphère est <IC><S><SUP><PON>*une de mélancolie	<i>l'atmosphère est calme</i>
La chose que je <IC><S><SUP><POO>*l'/0 ai fait	RO : en roumain, dans les cas présents, on reprend l'objet direct par un pronom personnel (en français il est erroné de le faire): Lucrul pe care l -am făcut (ro.) = la chose que j'ai fait (fr.) Lucrul pe care- l fac = la chose que je fais <i>Ea o chemă pe sora sa = elle appelle sa sœur</i>
La chose que je <IC><S><SUP><POO>*le/0 fais	
Elle <IC><S><SUP><POO>*l'appelle sa sœur	
à la fin elle <IC><S><SUP><POO>*se/0 rencontre elle <IC><S><SUP><POO>*se/0 rencontre x 3	RO : l'équivalent roumain du de <i>rencontrer</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se întâlne</i>
Il se <IC><S><SUP><POO>*se/0 joue x 5 Elle <IC><S><SUP><POO>*se/0 joue Andrei <IC><S><SUP><POO>*se/0 joue	RO : l'équivalent roumain de <i>jouer</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se juca</i> .
Enfants qui <IC><S><SUP><POO>*se/0 jouent copines qui <IC><S><SUP><POO>*se/0 jouent où les enfants <IC><S><SUP><POO>*se/0 jouent	
<IC><S><SUP><POO>*se/0 jouer x 3 Dans église pour <IC><S><SUP><POO>*se/0 jouer sur un champ pour <IC><S><SUP><POO>*se/0 jouer	
Elle peut pas <IC><S><SUP><POO>*se/0 rentrer	
Elle <IC><S><SUP><POO>*se/0 part	ES : calque sur l'espagnol <i>se va</i> RO : calque sur le roumain <i>se duce</i>
Elle <IC><S><SUP><POO>*se/0 pense Il <IC><S><SUP><POO>*se/0 pense x 2 fille qui est loin du stress <IC><S><SUP><POO>*se/0 pense pense elle tombe ...et <IC><S><SUP><POO>*se/0 pense	RO : l'équivalent roumain du verbe <i>penser</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se gândi</i> .
La première chose qui <IC><S><SUP><POO>*se/0 peut	
	RO : ES : les équivalents roumain et espagnol du verbe <i>pouvoir</i> sont des verbes qui présentent aussi

	une forme pronominale (a) <i>se putea</i> et (se) <i>poder</i> .
une fille qui <IC><S><SUP><POO>*se/0 regarde	RO : calque sur le roumain <i>se uită</i> . (a) <i>se uita = regarder</i>
étudiante qui <IC><S><SUP><POO>*se/0 retourne	RO : l'équivalent roumain du verbe <i>retourner</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se întoarce</i> .
La page <IC><S><SUP><POO>*se/0 tourne	RO : l'équivalent roumain du verbe <i>turner</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se întoarce</i> .
sentier qui ne <IC><S><SUP><POO>*se finit	RO : l'équivalent roumain du verbe <i>finir</i> présente aussi une forme pronominale (a) <i>se termina</i> .
Regarder <IC><S><SUP><PRE>*a/0 (télé)	RO : calque du roumain (a) <i>privi <u>la</u> televizor</i> .
téléphoner <IC><S><SUP><PRE>*a/0 Anca	RO : calque du roumain (a) <i>telefona <u>la</u> Anca</i> .
chercher <IC><S><SUP><PRE>*a/0 Dianita	RO : calque du roumain (a) <i>o căuta <u>pe</u> Dianita</i> .
aider <IC><S><SUP><PRE>*a/0 ses amis	RO : calque du roumain (a) <i>a ajuta <u>pe</u> prietenii săi</i>
rencontre <IC><S><SUP><PRE>*a/0 sa mère	RO : calque du roumain (a) <i>întâlni <u>pe</u> mama sa</i>
pour calmer <IC><S><SUP><PRE>*a/0 son frère	RO : calque du roumain (a) <i>calma <u>pe</u> fratele său</i>
remercier <IC><S><SUP><PRE>*a/0 tous	RO : en roumain le verbe <i>a mulțumi</i> (remercier) reçoit un complément d'objet indirect.
*se rencontre <IC><S><SUP><PRE>*avec/0 x 6 Pour rencontrer <IC><S><SUP><PRE>*avec/0	RO : calque du roumain (a) <i>se întâlni <u>cu</u></i> . <i>cu = avec</i>
vêtus <IC><S><SUP><PRE>*avec/0 (des vêtements)	RO : calque du roumain <i>îmbrăcați <u>cu</u> haine</i> . <i>cu = avec</i>
<IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 le IIème jour <IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 un jour, Cristine se promène <IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 un jour, un garçon et une femme se promenaient <IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 un jour, tout était	RO : traduction mot à mot du roumain <i>în ziua a doua = le deuxième jour</i> , <i>Intr-o zi = un jour</i> . <i>în = dans</i> <i>într-o = dans un</i>

tranquille.	
<IC><S><SUP><PRE>*dans/0 toute la journée	RO : calque du roumain <i>în toată ziua</i>
le IIème jour, <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 le matin	AN : calque de l'anglais <i>in the morning, in the evening</i>
Je me lève <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 le matin	
Je fais <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 le matin	
<IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 le matin je suis allée	
revenue à la vie, <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 le matin	
fais <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 tous les matins	
A la fin, <IC><S><SUP><PRE>*dans/0 le soir	
<IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 ce soir	RO : calque du roumain <i>în această seară, într-o seară.</i> <i>în = dans</i> <i>într-o/un = dans une/un</i>
<IC><S><SUP><PRE>*Dans/0 un soir,	
relu <IC><S><SUP><PRE>*de/0 cent fois	RO : calque du roumain <i>citit <u>de</u> o sută de ori</i>
mais <IC><S><SUP><PRE>*en/0 principalement	RO : calque du roumain <i>dar <u>în</u> principal</i>
sa chambre <IC><S><SUP><SEQ>*avec le/0 numéro	RO : calque du roumain <i>camera <u>cu</u> numărul</i>

IS	
<IS><L><MNS><ADJ>*clean/propre.	AN : <i>clean</i>
<IS><L><MNS><ADJ>*perfect/parfait	RO : <i>perfect</i>
<IS><L><MNS><ADJ>*senin/clair./	RO : <i>senin</i>
<IS><L><MNS><ADV>*again/de	AN : <i>again</i>
<IS><L><MNS><ADV>*aquici/ici x 2	ES : <i>aquí</i>
<IS><L><MNS><ADV>*ciudat/étrangement	RO : <i>ciudat</i>
<IS><L><MNS><ADV>*departe/loin	RO : <i>departe</i>
<IS><L><MNS><AIN>*una/une	IT, ES : <i>una</i>
<IS><L><MNS><DEI>*some/quelques	AN : <i>some</i>
<IS><L><MNS><NOM>*anotimp/saison	RO : <i>anotimp</i>
<IS><L><MNS><NOM>*ball/ballon	AN : <i>ball</i>
<IS><L><MNS><NOM>*batic/batik	RO : <i>batic</i>
<IS><L><MNS><NOM>*camin/foyer x 5 <IS><L><MNS><NOM>*cămin/foyer	RO : <i>cămin</i> – Nous observons que le terme roumain <i>camin</i> a été employé cinq fois sans les diacritiques normaux. Cependant, nous considérons qu'il s'agit d'une substitution, vu qu'en roumain,

	l'absence des diacritiques est assez souvent observée dans le registre informel.
<IS><L><MNS><NOM>*cappeli/	IT : <i>capelli</i> – Même si la forme proposée par le sujet contient une erreur de graphie, nous avons considéré qu'il s'agit d'une substitution, car le changement de la graphie n'est ni conscient et désiré (afin d'obtenir un calque). Cette erreur est due à la méconnaissance de la forme graphique correcte <i>capelli</i> .
<IS><L><MNS><NOM>*cap/tête	RO : <i>cap</i>
<IS><L><MNS><NOM>*castel/château	RO : <i>castel</i>
<IS><L><MNS><NOM>*cer/ciel	RO : <i>cer</i>
<IS><L><MNS><NOM>*cerc/cercle x 2	RO : <i>cerc</i>
<IS><L><MNS><NOM>*chei/clés	RO : <i>chei</i>
<IS><L><MNS><NOM>*dor/porte	AN : <i>dor</i> – Même si la forme proposée par le sujet contient une erreur de graphie, nous avons considéré qu'il s'agit d'une substitution, car, selon nous, le changement de la graphie n'est pas voulu (afin d'obtenir un calque) mais il est dû à la méconnaissance de la forme graphique correcte de l'anglais <i>door</i> .
<IS><L><MNS><NOM>*etaj/étage x 2	RO : <i>etaj</i>
<IS><L><MNS><NOM>*farfurie/assiette	RO : <i>farfurie</i>
<IS><L><MNS><NOM>*felinar/lanterne	RO : <i>felinar</i>
<IS><L><MNS><NOM>*fish/poisons	AN : <i>fish</i>
<IS><L><MNS><NOM>*grass/herbe	AN : <i>grass</i>
<IS><L><MNS><NOM>*gunoi/ordure	RO : <i>gunoi</i>
<IS><L><MNS><NOM>*meci/match	RO : <i>meci</i>
<IS><L><MNS><NOM>*noche/nuit	ES : <i>noche</i>
<IS><L><MNS><NOM>*nor/nuages	RO : <i>nor</i>
<IS><L><MNS><NOM>*notizia/nouvelle	IT : <i>notizia</i>
<IS><L><MNS><NOM>*pace/paix	RO : <i>pace</i>
<IS><L><MNS><NOM>*people/gens	AN : <i>people</i>
<IS><L><MNS><NOM>*popas/arrêt x 2	RO : <i>popas</i>
<IS><L><MNS><NOM>*preot/prêtre	RO : <i>preot</i>
<IS><L><MNS><NOM>*România/Roumanie	RO : <i>România</i>
<IS><L><MNS><NOM>*ropes/cordes	AN : <i>ropes</i>

<IS><L><MNS><NOM>*rucsac/sac	RO : <i>rucsac</i>
<IS><L><MNS><NOM>*safe/sécurité	AN : <i>safe</i>
<IS><L><MNS><NOM>*sapatos/chaussures x 2	ES : <i>zapatos</i> [<i>sapatos</i>]
<IS><L><MNS><NOM>*spital/hopital x 2	RO : <i>spital</i>
<IS><L><MNS><NOM>*vecin/voisins	RO : <i>vecin</i>
<IS><L><MNS><NOM>*window/fenêtre	AN : <i>window</i>
<IS><L><MNS><NOM>*zmeu/cerf-volant x 3	RO : <i>zmeu</i>
<IS><L><MNS><POO>*her/lui	AN : <i>her</i>
pense <IS><L><MNS><PRE>*about/à	AN : <i>about</i>
<IS><L><MNS><PRE>*con/avec	ES, IT : <i>con</i>
assied <IS><L><MNS><PRE>*on/sur	AN : <i>on</i>
N'a pas du temps <IS><L><MNS><PRE>*to/pour téléphoner	AN : <i>to</i>
<IS><L><MNS><SEQ>*(l-a rugat)/l'a prié	RO : <i>l-a rugat</i>
<IS><L><MNS><SEQ>*se ponga muy triste/s'attriste	ES : <i>se ponga muy triste</i>
<IS><L><MNS><SEQ>*wake up/réveille	AN : <i>wake up</i>
<IS><L><MNS><SEQ>*watching TV/regarder la télé	AN : <i>watching TV</i>
<IS><L><MNS><VBF>*află/apprend	RO : <i>află</i>
<IS><L><MNS><VBF>*call/téléphone	AN : <i>call</i>
<IS><L><MNS><VBF>*è/est	IT : <i>è</i>
<IS><L><MNS><VBF>*live/habite <IS><L><MNS><VBF>*live/habitent	AN : <i>live</i>
<IS><L><MNS><VBF>*piensa/pense	ES : <i>piensa</i>
<IS><L><MNS><VBF>*pleacă/part	RO : <i>pleacă</i>
<IS><L><MNS><VBF>*« ring »/sonne	AN : <i>ring</i>
<IS><L><MNS><VBF>*se enferme/est tombée malade	ES : <i>se enferme</i>
<IS><L><MNS><VBF>*sit/s'assied	AN : <i>sit</i>
<IS><L><MNS><VBF>*stay/est assise	AN : <i>stay</i>
<IS><L><MNS><VBF>*străluceau/brillaient	RO : <i>străluceau</i>
<IS><L><MNS><VBF>*think/pense	AN : <i>think</i>
<IS><L><MNS><VBF>*work/travaillent	AN : <i>work</i>
<IS><L><MNS><VBP>*dressed/vêtue	AN : <i>dressed</i>
<IS><L><MNS><POX>*Qué/quoi ?	ES : <i>qué</i>
appelle <IS><S><SUP><PRE>*la/0 Dianita	RO : <i>a suna la cineva = appeler quelqu'un</i> Le sujet a utilisé la préposition roumaine

	<i>la</i> après le verbe <i>appeler</i> , tout comme en roumain.
--	--

Tableau 7 – Langues sources des interférences

Le tableau ci-dessus présente interprétation des données en vue de la détermination de la source de toutes les erreurs interférentielles de notre corpus. L'analyse a donc été centrée sur l'erreur et sa langue source. Dans ce qui suit, nous changerons l'objet de notre attention, en restant toutefois dans la sphère du même objectif. Nous construirons l'analyse autour du sujet, dont les tendances à se laisser influencer sont à découvrir. Pour cela, nous ferons une étude intra-interlangue qui nous permettra d'observer la hiérarchie des langues sources chez chaque sujet.

(1) IX7-II/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	14/11		4		4		3	2/2
2	22/20						2	
3	9/5	1/1	3		1		2	
4	13/12	1/1	1		2/1		1	
5	15/11		4		1	1/1		
6	10/9	1/1			1		1	
Total	83/68	3/3	12	0	9/1	1/1	9	2/2
	86/71		12		10/2		11/2	

Tableau 8 – Langues sources. Sujet (1) IX7-II/E

L'interprétation des données nous dévoile que, dans le cas du sujet (1) IX7-II/E, le roumain est de loin la source la plus invoquée. L'espagnol a été nommé 12 fois à côté d'autres langues comme source des interférences, mais aucune fois comme source exclusive. Par contre, l'italien et l'anglais ont été invoqués moins souvent (respectivement 10 et 11 fois) dont 2 fois comme sources exclusives. Cette situation ne nous donne pas une image claire de la hiérarchie des langues sources, puisque l'on n'a pas de distinctions évidentes. Par conséquent, nous considérons que, dans ce cas, les trois langues se trouvent presque au même niveau d'influence exercée sur l'interlangue.

(2) IX7-II/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	9/6	3/3	5/3	5/4	2/1	1	3	
2	11/10	7/7	2/1		8/7		3/2	
3	13/7		4/1		4		1	
4	19/16		3/1		6/4		2/1	
5	7/6	2/2	1		1			

6	11/11							
Total	70/56	12/12	15/6	5/4	21/12	1	8/3	
	82/68		20/10		22/12		8/3	

Tableau 9 – Langues sources. Sujet (2) IX7-I1/E

Selon le tableau, le sujet (2) IX7-I1/E est influencé, dans sa production, plutôt par sa langue maternelle, le roumain. Tant le nombre de recours à une langue comme source parmi d'autres, que le nombre de recours comme source exclusive, nous fournissent la même hiérarchie en ordre décroissant : roumain, italien, espagnol, anglais.

(3) X8-E1/I	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	34/18	4/4	12/2	4/4	6/1		8	
2	17/13	1/1	4		1		1/1	
3	19/18		1	2/2			4/3	
4	22/14	2/2	6		5		5	
5	2/2							
6	9/9							
Total	103/74	7/7	23/2	6/6	12/1		18/4	
	110/81		29/8		12/1		18/4	

Tableau 10 – Langues sources. Sujet (3) X8-E1/I

Comme le tableau l'indique, le sujet (3) X8-E1/I est influencé le plus souvent par le roumain qui est suivi par l'espagnol, l'anglais et l'italien, en ordre décroissant.

(4) X8-E1/-	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	14/9	1/1	2	2/2	4			7/7
2	15/11	1/1	4		3			1/1
3	9/9	3/3	1/1					2/2
4	9/8		1		1			7/7
5	6/6						2/2	2/2
6	6/5				1		2/1	
Total	59/48	5/5	8/1	2/2	9		4/3	19/19
	64/53		10/3		9		23/22	

Tableau 11 – Langues sources. Sujet (4) X8-E1/-

Dans le cas du sujet (4) X8-E1/-, les langues qui exercent leur influence sur l'interlangue sont, de la plus forte à la plus faible : le roumain, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

(5) XI6-I2/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	14/13				2/1			
2	5/4	3/3	1		1			
3	7/5				2		4/3	
4	15/14		1		1			1/1
5	6/5	1/1	1					
6	11/10		1		1		1	
Total	58/51	4/4	4		7/1		5/1	1/1
	62/55		8		7/1		6/1	

Tableau 12 – Langues sources. Sujet (5) XI6-I2/E

L'interlangue du sujet (5) XI6-I2/E est influencée le plus souvent par le roumain. Ensuite, selon le tableau, l'espagnol et l'italien semblent exercer leur influence de manière égale, suivis de près par l'anglais.

(6) XI6-I2/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	6/4	2/2	3/1		3/1		1	
2	8/4		3		2		2	
3	8/5		5				1	
4	20/17	1/1	3		1/1			
5	5/1		4				3/1	
6								
Total	47/31	3/3	18/1		6/2		7/1	
	50/34		18/1		6/2		7/1	

Tableau 13 – Langues sources. Sujet (6) XI6-I2/E

Le sujet (6) XI6-I2/E se laisse influencer plutôt par le roumain. L'espagnol le suit, tandis que l'italien et l'anglais sont, selon le tableau, à peu près au même niveau.

(7) XI6-I2/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	3/1	1	2/1		1		1	1
2	6/5	1/1			1			
3	5/2		2	1		2/1	3/1	
4	21/17		2		6/2		4	5/5
5	6/5		1					
6	12/7		2		3/1		5	
Total	53/37	2/1	9/1	1	11/3	2/1	13/1	6/5
	55/38		10/1		13/4		19/6	

Tableau 14 – Langues sources. Sujet (7) XI6-I2/E

Chez le sujet (7) XI6-I2/E, le roumain est la langue qui exerce la plus grande influence sur son interlangue, suivi par l'anglais, l'italien et l'espagnol.

(8) XI6-I2/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	6/6		1	1/1	2/1	1/1	2/2	
2	9/9						2/2	
3	7/6		1				1	
4	12/11	1/1	2		4		1	
5	8/5		3				2/1	
6	11/11							
Total	53/48	1/1	7	1/1	6/1	1/1	8/5	
	54/49		8/1		7/2		8/5	

Tableau 15 – Langues sources. Sujet (8) XI6-I2/E

Le sujet (8) XI6-I2/E se laisse influencer le plus par le roumain, sa langue maternelle. La seconde langue source des interférences est l'anglais, suivie par l'espagnol et l'italien qui, selon le tableau, exercent des influences à peu près égales.

(9) I8-I1/-	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	15/10		3				4	1/1
2	16/15		1					
3	13/7	1/1	2		3		6/1	
4	19/17		1		3/2		2	
5	7/4	1/1	3		1			
6	10/8		1		1		1	
Total	80/61	2/2	11		8/2		13/1	1/1
	82/63		11		8/2		14/2	

Tableau 16 – Langues sources. Sujet (9) I8-I1/-

Le sujet (9) I8-I1/- est influencé le plus par le roumain, dans la production écrite en français. L'anglais est la seconde langue qui l'influence, tandis que l'italien et l'espagnol exercent une influence quasiment égale.

(10) I8-E1/-	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	12/10	1/1	1		1		1	
2	15/15							
3	13/6		5		1		5	
4	18/13		6/2		3		4/1	
5	2/2							
6	1/1		1				1	
Total	61/47	1/1	13/2		5		11/1	
	62/48		13/2		5		11/1	

Tableau 17 – Langues sources. Sujet (10) I8-E1/-

Dans le cas du sujet (10) I8-E1/-, son interlangue est influencée le plus par le roumain. La seconde langue source des interférences est l'espagnol, suivi de près par l'anglais. L'italien n'exerce qu'une très petite influence.

(11) I8-I1/E	RO		ES		IT		AN	
	IC	IS	IC	IS	IC	IS	IC	IS
1	12/10	2/2	2/2		2		3/1	
2	13/8	1/1	6		1		1/1	
3	18/13	1/1	3		1		2	
4	18/17		1				1	
5	17/16	1/1	2				4/2	
6	19/17				2		7/5	
Total	97/81	5/5	14/2		6		18/9	
	102/86		14/2		6		18/9	

Tableau 18 – Langues sources. Sujet (11) I8-I1/E

La première langue qui influence le sujet (11) I8-I1/E dans son interlangue est la langue maternelle, le roumain. L'anglais est la seconde langue, suivie par l'espagnol, tandis que l'italien l'influence le moins.

Observations générales. Analyse inter-interlangue

- Telle que menée jusqu'ici, l'analyse nous a dévoilé que la hiérarchie des langues sources diffère d'un sujet à l'autre. Parfois les langues se différencient nettement, au niveau de l'influence exercée ; d'autres fois, deux ou même trois langues se situent au même niveau dans la hiérarchie des sources des interférences. Nous proposons, dans le tableau suivant une lecture d'ensemble des résultats obtenus, ce qui nous permettra de faire une analyse inter-interlangue, afin d'observer les tendances à se laisser influencer par telle ou telle langue, au niveau du groupe.

Sujet	1	2	3	4
(1) IX7-I1/E	RO	ES, IT, AN		
(2) IX7-I1/E	RO	IT	ES	AN
(3) X8-E1/I	RO	ES	AN	IT
(4) X8-E1/-	RO	AN	ES	IT
(5) XI6-I2/E	RO	ES, IT	AN	
(6) XI6-I2/E	RO	ES	IT, AN	

(7) XI6-I2/E	RO	AN	IT	ES
(8) XI6-I2/E	RO	AN	ES, IT	
(9) I8-II/-	RO	AN	ES, IT	
(10) I8-E1/-	RO	ES	AN	IT
(11) I8-II/E	RO	AN	ES	IT
Total	RO - 11	AN - 6 ES - 5 IT - 3	ES - 5 AN - 4 IT - 4	IT - 4 ES - 1 AN - 1

Tableau 19 – Langues source. Analyse inter-interlangue

- Comme le tableau ci-dessus l'indique, la langue maternelle des sujets, le roumain, est de loin et chez tous les sujets la source principale des interférences faites lors de la production écrite en français. Nous avons constaté que généralement, le nombre des situations où l'on fait appel au roumain comme langue source sont beaucoup plus nombreuses que celles où l'on a recours à d'autres langues. Le roumain est parfois considéré comme recours possible pour plus de cent cas, tandis que les autres langues ne dépassent que très rarement vingt cas d'influence. Après le roumain, la hiérarchie des langues source comprend l'anglais, l'espagnol et l'italien qui se succèdent de très près.
- Le fait que l'anglais soit la seconde langue source des transferts négatifs n'est pas surprenant, puisque les sujets étudient cette langue depuis plus longtemps que l'italien ou l'espagnol. Ils y ont eu recours comme source exclusive, notamment au niveau des substitutions. Cela s'explique par le fait que l'anglais fait partie du groupe des langues germaniques et que, par conséquent, il est plus malaisé de créer à partir de cette langue des calques qui puissent combler les vides des connaissances en français (langue romane). Les substitutions sont plus à la portée des sujets.
- Notons par ailleurs que, si nous corrélons les informations fournies par le code de chaque sujet avec les résultats de l'analyse ci-dessus, nous observons que, parfois, les sujets sont influencés davantage par des langues qu'ils n'étudient pas, mais dont ils disent qu'ils les connaissent. Par exemple, les sujets (6) XI6-I2/E, (8) XI6-I2/E et (11) I8-II/E étudient l'italien, mais l'espagnol les influence davantage, selon notre analyse.

8.2. Analyse du transfert négatif – piste B

Continuons le dépouillement des données avec la piste B d'analyse qui décrira l'interlangue dans ses propres termes, sans faire appel à la langue cible. Dans ce qui suit, les notions d'*erreur*, *interférence*, *transfert*, *calque* ou *substitution* ne trouvent plus de rôle dans la description de l'interlangue. Elles seront remplacées par *diversité*, *sophistication*, *complexité*, notions qui s'appliquent à l'interlangue comme système en soi.

On peut délimiter deux étapes principales d'analyse au niveau de la piste B, chacune d'entre elles visant l'un de nos objectifs : **déterminer la diversité et la sophistication lexicale et syntaxique** et **déterminer la complexité équilibrée des systèmes transitaires**.

8.2.1. Diversité et sophistication lexicale et syntaxique

Suivant la méthodologie présentée dans le sous-chapitre 6.4., nous avons, tout d'abord, déterminé les valeurs : lettres (L), mots (M), types (T), bigrammes (B), bigrammes uniques (U) et phrases (P), à l'aide du logiciel Word List Expert. Sur la base de celles-ci, nous avons calculé les quatre indices, à savoir la diversité lexicale (CTTR), la sophistication lexicale (MWL), la diversité syntaxique (UBR) et la sophistication syntaxique (MPL). Rappelons les formules de calcul : $CTTR = T / \sqrt{2 \times M}$

$$MWL = L / M$$

$$UBR = U / \sqrt{2 \times (M-1)}$$

$$MPL = M / P$$

Voici les résultats :

(1) IX7-II/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	435	104	69	103	97	12	4.784	4.182	6.758	8.666
2	513	128	80	127	121	7	5	4	7.592	18.285
3	319	76	51	75	71	6	4.136	4.197	5.797	12.666
4	843	205	113	204	190	12	5.580	4.112	9.406	17.083
5	480	117	64	116	108	9	4.183	4.102	7.090	13
6	589	144	81	143	134	13	4.773	4.090	7.923	11.076
(2) IX7-II/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	483	119	67	118	109	13	4.342	4.058	7.095	9.153
2	600	158	92	157	150	17	5.175	3.797	8.464	9.294
3	434	99	74	98	97	11	5.258	4.383	6.928	9

4	1102	258	152	257	244	24	6.691	4.271	10.762	10.75
5	523	138	73	137	120	9	4.394	3.789	7.249	15.333
6	715	173	96	172	158	14	5.160	4.132	8.518	12.357
(3) X8-E1/I	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	1156	276	118	275	227	27	5.022	4.188	9.679	10.222
2	471	117	70	116	109	16	4.576	4.025	6.959	7.312
3	811	181	94	180	155	10	4.940	4.480	8.169	18.1
4	1176	298	137	297	258	17	5.611	3.946	10.585	17.529
5	467	124	64	123	106	7	4.064	3.766	6.758	17.714
6	411	108	60	107	100	6	4.082	3.805	6.835	18
(4) X8-E1/-	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	540	137	76	136	123	11	4.591	3.941	7.457	12.454
2	562	139	70	138	120	9	4.198	4.043	7.223	15.444
3	618	142	75	141	129	11	4.450	4.352	7.681	12.909
4	706	184	93	183	157	11	4.847	3.836	8.206	16.727
5	530	131	73	130	117	7	4.509	4.045	7.256	18.714
6	530	126	74	125	112	7	4.661	4.206	7.083	18
(5) XI6-I2/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	473	103	64	102	96	14	4.459	4.592	6.721	7.357
2	521	135	80	134	125	12	4.868	3.859	7.635	11.25
3	425	99	59	98	90	9	4.192	4.292	6.428	10
4	853	227	119	226	200	14	5.584	3.757	9.407	16.214
5	484	108	63	107	97	9	4.286	4.481	6.630	12
6	507	116	73	115	108	8	4.792	4.370	7.121	14.5
(6) XI6-I2/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	377	92	60	91	88	10	4.423	4.097	6.522	9.2
2	553	134	83	133	125	11	5.070	4.126	7.664	12.181
3	347	70	47	69	68	7	3.972	4.057	5.788	10
4	732	195	106	194	180	14	5.367	3.753	9.138	13.928
5	479	131	79	130	122	7	4.880	3.656	7.566	18.714
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(7) XI6-I2/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	199	45	32	44	43	4	3.373	4.422	4.583	11.25
2	328	76	54	75	73	6	4.379	4.315	5.960	12.66
3	284	60	47	59	57	4	4.290	4.733	5.247	15
4	608	148	87	147	139	9	5.056	4.108	8.106	16.44
5	421	99	61	98	94	8	4.335	4.252	6.714	12.37
6	519	118	77	117	112	8	5.012	4.398	7.321	14.75
(8) XI6-I2/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
	329	83	49	82	73	16	3.803	3.063	5.700	5.187
2	391	106	63	105	92	18	4.326	3.688	6.348	5.888
3	330	69	51	68	66	7	4.341	4.782	5.659	9.857
4	577	148	86	147	124	13	4.998	3.898	7.231	11.384
5	422	101	63	100	98	8	4.432	4.178	6.929	12.625

6	471	105	62	104	96	10	4.278	4.485	6.656	10.5
(9) I8-I1/-	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	489	119	70	118	110	10	4.537	4.109	7.160	11.9
2	968	258	111	257	224	20	4.886	3.751	9.880	12.9
3	644	155	85	154	134	15	4.827	4.154	7.635	10.33
4	1236	299	138	298	258	24	5.643	4.133	10.568	12.45
5	489	126	68	125	111	10	4.283	3.880	7.020	12.6
6	638	161	85	160	140	12	4.736	3.962	7.826	13.41
(10) I8-E1/-	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	701	166	101	165	154	20	5.543	4.222	8.477	8.3
2	596	139	87	138	132	13	5.217	4.287	7.945	10.69
3	647	147	89	146	142	8	5.190	4.401	8.309	18.37
4	1105	270	149	269	250	18	6.411	4.092	10.778	15
5	327	90	60	89	85	7	4.472	3.633	6.371	12.85
6	673	171	95	170	154	10	5.137	3.935	8.351	17.1
(11) I8-I1/E	L	W	T	B	U	P	CTTR	MWL	UBR	MPL
1	754	187	88	186	161	13	4.550	4.032	8.347	14.38
2	799	191	102	190	171	11	5.218	4.183	8.772	17.36
3	669	148	80	147	135	7	4.649	4.520	7.873	21.14
4	1020	249	122	248	220	10	5.466	4.096	9.878	24.9
5	765	185	114	184	171	7	5.926	4.135	8.913	26.42
6	1058	249	142	248	234	11	6.363	4.248	10.506	22.63

Tableau 20 – Indices de complexité

Ces quatre indices, mis ensemble, donnent une seule valeur qu'on appelle complexité équilibrée (Schulze *et alii*). Dans la partie méthodologique nous avons expliqué que l'opération d'addition entre ces indices n'est possible que si on les standardise, étant donné qu'ils représentent des éléments différents. Nous présenterons, par la suite, les résultats de la standardisation et les nouvelles valeurs, à savoir la complexité équilibrée de chaque texte de nos sujets.

8.2.2. Complexité équilibrée

Chacun des indices est standardisé et mis en évidence en rose dans notre tableau. Il est utile de rappeler que les sommes obtenues de l'addition de ces indices ne sont plus des valeurs standardisées. Par conséquent, afin de déterminer la complexité équilibrée, il faut aussi standardiser les sommes. Les valeurs finales se trouvent dans la colonne verte.

(1) IX7-II/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.784	4.182	6.758	8.666	-0.9147	-0.4246
	0.0840	1.0512	-0.6027	-1.4472		
2	5	4	7.592	18.285	0.3707	0.1721
	0.5232	-1.7553	0.1479	1.4549		
3	4.136	4.197	5.797	12.666	-1.659	-0.7700
	-1.2335	1.2825	-1.4676	-0.2404		
4	5.580	4.112	9.406	17.083	4.5471	2.1105
	1.7025	-0.0282	1.7805	1.0923		
5	4.183	4.102	7.090	13	-1.7639	-0.8187
	-1.1380	-0.1824	-0.3039	-0.1396		
6	4.773	4.090	7.923	11.076	-0.5801	-0.2693
	0.0617	-0.3675	0.4458	-0.7201		
(2) IX7-II/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.342	4.058	7.095	9.153	-2.7467	-1.1315
	-1.0676	-0.0616	-0.8132	-0.8043		
2	5.175	3.797	8.464	9.294	-1.7499	-0.7209
	0.0064	-1.2370	0.2230	-0.7423		
3	5.258	4.383	6.928	9	-0.2956	-0.1218
	0.1135	1.4021	-0.9396	-0.8716		
4	6.691	4.271	10.762	10.75	4.7195	1.9443
	1.9611	0.8977	1.9624	-0.1017		
5	4.394	3.789	7.249	15.333	-1.0556	-0.4348
	-1.0006	-1.2730	-0.6966	1.9146		
6	5.160	4.132	8.518	12.357	1.1280	0.4647
	-0.0129	0.2717	0.2639	0.6053		
(3) X8-E1/I	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	5.022	4.188	9.679	10.222	1.1523	0.4333
	0.5603	0.6293	1.0155	-1.0528		
2	4.576	4.025	6.959	7.312	-2.825	-1.0622
	-0.2559	-0.0411	-0.8079	-1.7201		
3	4.940	4.480	8.169	18.1	2.9974	1.1270
	0.4102	1.8302	0.0032	0.7538		
4	5.611	3.946	10.585	17.529	3.5179	1.3227
	1.6382	-0.3660	1.6228	0.6229		
5	4.064	3.766	6.758	17.714	-2.5766	-0.9688
	-1.1929	-1.1064	-0.9426	0.6653		
6	4.082	3.805	6.835	18	-2.266	-0.8520
	-1.1599	-0.9460	-0.8910	0.7309		
(4) X8-E1/-	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.591	3.941	7.457	12.454	-1.968	-1.0917
	0.2429	-0.7676	-0.0730	-1.3706		
2	4.198	4.043	7.223	15.444	-2.7044	-1.5002
	-1.7325	-0.1630	-0.6977	-0.1112		
3	4.450	4.352	7.681	12.909	0.5489	0.3044
	-0.4658	1.6685	0.5251	-1.1789		

4	4.847	3.836	8.206	16.727	2.4958	1.3844
	1.5298	-1.3900	1.9268	0.4292		
5	4.509	4.045	7.256	18.714	0.3362	0.1865
	-0.1692	-0.1511	-0.6096	1.2661		
6	4.661	4.206	7.083	18	1.2919	0.7166
	0.5948	0.8032	-1.0715	0.9654		
(5) XI6-I2/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.459	4.592	6.721	7.357	-1.4935	-0.7097
	-0.5098	1.1812	-0.5965	-1.5684		
2	4.868	3.859	7.635	11.25	-0.7245	-0.3443
	0.3669	-1.1790	0.3081	-0.2205		
3	4.192	4.292	6.428	10	-2.4068	-1.1437
	-1.0822	0.2152	-0.8865	-0.6533		
4	5.584	3.757	9.407	16.214	3.9545	1.8791
	1.9018	-1.5075	2.0620	1.4982		
5	4.286	4.481	6.630	12	-0.7044	-0.3347
	-0.8807	0.8237	-0.6866	0.0392		
6	4.792	4.370	7.121	14.5	1.3745	0.6532
	0.2040	0.4663	-0.2006	0.9048		
(6) XI6-I2/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.423	4.097	6.522	9.2	-1.6079	-0.7836
	-0.6488	0.8199	-0.7154	-1.0636		
2	5.070	4.126	7.664	12.181	1.7394	0.8476
	0.6654	0.9692	0.2888	-0.1840		
3	3.972	4.057	5.788	10	-3.1392	-1.5299
	-1.5648	0.6139	-1.3608	-0.8275		
4	5.367	3.753	9.138	13.928	2.2334	1.0884
	1.2687	-0.9517	1.5849	0.3315		
5	4.880	3.656	7.566	18.714	0.7745	0.3774
	0.2795	-1.4512	0.2026	1.7436		
6	-	-	-	-	-	-
(7) XI6-I2/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	3.373	4.422	4.583	11.25	-4.4315	-1.7290
	-1.8501	0.2641	-1.4486	-1.3969		
2	4.379	4.315	5.960	12.66	-1.2535	-0.4891
	-0.0510	-0.2936	-0.3014	-0.6075		
3	4.290	4.733	5.247	15	1.4823	0.5783
	-0.2101	1.8852	-0.8954	0.7026		
4	5.056	4.108	8.106	16.44	2.7825	1.0856
	1.1598	-1.3726	1.4864	1.5089		
5	4.335	4.252	6.714	12.37	-1.1948	-0.4662
	-0.1297	-0.6220	0.3267	-0.7698		
6	5.012	4.398	7.321	14.75	2.6152	1.0203
	1.0811	0.1390	0.8324	0.5627		
(8) XI6-I2/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
	3.803	3.063	5.700	5.187	-6.0085	-1.8509

	-1.6047	-1.7098	-1.2251	-1.4689		
2	4.326	3.688	6.348	5.888	-2.0322	-0.6260
	-0.1060	-0.5881	-0.1233	-1.2148		
3	4.341	4.782	5.659	9.857	0.2411	0.0743
	-0.0630	1.3754	-1.2948	0.2235		
4	4.998	3.898	7.231	11.384	3.7635	1.1593
	1.8196	-0.2112	1.3782	0.7769		
5	4.432	4.178	6.929	12.625	2.5802	0.7948
	0.1977	0.2913	0.8646	1.2266		
6	4.278	4.485	6.656	10.5	1.4557	0.4484
	-0.2436	0.8423	0.4004	0.4566		
(9) I8-II/-	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.537	4.109	7.160	11.9	-1.1628	-0.4969
	-0.6710	0.7498	-0.8684	-0.3732		
2	4.886	3.751	9.880	12.9	0.2572	0.1099
	0.1604	-1.6721	1.1196	0.6493		
3	4.827	4.154	7.635	10.33	-1.4259	-0.6093
	0.0198	1.0542	-0.5213	-1.9786		
4	5.643	4.133	10.568	12.45	4.6876	2.0032
	1.9638	0.9121	1.6225	0.1892		
5	4.283	3.880	7.020	12.6	-2.7037	-1.1554
	-1.2761	-0.7994	-0.9708	0.3426		
6	4.736	3.962	7.826	13.41	0.3475	0.1485
	-0.1969	-0.2447	-0.3817	1.1708		
(10) I8-E1/-	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	5.543	4.222	8.477	8.3	-0.5905	-0.2079
	0.3700	0.5009	0.0815	-1.5429		
2	5.217	4.287	7.945	10.69	-0.6277	-0.2209
	-0.1919	0.7573	-0.3308	-0.8623		
3	5.190	4.401	8.309	18.37	2.2444	0.7900
	-0.2384	1.2069	-0.0487	1.3246		
4	6.411	4.092	10.778	15	4.084	1.4375
	1.8661	-0.0118	1.8647	0.3650		
5	4.472	3.633	6.371	12.85	-5.096	-1.7937
	-1.4759	-1.8222	-1.5506	-0.2473		
6	5.137	3.935	8.351	17.1	-0.0141	-0.0050
	-0.3298	-0.6311	-0.0161	0.9629		
(11) I8-II/E	CTTR	MWL	UBR	MPL	CTTR+MWL+UBR+MPL	CE
1	4.550	4.032	8.347	14.38	-4.7439	-1.7538
	-1.2531	-1.0837	-0.7855	-1.6216		
2	5.218	4.183	8.772	17.36	-1.5612	-0.5772
	-0.2222	-0.1230	-0.3094	-0.9066		
3	4.649	4.520	7.873	21.14	-0.3953	-0.1461
	-1.1003	2.0211	-1.3165	0.0004		
4	5.466	4.096	9.878	24.9	1.3162	0.4866
	0.1605	-0.6765	0.9296	0.9026		

5	5.926	4.135	8.913	26.42	1.5579	0.5759
	0.8704	-0.4284	-0.1514	1.2673		
6	6.363	4.248	10.506	22.63	3.8264	1.4146
	1.5448	0.2906	1.6331	0.3579		

Tableau 21 – Complexité équilibrée standardisée

8.2.3. Conformité et complexité

Jusqu'ici, nous avons recueilli des résultats différents que nous mettrons, par la suite, en relation afin de composer, comme dans un puzzle, une image complexe de l'interlangue de chacun de nos sujets.

La question à laquelle nous souhaitons nous intéresser à présent est : *comment se rapportent l'une à l'autre, la conformité et la complexité, ces deux dimensions de l'interlangue, au long de son développement ?* Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie méthodologique, la voie la plus efficace est d'appliquer aussi la formule du score z aux pourcentages de conformité. Standardiser tant les indices de complexité que les pourcentages de conformité nous permettra de les placer sur la même échelle de -3 à 3 et, de cette manière, le rapport entre eux sera beaucoup plus visible. Voici les résultats de la standardisation des pourcentages de conformité.

(1) IX7-II/E	Conformité %	Conformité standard	(2) IX7-II/E	Conformité %	Conformité standard	(3) X8-E1/I	Conformité %	Conformité standard
1	66.05	-1.0171	1	52.5	-1.4570	1	65.46	-1.6941
2	64.06	-1.4395	2	57.92	-0.8790	2	75.14	-0.4091
3	76.25	1.1480	3	59.22	-0.7404	3	74.34	-0.5153
4	76.32	1.1629	4	65.66	-0.0536	4	82.35	0.5480
5	72.72	0.3987	5	74.63	0.9030	5	88.70	1.3910
6	69.65	-0.2530	6	82.75	1.7690	6	83.34	0.6795
(4) X8-E1/-	Conformité %	Conformité standard	(5) XI6-I2/E	Conformité %	Conformité standard	(6) XI6-I2/E	Conformité %	Conformité standard
1	76.64	-1.2809	1	69.44	-1.1873	1	64.51	-0.8724
2	79.85	0.3118	2	73.38	-0.0748	2	73.18	0.5221
3	77.39	-0.9088	3	74.74	0.3092	3	61.97	-1.2810
4	82.25	1.5026	4	75.21	0.4419	4	70.62	0.1103
5	78.10	-0.5565	5	69.44	-1.1873	5	79.39	1.5209
6	81.10	0.9320	6	79.66	1.6983	6		
(7) XI6-I2/E	Conformité %	Conformité standard	(8) XI6-I2/E	Conformité %	Conformité standard	(9) I8-I1/-	Conformité %	Conformité standard

1	77.77	1.5503	1	64.70	-1.3428	1	72.72	-1.4937
2	68.83	-0.7212	2	72.72	0.1982	2	80.38	0.2438
3	71.66	-0.0021	3	66.66	-0.9662	3	75.16	-0.9402
4	65.16	-1.6537	4	72.72	0.1982	4	78.54	-0.1735
5	73.26	0.4044	5	72.38	0.1329	5	84.37	1.1489
6	73.33	0.4222	6	80.95	1.7796	6	84.66	1.2147
(10) I8-E1/-	Conformité %	Conformité standard	(11) I8-I1/E	Conformité %	Conformité standard			
1	67.83	-1.3617	1	73.01	-0.7879			
2	73.10	-0.6518	2	73.05	-0.7800			
3	75.33	-0.3514	3	70.66	-1.2512			
4	75.81	-0.2867	4	84.86	1.5482			
5	87.77	1.3244	5	80.31	0.6512			
6	87.79	1.3271	6	80.15	0.6197			

Tableau 22 – Standardisation de la conformité

Rappelons nous les questions de recherche qui ont conduit notre analyse jusqu'à cette étape : *Quel est le rapport entre conformité avec la norme et complexité de l'interlangue ? Vont-elles de pair dans l'évolution de l'interlangue ? L'augmentation de la conformité est-elle directement proportionnelle avec la complexité ? Ou, au contraire, tendent-elles à entrer dans un mécanisme compensatoire ? (L'augmentation de la conformité entraîne-t-elle la baisse de la complexité et vice-versa ? Ou les deux situations seraient-elles possibles ? Comment les interférences influencent-elles ce rapport ?*

Afin de trouver les réponses, nous proposons des analyses intra-interlangue, tout d'abord, à partir des diagrammes que nous avons élaborés afin de synthétiser le mieux que possible les résultats présentés jusqu'ici, concernant la conformité et la complexité. Comme nous l'avons déjà anticipé, nous pouvons représenter sur le même diagramme la trajectoire de la complexité (en noir) et celle de la conformité (en gris), grâce à la standardisation effectuée.

Il est sans pertinence de dire qu'à un certain moment l'indice de la conformité est plus grand que celui de la complexité ou inversement. Nous comparons seulement les indices de même nature. Il faut retenir que les valeurs observées à un seul moment ne sont révélatrices que mises en rapport avec celles que l'on observe à autre moment.

Afin d'offrir une image plus complexe de chacune des interlangues des sujets, nous ferons aussi appel aux résultats des analyses précédentes. Nous allons chercher des explications pour telle ou telle variation des indices, au niveau des interférences, tout d'abord, afin de voir si le recours aux autres langues connues en est le responsable. Si les interférences ne nous permettent pas d'expliquer les changements enregistrés au niveau des indices, nous nous orienterons vers les intralinguales. Le tableau 20, qui présente la variation des composantes de la complexité, sera consulté comme un évaluateur de la validité des observations ou, plus que cela, il nous offrira des explications, lorsque nous ne les aurons pas trouvées au niveau des erreurs intra/inter-linguales.

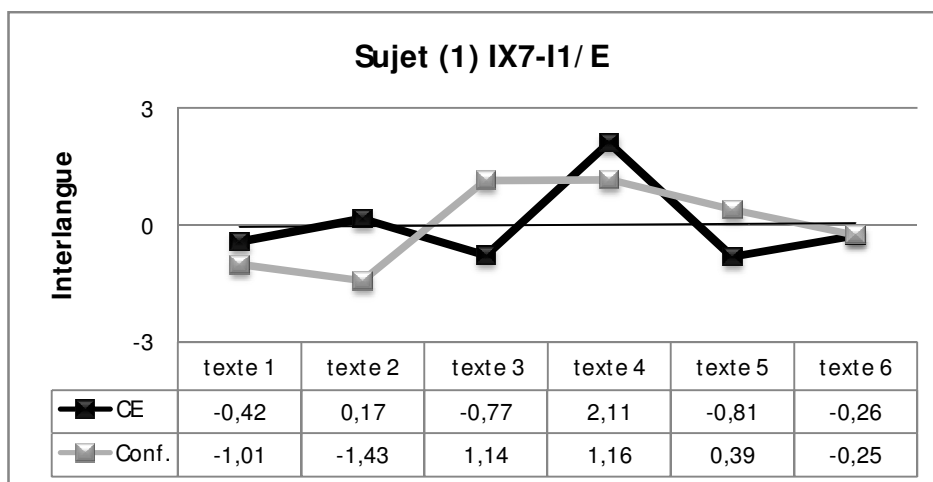


Figure 41 – Complexité et conformité. Sujet (1) IX7-II/E

Comme le montre le diagramme, entre le premier et le second moment de l'enquête, on observe une distanciation entre la complexité et la conformité : la complexité s'accroît, tandis que la conformité diminue. Cela porte à croire que le sujet utilise un vocabulaire plus varié et une syntaxe plus élaborée, par rapport au moment précédent, et qu'en même temps son interlangue s'éloigne plus de la norme de la langue cible.

Regardons les diagrammes (Figure 30) qui présentent les pourcentages des erreurs, afin d'observer si l'influence des autres langues est aussi responsable de ce changement. Nous constatons que le pourcentage des erreurs interférentielles est de 14,69% pour le premier texte et de 17,19%, pour le second. Par conséquent, il semble que le recours aux autres langues connues est responsable, dans une certaine mesure, tant pour la diminution de la conformité que pour l'augmentation de la complexité de l'interlangue. D'une part, le pourcentage de conformité diminue car faisant appel aux autres langues, le sujet formule des hypothèses qui, si elles ne sont pas validées, se concrétisent dans des calques interlinguaux. D'autre part, même si les calques et les substitutions sont des formes erronées, ils augmentent la complexité de l'interlangue qui ne tient pas compte des erreurs, mais de la diversité et de la sophistication des mots et des structures utilisées. Donc, plus le sujet se laisse influencer par les autres langues connues, plus la conformité diminue et plus la complexité augmente.

Le texte 3 apporte un nouveau changement, inversant totalement la situation. Cette fois-ci, la conformité augmente, tandis que la complexité diminue. Le nombre des interférences diminue jusqu'à 12,5%, ce qui explique d'une part l'augmentation de la conformité et d'autre

part la diminution de la complexité. Si nous consultons le tableau des indices (voir Tableau 20) nous constatons que trois des composantes de la complexité diminuent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela traduit le fait que le sujet a utilisé un vocabulaire moins riche et a produit un texte plus court ayant des phrases plus simples.

Le moment 4 montre un autre changement de la situation. La complexité augmente beaucoup, alors que la conformité augmente aussi mais très peu (+0,02). Voyons, tout d'abord comment les interférences influencent cette situation. Par rapport au moment 3, le nombre des calques et des substitutions diminue jusqu'à 7,25 % (voir Figure 30). Cela expliquerait l'augmentation de la conformité (soit le sujet fait moins appel aux autres langues connues, soit un nombre plus grand d'hypothèses formulées sont validées). Il reste à voir ce qui détermine l'augmentation de la complexité, puisque les calques et les substitutions n'en sont pas responsables. L'augmentation de la complexité doit être due aux autres processus liés à ses composantes. Selon le Tableau 20, une augmentation est enregistrée au niveau des indices de trois composantes : diversité lexicale (variété des mots), diversité syntaxique (variété des bigrammes) et sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela amène à penser que l'apprenant utilise un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible et que sa production est plus ample, ayant des phrases plus complexes. Le moment 4 constitue le sommet du développement de l'interlangue du sujet en cause. La complexité et la conformité atteignent les valeurs les plus élevées à ce moment.

Par contre, le moment 5 enregistre une baisse tant au niveau de la complexité qu'au niveau de la conformité. Le nombre des interférences augmente et représente 13,22% du total des mots. Cela signifie que le sujet fait plus appel aux connaissances en d'autres langues afin de combler les vides des connaissances linguistiques en français. Quant à la conformité, sa baisse est explicable par le fait que les interférences se multiplient. Ce qui est au moins étrange, c'est le fait que la complexité diminue pendant que le nombre des interférences augmente. Nous avons observé, tout à l'heure, que l'augmentation du nombre des calques et des substitutions a entraîné l'élévation de la complexité, entre les moments 1 et 2.

Il faut chercher la réponse plus en profondeur et analyser les composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale, la sophistication lexicale, la diversité syntaxique et la sophistication syntaxique. Nous avons observé que les calques peuvent être lexicaux,

morphologiques et syntaxiques. Ceux qui pourraient affecter une ou plusieurs des quatre composantes de la complexité sont les calques lexicaux, car ils représentent des formes variées qui imitent des structures étrangères, comme par exemple : **ciuperque/champignon*, **dorait/voulait*, **pitique/main*. C'est aussi le cas des substitutions qui sont seulement lexicales dans notre corpus. Par contre, les calques morphologiques et syntaxiques n'utilisent pas de termes nouveaux, mais des mots appartenant déjà au français. Par exemple, un calque de genre **une/un livre*, ou un calque syntaxique *vêtu *avec/de* n'ont pas beaucoup d'impact, sinon aucun, sur les composantes de la complexité.

C'est donc à ce niveau que nous devons chercher l'explication du fait que malgré l'augmentation du nombre des interférences, la complexité diminue. Regardons, dans ce sens, l'annexe 12. Nous observons que le texte 5 contient 16 interférences dont 6 sont lexicales (c'est-à-dire 43%). Voici pourquoi, au cours du moment 5, l'augmentation des interférences n'a plus de force pour développer la complexité. À cela s'ajoutent la diminution des indices de sophistication syntaxique (longueur des phrases) et de diversité syntaxique (variété des bigrammes), selon le Tableau 20.

Le moment 6 montre une baisse de la conformité et une augmentation de la complexité. La baisse du nombre des interférences aussi (7,59%), suggère soit le fait que le sujet ne fait pas beaucoup appel aux autres langues, soit que la plupart des hypothèses formulées sur le système linguistique du français en s'appuyant sur les autres langues sont validées. Toutefois, malgré la baisse du nombre des interférences, 100 % d'entre elles affectent le lexique, ce qui signifie qu'elles aussi influencent l'augmentation de la complexité même si c'est dans une faible mesure. Selon le tableau des indices (Tableau 20), la complexité augmente aussi sous l'influence de trois composantes : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela signifie que le sujet a utilisé un vocabulaire plus varié et qu'il a produit un texte ayant des phrases plus complexes. Pour ce qui est de la conformité, celle-ci baisse parce que les erreurs intralinguales se multiplient.

Observations : Notons que, d'une part, les interférences affectent la conformité, ce qui est tout à fait normal ; d'autre part elles influencent l'augmentation de la complexité de manière variable. Parfois elles représentent des déclencheurs importants de l'augmentation de la complexité, d'autres fois leur influence est imperceptible.

Nous avons constaté également que la variation de la complexité dessine une trajectoire en zigzag, ce qui traduit l’alternance des ascensions et des descentes. Le moment 4 se distingue par les mouvements abrupts de la trajectoire qui le précède et qui le suit. Il est le point le plus élevé dans l’évolution de la complexité de l’interlangue, observé pendant la période de l’enquête.

Par contre, la trajectoire de la conformité est plus modérée. Ses mouvements sont plus faibles, sauf celui enregistré entre les moments 2 et 3, qui dévoile une augmentation abrupte de la conformité, presque égale avec la valeur enregistrée par le point 4, le plus élevé.

Au début, entre les moments 1 et 2, 2 et 3, et à la fin, entre 5 et 6, la complexité et la conformité semblent entrer dans un mécanisme compensatoire. Lorsque la conformité augmente, la complexité diminue et vice versa. Par contre, elles font les mêmes mouvements, suivent les mêmes directions, entre les moments 3 et 4 et 4 et 5. Elles sont donc capables de s’engager dans les deux types de rapports.

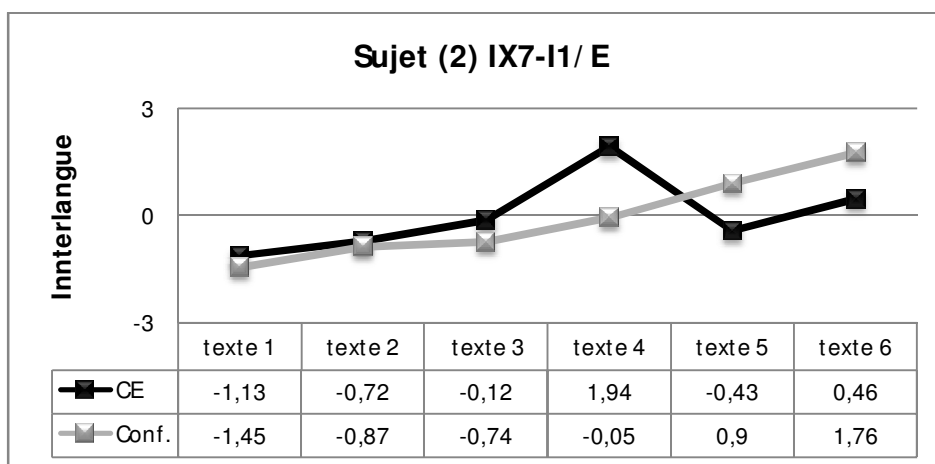


Figure 42 – Complexité et conformité. Sujet (2) IX7-I1/E

Chez le sujet (2) IX7-I1/E, entre les moments 1 et 4 de la période de l’enquête, la complexité et la conformité augmentent à la fois. Cela porte à croire que l’interlangue du sujet s’approche de la norme de la langue cible et que, en même temps, sa diversité lexicale et syntaxique se développe tout comme sa sophistication lexicale et syntaxique. Afin d’observer quelle est l’influence des autres langues connues par le sujet sur cette augmentation de la conformité et de la complexité, regardons les diagrammes dans la Figure 31.

Nous constatons qu’entre les moments 1 et 2 se produit une baisse du nombre des calques et des substitutions de 18,33% à 17,68%. En même temps, la conformité avec la norme

augmente, ce qui est en relation directe avec la diminution des interférences, surtout parce que les erreurs intralinguales diminuent aussi. Quant à la complexité, nous analyserons le type des interférences afin de voir dans quel cas prédominent les erreurs lexicales, étant donné que leurs pourcentages, 18,33% et 17,68%, ne sont pas si éloignés. Les fiches de calculs (Annexes 20 et 21) nous indiquent que, dans le texte 1, 72,72% des interférences affectent le niveau lexical, tandis que dans le texte 2, ce sont 75,86%. Cette différence de +3% pourrait, au plus, compenser la différence initiale (de 18% à 17%), mais pas déterminer l'augmentation de la complexité. Le tableau des indices (voir Tableau 20), nous indique l'augmentation de trois des composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela traduit le fait que le sujet a utilisé un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible (vu l'augmentation de la conformité) et il a produit un texte ayant des phrases plus complexes.

Dans le moment 3, la conformité et la complexité de l'interlangue suivent ensemble une trajectoire ascendante. Le pourcentage des interférences baisse de 17,68% à 13,59%. Cela signifie que les interférences ne sont pas, cette fois-ci, les déterminants de l'augmentation de la complexité. Comme le Tableau 20 l'indique, seulement la diversité lexicale et la sophistication lexicales augmentent par rapport au moment antérieur. C'est à un autre niveau qu'il faut chercher les raisons de l'augmentation de ces deux composantes. D'une part, il est possible que l'apprenant utilise vraiment un vocabulaire plus varié qu'avant (et nous nous référons ici aux mots corrects par rapport à la norme de la langue cible, puisque la conformité augmente aussi). D'autre part, nous considérons que les erreurs intralinguales peuvent aussi influencer la diversité lexicale et nous allons vérifier cela en comparant les fiches (Annexes 21 et 22). Outre l'augmentation du nombre des erreurs intralinguales, nous constatons que celles-ci se répètent parfois dans le texte 2 tandis que, dans le texte 3, chaque erreur n'apparaît qu'une fois. Par conséquent, l'augmentation de la diversité lexicale est déterminée aussi par les erreurs intralinguales qui affectent les mots de manière plus irrégulière.

Le moment 4 enregistre un mouvement ample d'augmentation de la complexité. La conformité suit aussi son cours ascendant. En ce qui concerne les interférences, leur responsabilité dans l'augmentation de la complexité ne semble pas déterminante. Le nombre des interférences baisse, de 13,59% à 9,43% et cela est en relation directe avec la conformité accrue, puisque les erreurs intralinguales diminuent aussi. Quant à la complexité, les erreurs

intra-linguales affectent les mots de manière assez régulière (une erreur est faite plusieurs fois) ce qui signifie qu'elles ne sont plus responsables de l'augmentation de la complexité. Cherchons alors les explications au niveau des composantes de la complexité. Selon le Tableau 20, la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmentent beaucoup, tandis que la sophistication lexicale (longueur des mots) baisse très peu. Cela veut dire que le sujet a produit un texte avec des phrases plus longues, contenant des mots plus variés et en même temps plus conformes à la norme de la langue cible. Il s'agit donc d'une interlangue plus évoluée qu'au début. D'ailleurs, la complexité atteint le point le plus haut de son évolution dans le moment 4 de la période de l'enquête.

Nous constatons que, dans le moment 5, la conformité suit sa trajectoire ascendante, tandis que la complexité baisse. Le nombre des interférences diminue à 6,52%, ce qui est en accord avec l'augmentation de la conformité et la baisse de la complexité. Trois des composantes de la complexité diminuent beaucoup (voir Tableau 20) : la diversité lexicale (variété des mots), la sophistication lexicale (longueur des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes), tandis que la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmente. Toutefois, elle ne réussit pas vraiment à influencer la complexité, qui baisse sous le poids des autres composantes.

Le moment 6 enregistre le point le plus élevé de la conformité de l'interlangue avec la norme. La complexité accomplit aussi un mouvement d'augmentation. Les diagrammes (voir Figure 31) indiquent un pourcentage des interférences plus faible avec -0,19%, par rapport au moment précédent. Elles n'affectent davantage qu'avant le niveau lexical, ce qui ne nous permet pas de les considérer comme responsables de l'augmentation de la complexité. Par contre, les erreurs intra-linguales (Annexe 25) affectent les formes de manière assez irrégulière, mais comme leur nombre diminue, elles ne peuvent pas non plus expliquer l'augmentation de la complexité. Selon le Tableau 20, trois des composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale, la sophistication lexicale et la diversité syntaxique. Même si la sophistication syntaxique baisse, c'est-à-dire si le sujet produit des phrases plus courtes, la force des trois autres composantes détermine l'augmentation de la complexité. Par conséquent, le sujet utilise un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme.

Observation : L'analyse nous permet ainsi d'observer que chez le sujet (2) IX7-I1/E aussi, les interférences occupent une place parfois déterminante dans l'augmentation de la

complexité. D'autres fois, leur influence ne réussit pas à changer la direction de la complexité qui se laisse diriger par d'autres éléments.

La trajectoire ascendante de la conformité est imperturbable, pendant toute la période de l'enquête, le point le plus élevé étant enregistré au moment 6. La complexité l'accompagne dans son ascension, sauf entre les moments 4 et 5, où elle enregistre une baisse. Donc, chez le sujet (2) IX7-II/E, l'évolution de la conformité et celle de la complexité semblent aller de pair. Un seul moment nous montre qu'elles peuvent changer de rapport et faire des mouvements opposés.

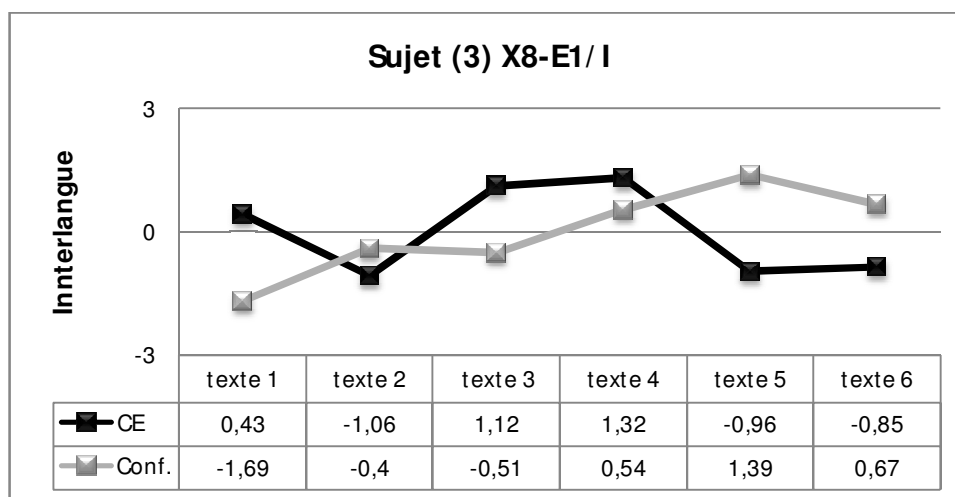


Figure 43 – Complexité et conformité. Sujet (3) X8-E1/I

Selon le diagramme ci-dessus, chez le sujet (3) X8-E1/I, entre le début de la période de l'enquête et le second moment, la conformité et la complexité de l'interlangue font des mouvements opposés : la conformité augmente, tandis que la complexité diminue. Essayons de voir si les autres langues connues par le sujet influencent d'une certaine manière cette situation ! Selon les diagrammes des pourcentages des erreurs interférentielles (Figure 32), le texte 2 présente une petite diminution du nombre des erreurs interlinguales, de 16,19% à 10,73%. Il est donc sûr que cette diminution influence l'augmentation de l'indice de la conformité et la baisse de la complexité. De plus, si nous nous arrêtons un peu sur le type des interférences (voir Annexe 33), nous observons que 12 sur 19 des erreurs interlinguales sont lexicales, c'est-à-dire 63,15%. Dans le contexte où seules les interférences lexicales ont la possibilité d'influencer la

complexité, nous voyons bien que dans le moment 2, leur impact est assez faible pour pouvoir engendrer l'augmentation de la complexité.

Le moment 3 inverse la situation : la complexité augmente beaucoup, tandis que la conformité baisse très peu. L'augmentation du nombre des interférences (12,57%) n'influence pas beaucoup la conformité, car le nombre des erreurs intralinguales diminuent. Par conséquent, la conformité ne baisse que très peu. Quant à la complexité, elle est sans doute influencée par la multiplication des interférences, dont 81,81% sont lexicales et affectent au moins deux des composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes). Selon le Tableau 20, toutes les quatre composantes augmentent du moment 2 au moment 3, même la longueur des mots et des phrases (la sophistication lexicale et syntaxique).

Dans le moment 4, la complexité et la conformité vont dans la même direction. La complexité augmente un peu, tandis que la conformité fait un mouvement ample d'augmentation. Le pourcentage des interférences, qui baisse à 7,85%, peut expliquer, au moins en partie, l'augmentation de la conformité. Pour ce qui est de la complexité, puisque le nombre des interférences baisse et que, de plus, le pourcentage des interférences lexicales est seulement de 25% (par rapport au total des erreurs interlinguales), nous considérons que la source principale de la faible augmentation est autre. Les erreurs intralinguales n'affectent pas les formes de manière plus irrégulière qu'au moment précédent et, par conséquent, elles ne représentent pas non plus une source de complexité. Selon le tableau des indices (Tableau 20), trois des composantes de la complexité augmentent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Tout cela amène à penser que l'augmentation de la complexité n'est pas due principalement aux interférences, mais plutôt à une variété de vocabulaire conforme à la norme et à la longueur du texte. D'ailleurs, le moment 4 représente le point le plus haut de la complexité, pendant la période de l'enquête.

Dans le moment 5, la conformité continue sa trajectoire ascendante, atteignant le point le plus élevé de son évolution, tandis que la complexité baisse beaucoup. Le nombre des interférences diminue à 1,62% et cela est en relation directe avec l'augmentation de la conformité et aussi avec la baisse de la complexité. Les quatre composantes de la complexité diminuent, selon le Tableau 20. Comme la conformité atteint le point le plus élevé alors que

toutes les composantes de la complexité diminuent, nous croyons que la conformité augmente au détriment de la complexité. Le sujet évite les situations où il pourrait faire des erreurs, il écrit peu de mots, avec un vocabulaire moins diversifié, afin que son interlangue soit plus conforme avec la norme de la langue cible.

Le moment 6 enregistre une diminution de la conformité et une petite augmentation de la complexité. Le nombre des interférences augmente (8,33%), ce qui détermine dans une certaine mesure la diminution de la conformité. La complexité augmente, mais les interférences n'en sont pas responsables, puisque seulement 1 sur 9 est lexicale et pourrait influencer la diversité lexicale et syntaxique. Par contre, nous pourrions invoquer les erreurs intralinguales pour expliquer, dans une certaine mesure, l'augmentation de la complexité, car elles affectent les formes de manière très irrégulière (aucune erreur ne se répète pas). Selon le tableau des indices (Tableau 20), toutes les composantes de la complexité augmentent.

Observations : La complexité et la conformité entrent, à l'intérieur de cette interlangue, dans un mécanisme compensatoire. La complexité augmente lorsque la conformité baisse et inversement. Ce mécanisme compensatoire est observable tout au long de la période de l'enquête, sauf entre les moments 3 et 4. Les interférences jouent parfois le rôle de déterminants de ce rapport compensatoire.

Prises séparément, la trajectoire de la conformité est celle qui fait des mouvements plus faibles, tandis que la trajectoire de la complexité présente des variations plus amples. La complexité atteint le point le plus élevé de son évolution dans le moment 4, tandis que la conformité l'atteint dans le moment 5.

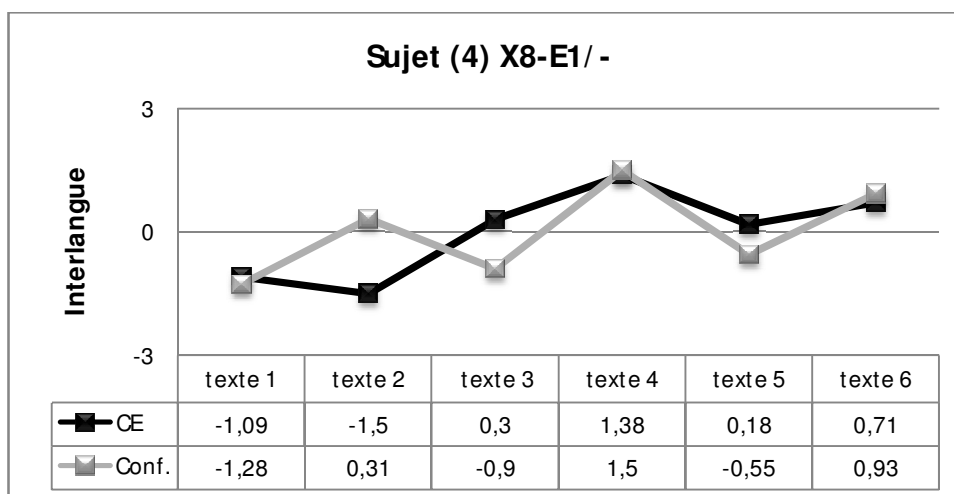


Figure 44 – Complexité et conformité. Sujet (4) X8-E1/-

Chez le sujet (4) X8-E1/-, entre les moments 1 et 2, nous constatons un écartement des deux trajectoires. La conformité augmente, tandis que la complexité de l'interlangue diminue. Le tableau des indices (voir Tableau 20) nous dévoile la baisse de seulement deux composantes de l'augmentation : la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes). Nous chercherons des explications au niveau des interférences, pour voir si l'appel aux autres langues connues influence la complexité de l'interlangue à un moment donné. Selon les diagrammes (voir Figure 33), les interférences sont moins nombreuses dans le texte 2 (12,23%) qu'avant (17,52%), ce qui est en relation directe avec l'augmentation de la conformité et la baisse de la complexité. Les interférences, proposant des termes nouveaux, augmentent la diversité lexicale et syntaxique. Leur manque détermine, par conséquent, la baisse de la complexité, ce qui se produit aussi entre les moments 1 et 2.

Le moment 3 enregistre un renversement de la situation : la complexité augmente, tandis que la conformité diminue. Cette fois-ci les interférences ne peuvent plus nous donner une explication, car leur nombre diminue 10,28%, ce qui entre, à première vue, en opposition avec la baisse de la conformité et l'augmentation de la complexité. La baisse de la conformité s'explique par le nombre plus élevé d'erreurs intralinguales. Celles-ci, étant plus nombreuses qu'avant, sont responsables aussi, dans une certaine mesure, de l'augmentation de la complexité car elles affectent les mots de manière plus irrégulière qu'avant. Regardons le tableau des indices (voir Tableau 20) afin de découvrir les variations des quatre composantes de la complexité. La

diversité lexicale (variété des mots), la sophistication lexicale (longueur des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes) augmentent, tandis que seule la sophistication syntaxique (longueur des phrases) diminue.

Dans le moment 4, les trajectoires de la complexité et de la conformité prennent la même direction ascendante et atteignent ensemble le point le plus élevé de leur évolution enregistré pendant la période de l'enquête. Les erreurs interlinguales baissent, selon les diagrammes de la Figure 33, ce qui est en accord avec l'augmentation de la conformité. Quant à la complexité, son augmentation ne peut pas être expliquée par les interférences, mais par les erreurs interlinguales qui, outre le fait qu'elles sont plus nombreuses, affectent les formes de manière plus irrégulière qu'avant. Selon le tableau des indices (Tableau 20), la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmentent. Cela signifie que le texte produit contient des phrases plus complexes, un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible.

Dans le moment 5, nous avons constaté une baisse des deux trajectoires. Le nombre des interférences baisse à 7,55% ce qui engendre dans une certaine mesure la baisse de la complexité. Quant aux composantes de la complexité, la diversité lexicale et syntaxique baissent, tandis que la sophistication lexicale et syntaxique augmentent, selon le Tableau 20. Toutefois, bien que les mots et les phrases produits soient plus longs, la complexité diminue sous l'influence d'un vocabulaire pauvre. Quant à la conformité, elle baisse malgré le plus faible nombre d'interférences. La multiplication des erreurs interlinguales en est responsable.

Dans le moment 6, la complexité et la conformité augmentent ensemble. Le nombre des erreurs interlinguales baisse de nouveau à 5,51%, ce qui détermine l'augmentation de la conformité. Par contre, la complexité agit sur l'influence de la variété des mots (diversité lexicale) et de la longueur des mots (sophistication lexicale) qui augmentent selon le Tableau 20. Étant donné que la conformité augmente et que le nombre des interférences baisse, nous en déduisons que la diversité lexicale est due à un vocabulaire plus varié et plus conforme à la norme et non pas au recours aux autres langues connues.

On enregistre une baisse continue du nombre des interférences. Cela mène à penser soit que le sujet fait de moins en moins appel aux autres langues connues, soit qu'il continue à y faire

appel, mais qu'une partie importante des hypothèses formulées sur le système linguistique du français, en s'appuyant sur les autres langues, sont validées.

Observations : Cette fois-ci, la trajectoire de la complexité fait des mouvements plus amples que celle de la conformité. Cela signifie que ses variations sont plus abruptes. Nous avons constaté que les points les plus élevés enregistrés pour la complexité et la conformité coïncident dans le moment 4.

Jusqu'au moment 3, les deux indices entrent dans le mécanisme compensatoire qu'on a observé plusieurs fois, chez les autres sujets. À partir de ce moment jusqu'à la fin, la complexité et la conformité augmentent ou diminuent ensemble.

De nouveau, les interférences sont parfois considérées comme la source principale de l'augmentation de la complexité ; d'autres fois les erreurs intralinguales s'y ajoutent pour expliquer les changements enregistrés. Dans certains cas, ni les erreurs interlinguales, ni les erreurs intralinguales ne sont pas responsables de l'état de la complexité et nous avons trouvé des réponses au niveau des composantes de la complexité.

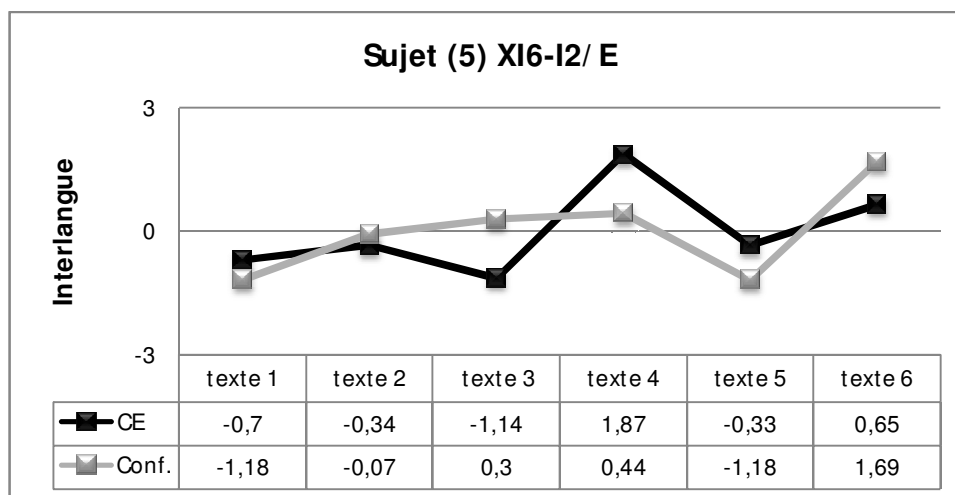


Figure 45 – Complexité et conformité. Sujet (5) XI6-I2/E

Comme le diagramme l'indique, chez le sujet (5) XI6-I2/E, entre les moments 1 et 2, la complexité et la conformité augmentent. La variation de la conformité dessine une trajectoire un peu plus abrupte que celle de la complexité, ce qui traduit qu'on enregistre un changement plus important au niveau de la conformité. Voyons si le recours aux autres langues romanes influence

d'une certaine façon la variation des deux indices. Les diagrammes (Figure 34) nous dévoilent une baisse du nombre des interférences de 13,89% à 5,75%, ce qui explique l'accroissement de la conformité. Par contre, comme le nombre des interférences diminue, l'augmentation de la complexité n'est pas déterminée par les hypothèses invalidées formulées par le sujet, tout en s'appuyant sur les autres langues connues. Nous cherchons l'explication au niveau des composantes de la complexité et nous constatons que trois des composantes augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Outre l'augmentation de la conformité, ces observations nous autorisent à affirmer que dans le moment 2, le sujet utilise un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible. De plus la production écrite est plus ample.

Dans le moment 3, nous constatons que la conformité suit son cours ascendant, tandis que la complexité baisse. Malgré le nombre plus élevé d'interférences, 10,10%, (voir Figure 34), la conformité augmente. Cela n'est pas surprenant parce que le nombre des erreurs intralinguales diminue de telle manière qu'elles compensent la multiplication des erreurs interlinguales. Quant à la complexité, il est intéressant d'examiner pourquoi le nombre plus élevé des interférences ne réussit pas à augmenter la complexité, puisqu'au contraire, elle diminue. Cherchons une explication au niveau des erreurs interlinguales. Les fiches de pourcentage 2 et 3 (Annexes 57 et 58) nous montrent que, dans le moment 3, les erreurs intralinguales affectent les formes de manière plus régulière qu'avant, conduisant de cette manière à produire moins de formes variées. Par conséquent, nous pouvons les invoquer comme une des sources de la baisse de la complexité. Il reste à consulter le tableau des indices pour voir comment changent les composantes de la complexité. Nous constatons la baisse de trois composantes : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela suggère l'utilisation d'un vocabulaire plus pauvre, mais plus conforme à la norme de la langue cible et une production écrite plus courte.

Dans le moment 4, la conformité augmente de manière insignifiante, tandis que la complexité augmente fortement, atteignant le point le plus élevé de son évolution observée pendant la période de l'enquête. On enregistre aussi une diminution des interférences, jusqu'à 6,84% (voir Figure 34), ce qui explique, d'une part, la faible augmentation de la conformité. D'autre part, il semble que les interférences ne peuvent pas expliquer l'augmentation de la

complexité. Avant de passer à l'analyse des composantes de la complexité, voyons si les erreurs intralinguales affectent l'augmentation de la complexité. Selon les fiches des pourcentages 3 et 4 (Annexes 58 et 59), outre le fait que les erreurs intralinguales se multiplient, elles affectent les formes de manière plus irrégulière au moment 4 qu'au moment 3 (moins d'erreurs se répètent). Par conséquent, les erreurs intralinguales sont responsables dans une certaine mesure de l'augmentation de la complexité. En outre, le tableau des indices (Tableau 20) montre que trois composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases), tandis que seule la sophistication lexicale (la longueur des mots) baisse. Ces observations, accompagnées de l'accroissement de la conformité, suggèrent que la complexité augmente également grâce à un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme et à une production écrite plus ample.

Le moment 5 enregistre une baisse tant de la complexité que de la conformité et une petite diminution (-0,36%) du nombre des interférences. L'appauvrissement des interférences explique, dans une petite mesure, la baisse de la complexité. À cela s'ajoutent les erreurs intralinguales qui affectent de manière plus régulière les formes (plusieurs erreurs se répètent). Quant aux composantes de la complexité, trois d'entre elles diminuent (selon le Tableau 20), à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela traduit l'utilisation d'un vocabulaire plus pauvre et la production d'un texte moins long, ayant des phrases plus courtes. Pour ce qui est de la conformité, la baisse du nombre des interférences n'explique pas sa diminution, mais (selon la Figure 34) les erreurs intralinguales qui se multiplient en sont les responsables.

Dans le moment 6, les indices de complexité et de conformité augmentent ensemble et le nombre des interférences augmente aussi, représentant 9,33% du total des formes. Malgré les interférences, la conformité augmente, suite à la baisse des erreurs intralinguales (voir Figure 34). Quant à la complexité, les interférences entraînent son augmentation. Selon le Tableau 20 trois composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases), tandis que la sophistication lexicale baisse. Puisque la conformité atteint, dans ce moment, le point le plus élevé de son évolution, nous sommes autorisée à affirmer que la complexité de l'interlangue est due à l'utilisation d'un vocabulaire plus varié et en même temps

plus conforme à la norme de la langue cible et à une production écrite plus vaste contenant des phrases plus complexes.

Observations : Nous avons constaté que les variations de la complexité et de la conformité dessinent des trajectoires qui vont dans la même direction, sauf entre les moments 2 et 3, lorsqu'on enregistre un écartement de ces deux indices. Les mouvements de la trajectoire de la complexité sont plus abruptes, ce qui traduit une variation plus ample. Par contre, la trajectoire de la conformité est assez modérée, présentant un mouvement abrupt seulement dans l'avant-dernier moment. Notons également que les points d'augmentation majeure ne coïncident pas : la complexité atteint le sommet dans le moment 4, tandis que la conformité l'atteint dans le moment 6.

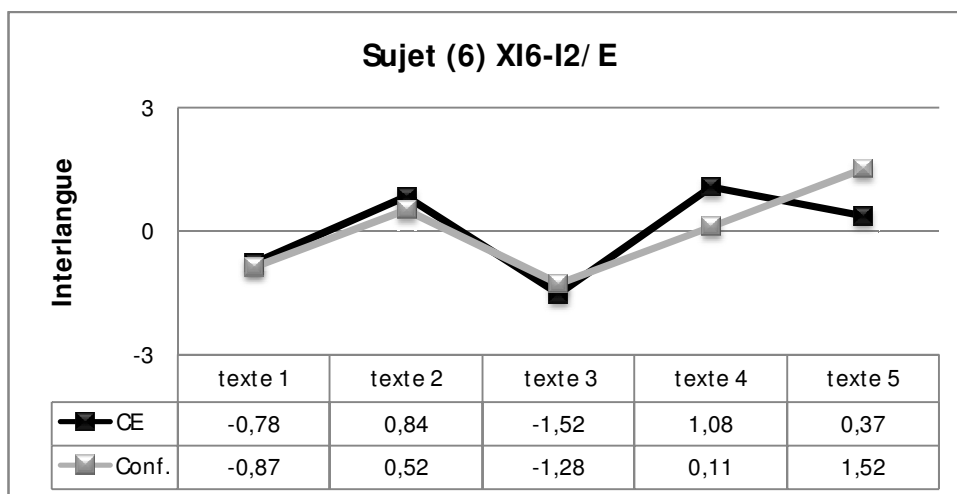


Figure 46 – Complexité et conformité. Sujet (6) XI6-I2/E

Selon le diagramme ci-dessus, entre le premier moment et le second, les deux indices dessinent une trajectoire ascendante. Le nombre des erreurs interférentielles baisse de 11,83% à 5,80%, ce qui explique l'augmentation de la conformité. Par contre, les interférences n'influencent pas l'accroissement de la complexité, car elles sont moins nombreuses qu'au début. Regardons les erreurs intralinguales pour voir si elles pourraient en être considérées comme responsables dans une certaine mesure. Les fiches de calcul (Annexes 67 et 68) montrent que, dans le moment 2, les erreurs intralinguales affectent les formes de manière plus irrégulière qu'avant (aucune erreur ne se répète). Par conséquent, nous considérons que l'augmentation de

la complexité est due aussi aux erreurs intralinguales. Dans un autre ordre d'idées, si nous consultons le Tableau 20, nous constatons que les quatre composantes de la complexité augmentent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), sophistication lexicale (longueur des mots), diversité syntaxique (variété des bigrammes) et sophistication syntaxique (longueur des phrases). Vu l'indice de conformité élevé, il est juste de déduire que l'augmentation de la complexité est due aussi à un vocabulaire varié et en même temps plus conforme avec la norme de la langue cible, à une production plus ample contenant des phrases plus longues.

Le moment 3 enregistre la baisse simultanée de la complexité et de la conformité. Les interférences se multiplient pour atteindre 11,27% selon la Figure 35, ce qui signifie que le sujet fait davantage appel aux autres langues connues. L'augmentation du nombre des interférences explique, dans une certaine mesure, la baisse de la complexité. Par contre, le fait que les interférences soient plus nombreuses qu'avant ne réussit pas à déterminer l'augmentation de la complexité. Elle diminue avec la conformité. Le Tableau 20 indique une baisse de toutes les composantes de la complexité : la diversité lexicale (variété des mots), sophistication lexicale (longueur des mots), diversité syntaxique (variété des bigrammes) et sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela nous porte à croire que la baisse de la complexité est engendrée par un vocabulaire plus pauvre et par une production écrite courte.

Le moment 4, dévoile un nouveau changement de la situation. Les trajectoires des indices prennent, tous deux, une direction ascendante. Cela culmine avec une faible augmentation des interférences qui est l'un des motifs de l'augmentation de la complexité, celle-ci atteignant le point le plus élevé de la période de l'enquête. L'accroissement de l'indice de conformité s'explique par la diminution du nombre des erreurs intralinguales (voir Figure 35). Le tableau des indices nous montre une augmentation de deux composantes de la complexité : la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes). Vu aussi l'augmentation de l'indice de conformité, nous sommes autorisée à déduire que le sujet utilise un vocabulaire plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible.

À la fin, dans le moment 5, la conformité suit sa trajectoire ascendante, tandis que la complexité baisse. Le nombre plus faible d'erreurs interlinguales, 4,58%, explique l'augmentation de la conformité. Nous constatons également que le moment 5 représente le point le plus élevé enregistré dans l'évolution de la conformité, au long de la période de l'enquête. La baisse des erreurs interlinguales explique aussi, dans une certaine mesure, la diminution de la

complexité. Les composantes de la complexité diminuent toutes (voir Tableau 20) ce qui traduit le fait que le vocabulaire est plus pauvre et que la production écrite est moins ample.

Observations : Les trajectoires de la conformité et de la complexité suivent les mêmes directions jusqu'au moment 4 et elles coïncident presque jusqu'au moment 3. Après le moment 4 elles prennent des directions opposées. Les trajectoires en zigzag suggèrent les variations assez amples des indices, alternant montée et descente.

Nous avons également constaté, chez ce sujet, les interférences affectent assez souvent, de manière directe, les variations de la complexité et de la conformité.

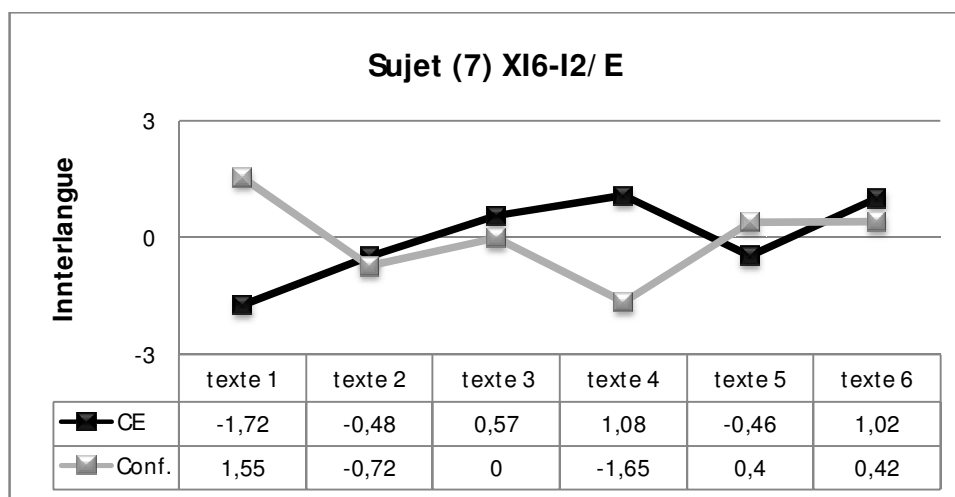


Figure 47 – Complexité et conformité. Sujet (7) XI6-I2/E

Comme le diagramme l'indique, entre les moments 1 et 2, la conformité baisse, tandis que la complexité augmente. En même temps le nombre des interférences baisse par rapport au nombre total des erreurs. Dans ce contexte, la baisse de la conformité s'explique par la multiplication des erreurs intralinguales (voir Figure 36). Quant à la complexité, il semble que les interférences, dont le nombre diminue de 13,34% à 9,10%, n'ont aucune influence sur son augmentation. Si nous cherchons l'explication au niveau des erreurs intralinguales, nous constatons que, outre le fait qu'elles se multiplient, elles affectent les formes de manière assez irrégulière. Cela détermine, sans doute, l'augmentation de la diversité et de la sophistication lexicale et, par conséquent de la complexité. À la diversité lexicale s'ajoute l'accroissement de la

sophistication syntaxique (voir Tableau 20), ce que traduit la production d'un texte plus long ayant des phrases plus complexes.

Dans le moment 3, nous constatons que la complexité et la conformité augmentent ensemble. Le nombre des erreurs interlinguales augmente jusqu'à 13,34% ce qui expliquerait, dans une certaine mesure, l'augmentation de la complexité. En effet, ces erreurs concernent le lexique à 100% et, par conséquent, influencent au moins deux des composantes de la complexité : la diversité lexicale et syntaxique. Cependant, le Tableau 20 nous indique que, malgré les interférences, la diversité lexicale et la diversité syntaxique n'augmentent pas. Cela nous autorise à affirmer que le vocabulaire qui est conforme à la norme de la langue cible est plus pauvre qu'avant et que les interférences qui se multiplient ne réussissent pas à compenser cette pauvreté au niveau du vocabulaire. Selon le tableau des indices, la sophistication lexicale et la sophistication syntaxique déterminent l'augmentation de la complexité. C'est-à-dire que la production écrite contient des mots plus longs et des phrases plus complexes.

Le moment 4 enregistre un écartement des trajectoires de la conformité et de la complexité. La complexité suit son cours ascendant, atteignant le point le plus élevé observé pendant la période de l'enquête, tandis que la conformité baisse. En même temps, on enregistre une multiplication des erreurs interférentielles, de 13,34% à 18,07%, ce qui explique, à côté de l'augmentation des erreurs intralinguales (voir Figure 36) la baisse de la conformité. De même, le recours aux autres langues connues qui se concrétise dans la production des calques et des substitutions, influence le vocabulaire utilisé et détermine l'accroissement de la complexité. Selon le tableau des indices (Tableau 20) trois des composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes), et la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmentent.

Dans le moment 5, la situation change : la complexité baisse, tandis que la conformité augmente. Nous assistons à un rapport de compensation entre ces deux indices. Les interférences qui diminuent jusqu'à 5,95% (voir Figure 36), jouent un rôle important dans ce changement de situation. Elles expliquent l'augmentation de la conformité et la baisse de la complexité. Les diversités lexicale et syntaxique, qui sont directement affectées par le nombre des interférences, baissent, selon de tableau de indices. La sophistication syntaxique (longueur des phrases) diminue aussi, ce qui entraîne la diminution de la complexité.

Le moment 6 dévoile un nouveau changement. La complexité augmente, tandis que la conformité baisse. Notons que le nombre des interférences (10,83%) est de nouveau directement responsable. Elles influencent la diversité lexicale et syntaxique qui augmentent, selon le Tableau 20. De plus, les deux autres composantes : la sophistication lexicale (longueur des mots) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmentent aussi.

Observations : Le mécanisme compensatoire est visible dans l'interlangue du sujet (7) XI6-I2/E tout au long de la période de l'enquête, sauf entre les moment 2 et 3 et il est souvent soutenu par la variation du nombre des interférences.

La trajectoire dessinée par la conformité est plus oscillante, en zigzag, ce qui traduit la présence de variations plus amples, à ce niveau. Le point le plus élevé de l'évolution de la conformité, dans la période de l'enquête, est enregistré au début, dans le moment 1. Par contre, la trajectoire de la complexité est plus tempérée, toujours en ascension, à l'exception du moment 5. Elle atteint le point le plus élevé dans le moment 4.

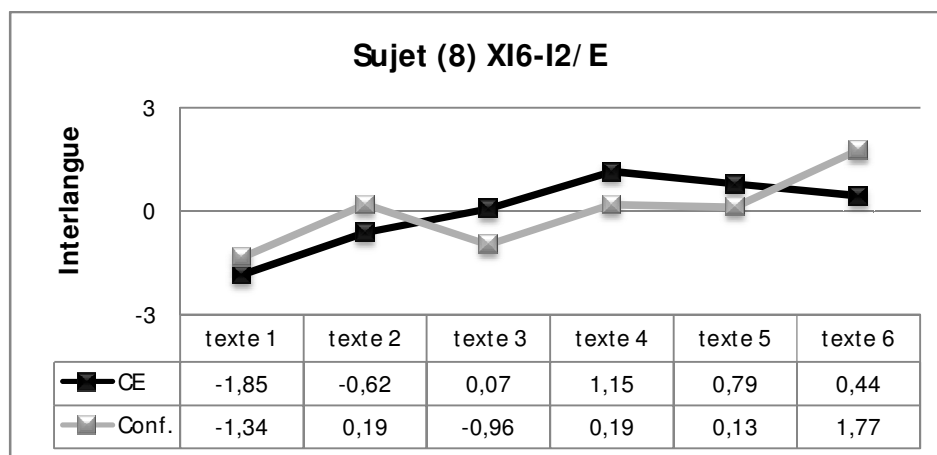


Figure 48 – Complexité et conformité. Sujet (8) XI6-I2/E

Chez le sujet (8) XI6-I2/E, entre les moments 1 et 2, tant la conformité que la complexité augmentent. En même temps, on enregistre une petite baisse du nombre des interférences, de 14,11% à 10%. Selon la Figure 37, les erreurs intralinguales baissent aussi, ce qui explique l'accroissement de la conformité. Par contre, le nombre des interférences n'influence pas la complexité qui augmente, malgré la diminution du nombre des formes affecté

par les interférences. Étant donné que le nombre des erreurs intralinguales baisse aussi, il est presque inutile de chercher à voir comment elles influencent l'augmentation de la complexité. Dans ce contexte, nous consultons le tableau des indices (Tableau 20) et nous constatons que toutes les composantes de la complexité augmentent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la sophistication lexicale (longueur des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Tout cela mène à déduire que le vocabulaire utilisé par le sujet est plus divers et, en même temps, plus conforme à la norme de la langue cible. De plus, la production écrite, dans le moment 2, est plus ample et les phrases sont plus complexes.

Dans le moment 3, la complexité suit son cours ascendant, tandis que la conformité baisse. Nous constatons qu'en même temps, le nombre des calques baisse. En ce qui concerne la conformité, les diagrammes (voir Figure 37), montrent que malgré les erreurs interlinguales qui diminuent (9,34%), les erreurs intralinguales se multiplient, ce qui explique la baisse de la conformité. L'augmentation de la complexité non plus, ne peut pas être expliquée par l'appel aux autres langues qui se concrétise dans des erreurs interlinguales, puisque celles-ci diminuent. À notre avis, les erreurs intralinguales jouent ici aussi un rôle important. Selon la Figure 37, elles affectent l'interlangue en proportion de 17,28% dans le moment 2 et 24% dans le moment 3. Sur les fiches (Annexes 91 et 92) nous pouvons observer que, dans le moment 3, les erreurs intralinguales affectent les formes de manière au moins aussi irrégulière que dans le moment 2. Cela veut dire que leur proportion plus élevée dans le point 3 entraîne une augmentation de la complexité. Le tableau des indices montre l'augmentation de trois des composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), qui augmente très peu (+0,015), ce qui est plutôt le résultat des erreurs intralinguales, la sophistication lexicale (longueur des mots), et la sophistication syntaxique (longueur des phrases).

Dans le moment 4, tant la complexité que la conformité augmentent. On enregistre aussi une augmentation au niveau des interférences, de 9,34% à 10,39%. Selon les diagrammes (Figure 37) le nombre des erreurs intralinguales baisse, ce qui explique l'augmentation de la conformité en dépit de la multiplication des interférences. Les erreurs interlinguales déterminent la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes), affirmation validée par le tableau des indices (Tableau 20). Ces deux composantes de la complexité augmentent à côté de la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Toutefois,

comme l'indice de conformité est élevé, nous considérons que la diversité lexicale n'est pas seulement due aux erreurs interlinguales, mais aussi aux formes conformes à la norme. À cela s'ajoute la longueur de la production et la construction des phrases plus complexes.

Nous constatons que, dans le moment 5, les indices de conformité et de complexité diminuent ensemble, et le pourcentage des interférences baisse à 8,57%. Selon les diagrammes (Figure 37), le nombre des erreurs intralinguales augmente et entraîne la baisse de la conformité. De même, le plus faible nombre d'erreurs interlinguales, détermine dans une certaine mesure la baisse de la complexité. De plus, les erreurs intralinguales, même si elles se multiplient, n'affectent pas les mots de manière trop irrégulière, c'est-à-dire que certaines erreurs se répètent et, par conséquent, ne pourraient pas augmenter la complexité. Alors, la complexité baisse sous l'influence de la diminution des interférences, qui affectent la diversité lexicale et syntaxique. Si nous consultons le tableau des indices, nous constatons que la sophistication lexicale (longueur des mots) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases) augmentent, mais pas au point d'empêcher la baisse de la complexité.

Le moment 6 enregistre un changement de la situation : la conformité augmente, tandis que la complexité continue son trajet descendant. Même si le nombre des interférences augmente (10,48%), les erreurs intralinguales baissent, ce qui entraîne l'augmentation de l'indice de conformité.

Pour ce qui est de la complexité, les interférences ne sont pas assez nombreuses pour empêcher la baisse de la complexité, car seulement 36,36% sont lexicales et auraient, par conséquent, une influence plus grande sur les composantes de la complexité. À la baisse de la diversité lexicale (variété des mots) et de la diversité syntaxique (variété des bigrammes), s'ajoute la baisse de la sophistication syntaxique, que traduit la production de phrases moins complexes qu'avant.

Observations : Parfois, la complexité et la conformité vont ensemble ; d'autres fois, elles se compensent l'une l'autre. La plupart du temps, le recours aux autres langues connues, concrétisé dans la production de calques ou de substitutions, n'est pas responsable du rapport établi entre les indices.

Les variations de la complexité sont plus faibles que celles de la conformité. Au niveau de la conformité donc on enregistre des mouvements plus amples. Les points les plus élevés de l'évolution de la complexité et de la conformité ne coïncident pas. La conformité atteint un

sommet à la fin de la période de l'enquête (moment 6), tandis que la complexité le fait dans le moment 4.

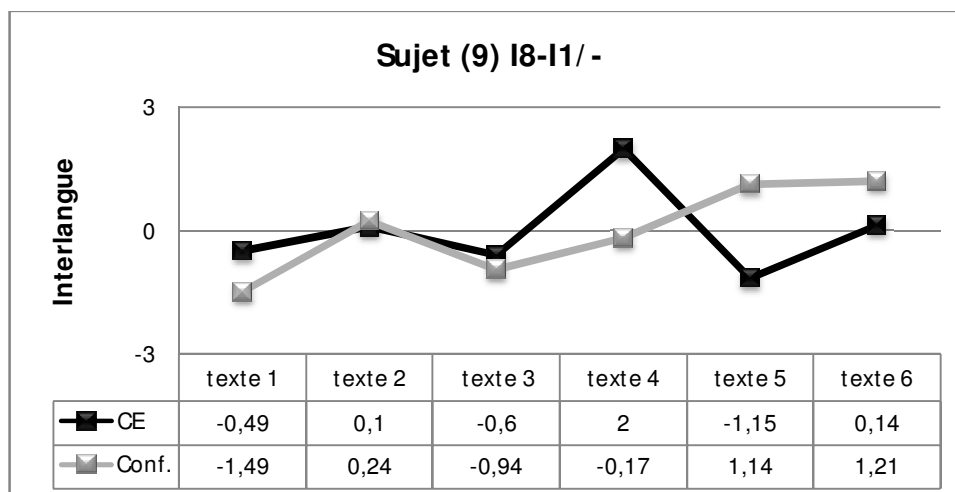


Figure 49 – Complexité et conformité. Sujet (9) I8-I1/-

Chez le sujet (9) I8-I1/-, entre les moments 1 et 2, tant la conformité que la complexité augmentent. Selon les diagrammes (Figure 38) le nombre des interférences diminuent de 13,23% à 6,15%, ce qui explique, dans une certaine mesure l'augmentation de la conformité. Par contre, elles ne déterminent pas l'augmentation de la complexité. Les erreurs intralinguales n'en sont pas non plus responsables car, outre le fait qu'elles diminuent, elles n'affectent pas les formes de manière plus irrégulière qu'avant. Si nous consultons le tableau des indices (Tableau 20), nous constatons que trois des composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Ces observations nous autorisent à affirmer que la complexité élevée est due à un vocabulaire plus varié et en même temps conforme à la norme de la langue cible et à une production plus ample, avec des phrases plus complexes.

Dans le moment 3, les deux indices baissent et le nombre des interférences augmente jusqu'à 9,56%. La diminution de l'indice de conformité est déterminé, dans une certaine mesure, par l'appauvrissement des interférences et encouragée aussi par l'augmentation du nombre des erreurs intralinguales (voir Figure 38). Par contre, les interférences, qui sont plus nombreuses, n'ont pas assez de force pour empêcher la baisse de la complexité. Selon le tableau des indices (Tableau 20), la diversité lexicale (variété des mots), qui est directement affectée par le nombre

des interférences, baisse extrêmement peu (-0,059), justement à cause des interférences qui la maintiennent. Mais, deux composantes diminuent visiblement : la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases).

Le moment 4 enregistre l'augmentation tant de la complexité que de la conformité. En même temps, le nombre des interférences diminue (6,93%) ce qui est en relation directe avec l'augmentation de la conformité. Quant à la complexité, il est clair que son augmentation n'est pas due aux interférences, étant donné la baisse de leur nombre. Les erreurs intralinguales n'en sont pas responsables non plus, car, selon les fiches (Annexes 104 et 105), elles n'affectent pas les erreurs de manière plus irrégulière qu'avant. Essayons de trouver l'explication à l'aide du tableau des indices. Nous observons l'augmentation de trois composantes de la complexité, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Toutes ces observations nous permettent d'affirmer que le sujet utilise un vocabulaire plus varié et plus conforme à la norme de la langue cible, et en même temps il produit un texte plus long ayant des phrases plus complexes.

Dans le moment 5, la conformité suit son cours ascendant, tandis que la complexité baisse. Le nombre des interférences baisse très peu (-0,68%). La diminution, tant du pourcentage des interférences que du pourcentage des erreurs intralinguales, permet l'augmentation de la conformité. La baisse des erreurs intralinguales explique, au moins dans une petite mesure, la baisse de la complexité. De plus, si nous consultons le tableau des indices, nous observons que l'indice de sophistication lexicale (longueur des mots) et l'indice de diversité syntaxique (variété des bigrammes) diminuent, ce qui entraîne la baisse de la complexité.

Le moment 6 dévoile l'augmentation tant de la complexité que de la conformité. Le nombre des interférences baisse très peu (-0,12), ce qui explique la très faible augmentation de la conformité. Selon les fiches (pourcentage 5 et 6), les erreurs intralinguales concernant le lexique ne sont pas plus nombreuses. Par conséquent, les interférences n'expliquent pas l'augmentation de la complexité. Si nous consultons le tableau des indices (Tableau 20), nous constatons que toutes les composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la sophistication lexicale (longueur des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Ces observations nous permettent d'affirmer que le sujet a utilisé, dans ce moment, un vocabulaire plus varié et plus conforme à la norme de la langue cible. De même, il a produit un texte plus long contenant des phrases plus complexes.

Observations : Nous avons constaté que parfois, les interférences réussissent à influencer la complexité de l’interlangue, d’autres fois non. Les trajectoires des indices vont dans la même direction, ascendante ou descendante, tout au long de la période enquêtée, sauf entre les moments 4 et 5.

La trajectoire dessinée par les variations de la complexité est en zigzag, ce qui dévoile des mouvements alternatifs d’ascendance/descendance. La trajectoire de la conformité est plus modérée et suit un cours ascendant, sauf entre les moments 2 et 3. Les points les plus élevés ne coïncident pas : la complexité l’atteint dans le moment 4, tandis que la conformité dans le moment 6.

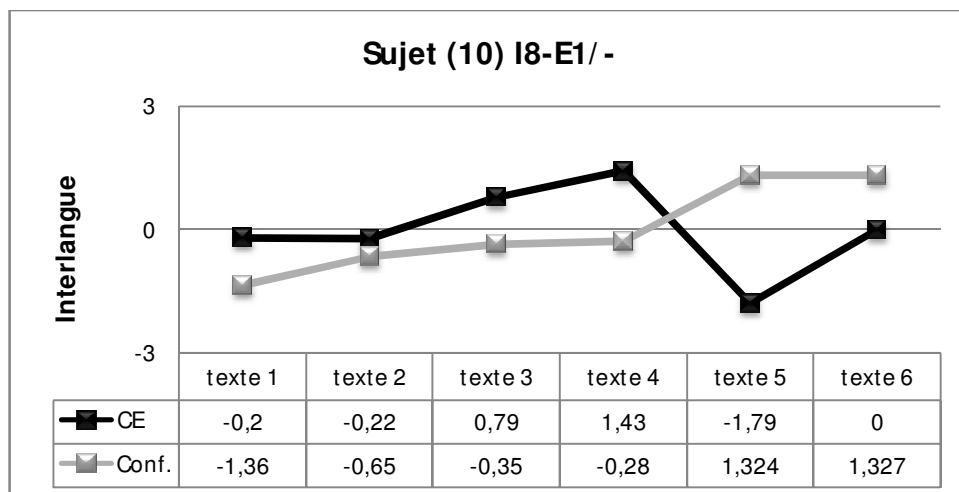


Figure 50 – Complexité et conformité. Sujet (10) I8-E1/-

Nous constatons que, chez le sujet (10) I8-E1/-, entre les moments 1 et 2, les trajectoires des indices se rapprochent l’une de l’autre : la conformité augmente, tandis que la complexité baisse. On enregistre, en même temps, une augmentation du nombre des interférences de 7,60% à 10,35%. Malgré la multiplication des erreurs interlinguales, la conformité augmente, car les erreurs intralinguales diminuent beaucoup. Quant à la complexité, même si les interférences augmentent, elle baisse. Si nous analysons les interférences, dans les fiches de pourcentages 1 et 2, nous constatons que 50% d’entre elles sont lexicales (dans le moment 1) et 26,66% (dans le moment 2). Par conséquent, malgré l’augmentation du nombre des interférences, elles ne sont pas assez fortes pour empêcher la baisse de la complexité. De plus, les erreurs intralinguales, qui

affectent les formes de manière aussi irrégulière, dans les deux moments), diminuent dans le second texte, ce qui entraîne la baisse de la complexité. Le tableau des indices (Tableau 20) valide nos observations, car il indique que deux composantes de la complexité diminuent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes).

Dans le moment 3, tant la conformité que la complexité augmentent. En même temps, les erreurs interlinguales diminuent jusqu'à 9,33%, ce qui est en accord avec la baisse de la conformité, puisque les erreurs intralinguales diminuent aussi. Bien que les erreurs interlinguales diminuent à -1%, 55,55 % d'entre elles affectent le lexique, ce qui est plus qu'avant. Par conséquent, nous pourrions les considérer responsables, dans une faible mesure, de l'augmentation de la complexité. Ce n'est pas le même cas pour les erreurs intralinguales. Selon le tableau des indices, trois composantes de la complexité augmentent, à savoir la sophistication lexicale (longueur des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). C'est-à-dire que l'indice de complexité augmente aussi sous l'influence de la longueur du texte produit ayant des phrases plus complexes.

Dans le moment 4, les trajectoires suivent leur cours ascendant, tandis que les erreurs interlinguales diminuent. Cette diminution est en relation directe avec l'augmentation de la conformité. Outre la diminution des interférences, un pourcentage plus petit qu'avant affecte le lexique, ce qui nous autorise à considérer qu'elles ne représentent pas la source de la complexité. De même pour les erreurs intralinguales. Si nous consultons le tableau des indices (Tableau 20) nous observons que deux composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots) et la diversité syntaxique (variété des bigrammes). Cela traduit le fait que le sujet utilise un vocabulaire plus varié et, en même temps, plus conforme à la norme de la langue cible, compte tenu de l'augmentation de la conformité.

Dans le moment 5, on enregistre l'augmentation de la conformité et la baisse de la complexité. Le nombre des interférences et des erreurs intralinguales baisse beaucoup, ce qui est en accord avec l'augmentation de la conformité. Quant à la complexité, elle baisse aussi, ce qui signifie que, outre la diminution des interférences et des erreurs intralinguales qui pourraient la stimuler, le vocabulaire utilisé est pauvre et la syntaxe du texte écrit est moins complexe. Cela est confirmé aussi par le tableau des indices qui indique une baisse de toutes les composantes de la complexité.

Dans le dernier moment, la conformité augmente extrêmement peu (+ 0,0027), tandis que la complexité augmente beaucoup. On enregistre aussi une baisse au niveau des interférences, ce qui explique la petite augmentation de la conformité. Les erreurs intralinguales se multiplient, mais pas de manière suffisante pour baisser la conformité. Par contre, elles représentent la source de l'augmentation de la complexité, car outre leur nombre plus élevé, elles affectent les formes de manière si irrégulière, qu'elles entraînent la diversité du lexique. Le tableau des indices nous dévoile l'augmentation de toutes les composantes de la complexité. Cela veut dire que le sujet produit aussi un texte plus ample contenant des phrases plus complexes.

Observations : Nous avons observé, chez ce sujet aussi, que le recours aux autres langues, concrétisé dans les calques ou des substitutions, affecte parfois la complexité de l'interlangue. Nous avons constaté également que les trajectoires de la conformité et de la complexité vont dans la même direction presque tout au long de la période d'observation, sauf entre les moments 4 et 5, lorsqu'elles entrent dans un mécanisme compensatoire.

La trajectoire de la conformité nous semble plus modérée, tandis que celle de la complexité dessine des mouvements plus amples, surtout entre les moments 4 et 5, ce qui traduit une variation plus forte. Les points les plus élevés ne coïncident pas : la complexité l'atteint dans le moment 4, tandis que la conformité dans le moment 6.

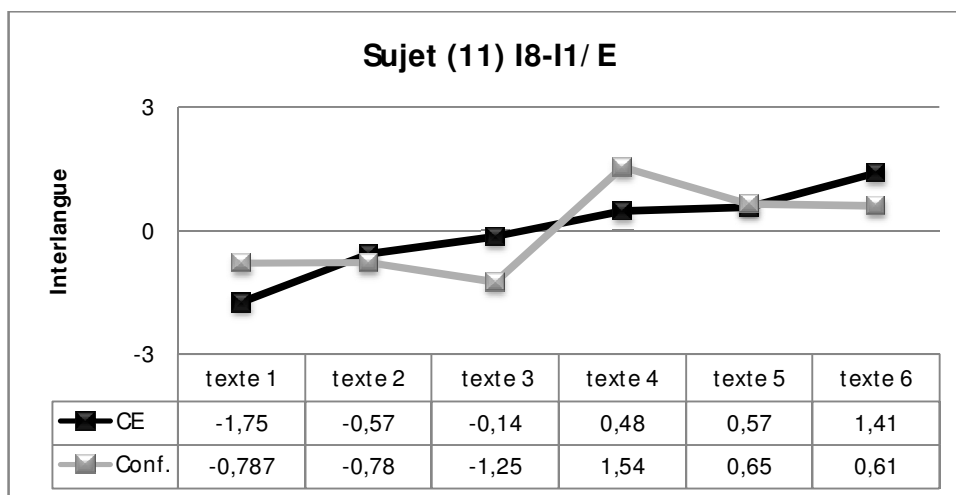


Figure 51 – Complexité et conformité. Sujet (11) I8-I1/E

Entre les moments 1 et 2, la complexité augmente, tandis que la conformité baisse extrêmement peu (-0,007). Les interférences baissent de 9% à 8,29%, selon la Figure 40. L'augmentation des erreurs intralinguales entraîne une petite diminution de la conformité, mais, comme elles n'affectent pas les formes de manière plus irrégulière qu'avant, elles ne peuvent pas être responsables de l'augmentation de la complexité. Selon de tableau des indices (Tableau 20), toutes les composantes de la complexité augmentent : la diversité lexicale (variété des mots), la sophistication lexicale (longueur des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). Cela traduit le fait que le sujet utilise un vocabulaire plus divers et en même temps un peu plus conforme à la norme de la langue cible. De plus, il produit un texte contenant des phrases plus complexes.

Dans le moment 3, les trajectoires des indices suivent les mêmes directions qu'au début : la complexité augmente, tandis que la conformité baisse. Les interférences augmentent de 8,29% à 13,34%, selon les diagrammes des pourcentages (voir Figure 40), ce qui entraîne la baisse de la conformité. Par contre, la complexité, augmente sous l'influence de deux composantes, à savoir la sophistication lexicale (longueur des mots) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases), selon le tableau des indices.

Nous constatons que, dans le moment 4, les deux indices augmentent. En même temps, le nombre des interférences baisse de 13,34% à 7,17%, ce qui est en accord avec l'augmentation de la conformité. Quant à la complexité, celle-ci n'augmente pas ni sous l'influence des interférences, ni sous l'impact des erreurs intralinguales (Annexe 128 et 129). Si nous consultons le tableau des indices, nous constatons que trois composantes de la complexité augmentent, à savoir la diversité lexicale (variété des mots), la diversité syntaxique (variété des bigrammes) et la sophistication syntaxique (longueur des phrases). C'est-à-dire que le sujet utilise un lexique plus varié et en même temps plus conforme à la norme de la langue cible, vu l'augmentation de la conformité. De plus, il construit des phrases plus complexes.

Dans le moment 5, la complexité suit son cours ascendant, tandis que la conformité baisse. Selon les diagrammes des pourcentages des erreurs (Figure 40), le nombre des interférences augmente de 7,17% à 11,17%, ce qui est en relation directe avec la baisse de la conformité et l'augmentation de la complexité. Le tableau des indices nous indique aussi l'accroissement de la diversité lexicale (variété des mots), de la sophistication lexicale (longueur des mots) et de la sophistication syntaxique (longueur des phrases). C'est-à-dire que, outre la

diversité lexicale obtenue surtout grâce aux interférences, la complexité augmente aussi sous l'influence du texte produit qui contient des phrases plus complexes.

Dans le moment 6, la complexité continue à augmenter, tandis que la conformité continue à baisser. Nous constatons également que le nombre des interférences baisse cette fois-ci. C'est aux erreurs intralinguales qu'est due la diminution de la conformité, selon la Figure 40. Leur augmentation, qui affectent les formes de manière au moins aussi irrégulière qu'avant, influencent l'augmentation de la complexité. Leur présence détermine la diversité du lexique, ce qui entraîne l'augmentation de la diversité lexicale (variété des mots) et syntaxique (variété des bigrammes). Le tableau des indices (Tableau 20) confirme l'accroissement de ces composantes de la complexité. De plus, il dévoile l'augmentation de la sophistication lexicale (longueur des mots) aussi.

Observations : Cette fois-ci, la trajectoire dessinée par les variations de la complexité est plus modérée et toujours ascendante. Par contre, la trajectoire de la conformité présente des mouvements plus amples ce qui traduit la présence des variations plus fortes. Les trajectoires nous indiquent le rapport qui s'établit entre les deux dimensions de l'interlangue (la complexité et la conformité). Parfois elles vont dans la même direction, d'autres fois elles font des mouvements opposés. Les points les plus élevés de l'évolution des indices, observée pendant la période de l'enquête, ne coïncident pas. La complexité atteint ce point dans le dernier moment, tandis que la conformité, dans le moment 4.

Observations générales :

1. Ainsi l'analyse inter-interlangue des trajectoires dessinées par les variations de la complexité et de la conformité de l'interlangue nous amène à plusieurs observations :

a) Les trajectoires de la complexité présentent deux constantes :

- Une particularité assez évidente pour la plupart des sujets est qu'au premier moment de chaque enquête (à savoir les textes 1, 3, 5) l'indice de complexité est plus bas que celui des textes écrits dans la seconde étape (textes 2, 4, 6). Ce sont des variables temporelles que l'on peut expliquer en invoquant des aspects d'ordre psychologique : les sujets se sentent plus à l'aise dans la seconde partie de l'enquête, car ils dépassent les blocages causés par la crainte de l'erreur qui est plus forte au début.

- Le texte 4 représente le point de complexité le plus élevé, pour 10 sujets sur 11. Cela s'explique par l'influence des facteurs pédagogiques, à savoir l'étape d'enseignement, le programme scolaire dans lequel ils se trouvent au moment de l'enquête. Le texte 4 est le deuxième de la deuxième enquête qui a été menée au mois de mars 2012, alors que les apprenants étaient en pleine activité scolaire. Par contre, la première et la troisième enquête ont été menées un mois après le début de l'année scolaire, après les vacances d'été.

b) Les points les plus élevés de l'évolution des indices de complexité et de conformité, observées pendant la période enquêtée, ne coïncident que chez deux sujets : (1) IX7-I1/E et (4) X8-E1/-.

2. Pour ce qui est du rapport entre complexité et conformité, nous avons constaté deux situations :

a) Les variations de la complexité sont directement proportionnelles aux variations de la conformité, c'est-à-dire que les deux indices augmentent ou baissent simultanément. Nous avons vu que les interférences à elles seules (le transfert négatif) ne peuvent pas déterminer ce rapport, que très rarement. Dans le cas le plus naturel, si les erreurs interférentielles se multiplient, la complexité tend à augmenter, tandis que la conformité baisse. Donc, en règle générale, pour que les deux indices aillent dans la même direction, d'autres éléments interviennent. Il pourrait s'agir des autres composantes de la complexité dont le mouvement (ascension ou descente) serait plus fort que celui des interférences, et qui changeraient la direction naturelle des mouvements. Sinon, les interférences pourraient influencer ce rapport entre la conformité et la complexité, mais très rarement (selon nos observations). Par exemple, si les erreurs interférentielles affectent les formes (mots) d'une manière plus régulière qu'avant, alors, au-delà de leur multiplication, elles ne réussissent pas à déterminer l'augmentation de la complexité, et celle-ci reste invariable ou même baisse.

b) La complexité et la conformité entrent dans un mécanisme compensatoire, c'est-à-dire que l'une baisse tandis que l'autre augmente. Selon nos analyses, le transfert négatif a le rôle principal dans l'établissement de ce rapport compensatoire, car, comme nous avons déjà vu ci-dessus, les variations du transfert négatif entraînent de manière naturelle, l'augmentation d'un indice et la baisse de l'autre. Mais, parfois, ces variations des erreurs interférentielles sont moins fortes que les variations d'autres composantes qui vont influencer les indices. Dans ce cas, l'influence des interférences est inobservable et insignifiante.

Par conséquent, chaque erreur représente une possible source de complexité, ce qui fait que les transferts négatifs (calques et substitutions) acquièrent parfois une valeur positive, dans l'économie de l'interlangue. On voit donc que la limite entre influence négative et positive est incertaine. Nous avons l'intuition que cette affirmation sera confirmée par l'analyse du transfert positif. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

9. Le transfert positif

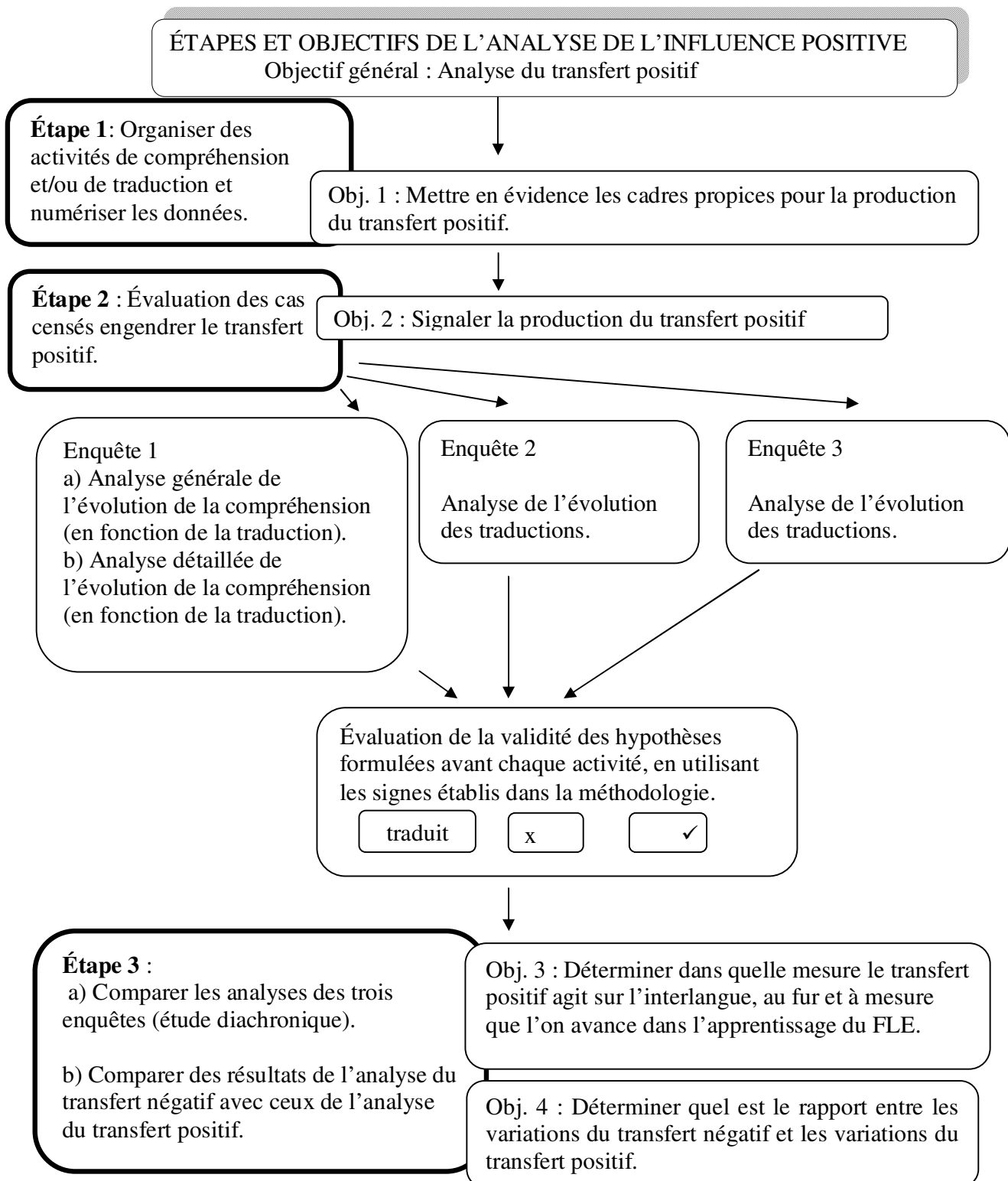


Figure 52 – Étapes et objectifs de l'analyse de l'influence positive

Dans ce sous-chapitre, nous nous pencherons sur le second objectif majeur de notre étude, l'analyse de l'influence positive de la proximité des langues romanes sur l'apprentissage du FLE. Cet objectif se divisera en objectifs spécifiques à chacune des étapes d'analyse.

Rappelons-nous les questions de recherche sur lesquelles se fonde cette analyse : « *Y a-t-il encore de transfert positif observable chez les sujets de niveau A1-B2 ?* » et « *Comment pourrions-nous faire la différence, dans les productions des sujets, entre les connaissances déjà acquises en langue cible et les résultats du transfert positif immédiat à l'étape de la production sous l'influence des déclencheurs proposés ?* » Afin d'y apporter des réponses, nous analyserons les corpus concernant le transfert positif selon les étapes présentées dans le schéma ci-dessus. Nous proposons une analyse graduelle, faisant des allers-retours entre le particulier et le général, comportant des observations tant au niveau d'un seul sujet (intra-interlangue) qu'au niveau du groupe (inter-interlangue).

L'analyse commence avec la digitalisation des données obtenues lors des trois enquêtes, dans les tableaux qui suivent, qui comprennent aussi l'évaluation de chacun des cas censés entraîner la production du transfert positif. Nous évaluerons ces cas en utilisant les indicateurs : *traduit*, *X* et *V*, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie méthodologique. Les **objectifs** spécifiques relatifs à ces étapes sont : **mettre en évidence les cadres propices à la production du transfert positif** et **signaler l'existence du transfert positif**.

9.1. Analyse du transfert positif - Première enquête

Disons d'emblée que l'analyse de la première enquête sera un peu différente, car elle comprend des types d'activités différentes de celles qui ont été proposées lors des deux autres enquêtes. Tout d'abord, nous avons analysé le corpus de manière générale et nous avons constaté des différences de production entre les trois étapes de l'activité. Voici les observations et les résultats de cette analyse de surface, valables pour tous les sujets.

Tous les sujets		
Étape 1 : les sujets essaient de traduire en roumain (leur langue maternelle), donc de comprendre, les textes de l'enregistrement, lus par un	Étape 2 : les sujets essaient de traduire en roumain (leur langue maternelle), donc de comprendre, les mêmes textes lus cette fois-ci par l'auteur de	Étape 3 : les sujets reçoivent des fiches avec les textes écrits et essaient encore une fois de les traduire en roumain (langue maternelle des sujets).

natif.	l'étude (d'origine roumaine).	
Hypothèse : Les sujets ne vont pas réussir à comprendre le texte entier en raison du débit rapide des natifs et leur accent.	Hypothèse : L'accent qui n'est pas celui d'un natif et le rythme du français parlé par l'auteur (roumain) de l'étude qui naturellement est plus lent aideront les sujets à mieux comprendre le texte.	Hypothèse : Ce qui reste incompréhensible lors d'une activité de compréhension orale peut devenir clair à l'aide une activité de compréhension écrite, grâce à la graphie des mots qui peut ressembler à des mots d'une autre langue romane connue et, par conséquent, peut faciliter le transfert positif.
Observations : Le sujet a écrit peu de mots : quelques-uns sont isolés tandis que d'autres sont liés entre eux. Ce sont des groupes verbaux, des groupes nominaux et aussi des connecteurs.	Observations : Le nombre des mots traduits augmente. Le sujet essaie d'agencer les mots dans des phrases.	Observations : Les phrases traduites deviennent plus complexes.
✓ Hypothèse validée	✓ Hypothèse validée	✓ Hypothèse validée

Tableau 23 – Analyse générale. Première enquête

Ces hypothèses validées ne sont pas une véritable preuve de l'existence du transfert positif, mais elles nous ouvrent la voie vers des preuves évidentes. Pour accéder à celles-ci, nous ferons des analyses (intra-sujet) des mots cibles introduits dans le texte.

Analyse détaillée par sujet

(1) IX7-II/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔtist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	-	x
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	-	club	✓
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro.	-		plămâni	✓

<i>plămâni</i> / it. <i>Polmoni</i>				
fr. <i>aurore</i> [ɔ(o)RɔR] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	-	x
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	gel	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	-	x
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	bursa	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	-	x
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	arhitect	arhipelag	✓

Tableau 24 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-II/E. Première enquête

(2) IX7-II/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔtist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	-	x
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	plămâni	plămâni	traduit
fr. <i>aurore</i> [ɔ(o)RɔR] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	manta	✓
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	-	x
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	sacoșă	✓
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	(să-i) ia	x
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	-	-	x

Tableau 25 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-II/E. Première enquête

(3) X8-E1/I				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	-	club	✓
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	-	plămâni	✓
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	-	x
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	capcana	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	-	x
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	arhipelag	arhipelag	traduit

Tableau 26 – Analyse du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I. Première enquête

(4) X8-E1/-				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	-	-	x
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓

fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	manta	manta	traduit
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	arhanghel	✓
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	-	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-		-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	părăsi	părăsi	traduit
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	arhipelag	arhipelag	traduit

Tableau 27 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Première enquête

(5) XI6-I2/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	pulmonar	plămâni	traduit
fr. <i>aurora</i> [ɔ̃(o)ʁɔʁ] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	pelerină	pelerină	traduit
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	ger	✓
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	bursă	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	(a) ascunde	x
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	-	arhipelag	✓

Tableau 28 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Première enquête

(6) XI6-I2/E
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et

fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	-	plămâni	✓
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	auroră	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	manta	✓
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	arhanghel	✓
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	ger	✓
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	borsetă	✓
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	-	x
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	arhipelag	arhipelag	traduit

Tableau 29 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Première enquête

(7) XI6-I2/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	-	-	x
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	-	x
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	-	x
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	-	x

fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	bursa	bursa	bursa	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	părăsi	✓
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	arhipelag	arhipelag	traduit

Tableau 30 – Analyse du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E. Première enquête

(8) XI6-I2/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	-	club	✓
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	pulmonară	plămâni	traduit
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	-	x
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	manta	manta	traduit
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	arhanghel	✓
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailes</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	-	x
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	-	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	-	părăsire	✓
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	-	arhipelag	✓

Tableau 31 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Première enquête

(9) I8-I1/-				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou

				invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	plămâni	plămâni	traduit
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	manta	✓
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	-	x
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	(a) părăsi	(a) părăsi	traduit
fr. <i>archipel</i> / ro. <i>arhipelag</i>	-	-	arhipelag	✓

Tableau 32 – Analyse du transfert positif. S ujet (9) I8-I1/- . Première enquête

(10) I8-E1/-				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	plămâni	plămâni	traduit
fr. <i>aurore</i> [ɔ̃(o)Rɔ̃R] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	-	x
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	-	x
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	geanta	✓
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it.	-	-	-	x

<i>Maledeto</i>				
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	(a) pleca	(a) părăsi	✓
fr. <i>archipel</i> /ro. <i>arhipelag</i>	-	-	-	x

Tableau 33 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Première enquête

(11) I8-II/E				
Hypothèse : les sujets réussiront à traduire les mots cibles après avoir reçu le texte écrit et fait la liaison entre la graphie des mots appartenant aux langues différentes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Hypothèse validée ou invalidée
fr. <i>autiste</i> [ɔ̃tist] / ro. <i>autist</i> [autist]	-	-	autist	✓
fr. <i>club</i> [klœb] / ro. <i>club</i> [klub]	-	club	club	traduit
fr. <i>poumons</i> / es. <i>pulmones</i> / ro. <i>plămâni</i> / it. <i>polmoni</i>	-	plămâni	plămâni	traduit
fr. <i>aurora</i> [ɔ̃(o)ʁɔʁ] / ro. <i>auroră</i> [aurRoRə]	-	-	aurora	✓
fr. <i>manteau</i> / ro. <i>manta</i>	-	-	mantie	✓
fr. <i>archange</i> / ro. <i>arhanghel</i>	-	-	-	x
fr. <i>gel</i> / it. <i>gelo</i>	-	-	-	x
fr. <i>ailles</i> / it. <i>alas</i> / es. <i>alas</i>	-	-	aripi	✓
fr. <i>bourse</i> / es. <i>bolsa</i> / ro. <i>borsetă</i>	-	-	geanta	✓
fr. <i>maudit</i> / es. <i>maldito</i> / it. <i>maledeto</i>	-	-	-	x
fr. <i>quitter</i> / es. <i>quitar</i>	-	(a) părăsi	(a) părăsi	traduit
fr. <i>archipel</i> /ro. <i>arhipelag</i>	-	arhipelag	arhipelag	traduit

Tableau 34 – Analyse du transfert positif. Sujet (11) I8-II/E. Première enquête

Observation : Les sujets ont parfois proposé des synonymes du mot roumain le plus proche, du point de vue graphique, du mot français et des déclencheurs proposés. Par exemple, ils ont traduit *geantă*, *sacoșă* au lieu de *borsetă*, qui serait le terme le plus semblable au français *bourse*. Nous avons considéré que le transfert positif s'est produit, compte tenu du fait que le sens du mot est le même (avec de petites variations de nuance).

Nous ferons des observations générales concernant le transfert positif, après l'analyse de la troisième enquête, afin que d'éviter les répétitions.

9.2. Analyse du transfert positif - Deuxième enquête

(1) IX7-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	-		✓	
război	bataille	guerre	✓	
(a) părăsi		(il a) quité	✓	Même s'il manque un <i>t</i> , le transfert positif est évident.
discuție	discussion	discussion	✓	
răbdare	-	patience	✓	Même si la forme contient une erreur de graphie due à l'interférence avec l'équivalent espagnol ou italien, nous trouvons qu'un transfert positif s'est réalisé et qu'il n'est pas neutralisé par l'interférence.
înger	angel	ange	✓	
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	-	fraîche	x	Forme trop éloignée de la norme de la langue cible.
urmă	-	traces	✓	
oboseală	-	fatigue	✓	
(a) număra	numérote	conter	x	La forme proposée lors de la seconde étape est proche de la forme correcte (<i>compter</i>) mais comme en français le verbe <i>conter</i> existe aussi avec un tout autre sens, nous considérons que le transfert positif ne s'est pas produit.
(a) descoperi	-	découvre	✓	
zâmbet	raison	sonrit	x	Forme trop éloignée de la norme.
străin	-	étranger	✓	
glas	glas	voce	x	Le sujet a effectué plutôt un transfert négatif (de l'italien <i>voce</i> , ou du roumain <i>voce</i>).

(a) fãgãdui		(je) promets	✓	
(a) pluti		flutare	x	La forme proposée est le résultat d'un transfert négatif (de l'italien <i>flutare</i>).
(a) zbura	flir	(il) volais	✓	Même si la conjugaison est erronée, un transfert positif s'est produit sans doute.
(a) păstra	-	(j'ai) gardé	✓	

Tableau 35 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E. Deuxième enquête

(2) IX7-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	ramplace	✓	Même si la forme contient une erreur de graphie, nous trouvons qu'un transfert positif s'est réalisé.
încredere	-	confiance	✓	
rãzboi	guerre	guerre	traduit	
(a) pãrãsi	-	(il a) quité	✓	Même s'il manque un <i>t</i> , le transfert positif est évident.
discuție	discussion	discussion	✓	
rãbdare	-	paciantion	x	Forme trop éloignée de la norme de la langue cible.
înger		angel	x	La forme est trop éloignée de la norme française. Il s'agit plutôt d'un transfert négatif (de l'espagnol <i>ángel</i>).
tãcere	silens	silence	✓	
proaspãt	frais	frais	traduit	
urmã	-	traces	✓	Même si la forme proposée contient un <i>c</i> superflu, nous considérons qu'un transfert s'est produit.
obosealã	fatigue	fatigue	traduit	
(a) numãra	-	contere	x	La forme proposée est trop éloignée du mot français standard.

(a) descoperi	decuvrir	découvrir	✓	
zâmbet	sourise	sourise	x	Forme trop éloignée de la norme.
străin	stranier	estragniero	x	La forme est plutôt le résultat d'un transfert négatif.
glas		voice	x	Transfert négatif de l'anglais <i>voice</i> .
(a) făgădui		promete	✓	Au-delà de la conjugaison incorrecte, nous constatons qu'à l'aide de l'équivalent espagnol, le sujet a utilisé le verbe adéquat.
(a) pluti	-	fluitere	x	La forme proposée est un transfert négatif de l'italien <i>fluitare</i> .
(a) zbura	-	voler	✓	
(a) păstra	(j'ai) gardé	(j'ai) gardé	traduit	

Tableau 36 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-II/E. Deuxième enquête

(3) X8-E1/I				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	confiance	confiance	traduit	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	(il a) laissé	(il a) quitté	✓	
discuție	discussion	discussion	x	La forme semble être plutôt le résultat d'un transfert négatif, du roumain <i>discuție</i> .
răbdare	concentration	patience	✓	Même si la forme contient une erreur de graphie due à l'interférence avec l'équivalent espagnol ou italien, le transfert positif s'est réalisé et qu'il n'est pas neutralisé par l'interférence.
înger	angel	angel	x	Transfert négatif de l'espagnol <i>ángel</i> .
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	pure	-	x	
urmă	urmes	tracions	x	Calque trop éloigné du mot standard français.

oboseală	-	fatigue	✓	
(a) număra	numerer	conter	x	La forme proposée lors de la seconde étape est proche de la forme correcte (<i>compter</i>) mais, comme en français le verbe <i>conter</i> existe aussi avec un tout autre sens, nous considérons que le transfert positif ne s'est pas produit.
(a) descoperi	(elle voulait) decouvre	(elle a voulu) découvrir	✓	
zâmbet	sourise	souris	x	La forme proposée est plutôt le résultat d'un transfert négatif du roumain <i>surâs</i> .
străin	-	extraniant	x	Forme trop éloignée de la norme.
glas	glase	voix	✓	
(a) făgădui	(je lui) dire	prometé	✓	Au-delà de la mauvaise conjugaison, nous constatons qu'à l'aide de l'équivalent espagnol, le sujet a utilisé le verbe adéquat.
(a) pluti	-	(il) flotait	✓	Même s'il manque un <i>t</i> , le transfert positif est évident.
(a) zbura	-	(il) volait	✓	
(a) păstra	(j') avais	(j'ai) gardé	✓	

Tableau 37 – Analyse du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I. Deuxième enquête

(4) X8-E1/-				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	conciance	confiance	✓	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	-	(il a) quitté	✓	
discuție	discussion	discussion	x	Calque du le roumain <i>discuție</i> .
răbdare	-	patience	✓	
înger	anjel	anjel	x	La forme est trop éloignée de la norme

				française.
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	-	fresc	x	La forme proposée est trop éloignée du mot français standard.
urmă	-	traces	✓	Malgré le <i>c</i> superflu, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
oboseală	-	fatigue	✓	
(a) număra	-	conte	x	Forme trop éloignée du mot standard <i>compter</i> .
(a) descoperi	descovris	découvrir	✓	
zâmbet	sourir	sourire	traduit	
străin	-	extranjer	x	La forme proposée est plutôt un transfert négatif de l'espagnol <i>extrajero</i> .
glas		voix	✓	
(a) făgădui	-	promet	✓	Au-delà de la mauvaise conjugaison, nous constatons qu'à l'aide de l'équivalent espagnol, le sujet a utilisé le verbe adéquat.
(a) pluti	-	flotait	✓	
(a) zbura	-	volait	✓	
(a) păstra	-	(j'ai) gardé	✓	Même si la forme présente une lettre de plus, comme le sujet ne l'a proposée qu'après les déclencheurs présentés, nous pouvons la considérer comme un transfert positif.

Tableau 38 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Deuxième enquête

(5) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	(il) change	(il) remplace	✓	
încredere	-	confiance	✓	
război	guerre	gurre	traduit	
(a) părăsi	-	(il a) quitté	✓	
discuție	discussion	discussion	x	La forme proposée est plutôt le résultat d'un

				transfert négatif du roumain <i>discuție</i> .
răbdare	-	patience	✓	
înger	-	angellé	x	Trop éloigné de la forme française standard.
tăcere	-	silance	✓	Même si la forme contient une erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est effectué même s'il a aussi entraîné aussi un transfert négatif intralingual.
proaspăt	fresh	fresh	x	
urmă	-	-	x	
oboseală	-	fatigante	✓	La forme proposée lors de la seconde étape n'est pas un nom, mais elle remplit le vide de la première étape. Nous trouvons donc qu'un transfert positif s'est effectué.
(a) număra	nombre	contaire	x	La forme est trop éloignée du mot français standard.
(a) descoperi	(il veut) decouvriss e	decouvrir	✓	Au-delà de la lettre superflue <i>e</i> , nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
zâmbet	souri	souri	x	Forme trop éloignée de la norme.
străin	étrangere	étrangère	traduit	
glas	glace (voice)	voice	x	Même si cette forme pourrait être comprise par un natif, nous considérons que l'influence négative de l'anglais est évidente dès la première étape.
(a) făgădui	(j'ai) dite	(je) permis	✓	Nous considérons qu'au-delà de l'erreur de conjugaison, un transfert positif s'est effectué
(a) pluti	-	(il) floté	✓	Même s'il manque un <i>t</i> et que la conjugaison est incorrecte, nous considérons qu'un transfert positif s'est réalisé, car selon nous, la forme serait comprise par un natif.
(a) zbura	-	(il) volé	✓	
(a) păstra	-	(je) guardé	✓	Malgré le <i>u</i> superflu, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.

Tableau 39 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Deuxième enquête

(6) XI6-I2/E
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et

peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	confiance	confiance	traduit	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părași	-	(il a) quitte	✓	Même si le verbe n'est pas correctement conjugué (il manque un accent), nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
discuție	discusion	discusion	x	
răbdare	-	patient	x	Forme trop éloignée de la norme.
înger	-	-	x	
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	frache	frache	x	Forme trop éloignée de la norme.
urmă	-	-	x	
oboseală	-	fatigue	✓	
(a) număra	-	conte	x	Forme trop éloignée du standard <i>compter</i> .
(a) descoperi	(il veut) découvre	(il veut) découvre	traduit	
zâmbet	sourie	sourie	x	Forme trop éloignée de la norme.
străin	estragner	estragner	x	Forme trop éloignée de la norme.
glas	-	voix	✓	
(a) făgădui	-	(je) promis	✓	Le sujet a omis l'auxiliaire. Toutefois, selon nous, un transfert positif s'est produit.
(a) pluti	-	flote	✓	Malgré la lettre qui manque, un transfert positif s'est produit.
(a) zbura	-	vole	✓	
(a) păstra	-	(je) garde	✓	Malgré le <i>u</i> superflu, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.

Tableau 40 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Deuxième enquête

(7) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/	Observations

			invalidée	
(a) înlocui	remplace	remplaces	traduit	Malgré la terminaison du verbe, proposée dans la seconde étape et qui est erronée, nous classifions ce cas comme <i>traduit</i> .
încredere	-	confiance	✓	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	-	(il a) quite	✓	Même si la conjugaison du verbe est incorrecte, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit, puisque le vide de la première étape est comblé. La forme serait comprise par un natif.
discuție	discussion	discussion	x	La forme est plutôt le résultat d'un transfert négatif du roumain <i>discuție</i> .
răbdare	-	patience	✓	
înger	-	-	x	
tăcere	silence	silence	x	Forme éloignée de la norme, proposée à la première étape.
proaspăt	saine	fresh	x	Transfert négatif de l'anglais <i>fresh</i> .
urmă	-	-	x	
oboseală	-	fatigue	✓	
(a) număra	-	contraire	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) descoperi	decouvrir	decouvrir	traduit	Bien qu'il manque un accent dans la forme proposée, nous considérons qu'il s'agit d'une traduction et non pas d'un transfert non réalisé, car le déclencheur ne suggérerait pas la présence de l'accent.
zâmbet	sourir	sourir	traduit	Malgré le <i>e</i> final qui manque, nous avons classifié ce cas comme <i>traduit</i> et non pas comme transfert non réalisé.
străin	étranger	etrangér	traduit	Bien que, dans la seconde étape, la forme proposée contient un accent mal placé, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> , car la première variante est correcte.
glas	voce	voce	x	Transfert négatif du romain <i>voce</i> , ou de l'italien <i>voce</i> .
(a) făgădui	(j'ai) dit	promais	✓	Malgré la conjugaison erronée, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
(a) pluti	-	floter	✓	Malgré le manque d'une lettre (<i>t</i>), nous considérons qu'un transfert positif s'est

				produit.
(a) zbură	-	volaire	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) păstra	tien	garder	✓	Malgré le <i>u</i> superflu, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.

Tableau 41 – Analyse du transfert positif. S ujet (7) XI6-I2/E. Deuxième enquête

(8) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	-	confiance	✓	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	-	il quitté	✓	Au-delà de la mauvaise conjugaison, un transfert positif s'est produit.
discuție	discussion	discutione	x	Forme trop éloignée de la norme.
răbdare	patience	patience	traduit	
înger	ang	angel	x	La forme est plutôt le résultat d'un transfert négatif de l'espagnol <i>ángel</i> .
tăcere	-	silence	x	Même si la forme contient une erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est effectué, même s'il a aussi entraîné un transfert négatif intralingual.
proaspăt	saine	fresh	x	Transfert négatif de l'anglais <i>fresh</i> .
urmă	-	-	x	
oboseală	-	fatigué	✓	La forme proposée lors de la seconde étape n'est pas un nom, mais elle remplit le vide de la première étape. Nous trouvons donc qu'un transfert positif s'est effectué.
(a) număra	-	contar	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) descoperi	-	descubre	x	La forme proposée semble être le résultat d'un transfert négatif de l'espagnol <i>descubrir</i> .
zâmbet	-	sourire	✓	
străin	étranger	etranger	traduit	Même si dans la seconde étape, l'accent est absent, nous considérons le cas comme <i>traduit</i> , vu la forme correcte proposée au

				début.
glas	voce	voce	x	Transfert négatif du roumain <i>voce</i> , ou de l'italien <i>voce</i> .
(a) făgădui	dit	promis	✓	
(a) pluti	-	floté	✓	Au-delà du mode inapproprié et de la lettre <i>t</i> qui manque, nous pouvons considérer qu'un transfert positif s'est produit, puisque le vide de la première étape est comblé et qu'un natif pourrait comprendre cette forme.
(a) zbură	-	volaire	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) păstra	tien	guarda	x	La terminaison est tout à fait incorrecte.

Tableau 42 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Deuxième enquête

(9) I8-I1/-				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	confiance	confiance	traduit	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	(il avait) sorti	quitter	✓	Même s'il manque un <i>t</i> , un transfert positif s'est produit.
discuție	discussion	discussion	✓	
răbdare	patience	patience	traduit	
înger	angel	angel	x	La forme proposée semble être le résultat d'un transfert négatif de l'espagnol <i>ángel</i> .
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	fresh	fresh	x	Transfert négatif de l'anglais <i>fresh</i> .
urmă	traits	traces	✓	
oboseală	fatigue	fatigue	traduit	
(a) număra	-	contar	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) descoperi	découvrir	découvrir	traduit	Même si la forme proposée dans la seconde étape contient une erreur de graphie, nous considérons le cas comme <i>traduit</i> , vu la forme proposée au début.
zâmbet	-	-	x	

străin	étranger	étranger	traduit	
glas	voix	voix	traduit	
(a) făgădui	dire	-	x	
(a) pluti	-	-	x	
(a) zbura	(il) voulait	volait	✓	
(a) păstra	conserver	(j'ai) gardé	✓	

Tableau 43 – Analyse du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-. Deuxième enquête

(10) I8-E1/-				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	confiance	confiance	traduit	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	abandoné	(il a) quitté	✓	Même s'il manque un <i>t</i> , le transfert positif est évident.
discuție	discussion	discussion	x	La forme semble être plutôt le résultat du transfert négatif, du roumain <i>discuție</i> .
răbdare	-	patience	✓	Même si la forme contient une erreur de graphie due à l'interférence avec l'équivalent espagnol ou italien, nous considérons qu'un transfert positif s'est réalisé et qu'il n'est pas neutralisé par l'interférence.
înger	angel	angel	x	La forme est plutôt le résultat d'un transfert négatif (de l'espagnol <i>ángel</i>).
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	-	fresh	x	Transfert négatif de l'anglais <i>fresh</i> .
urmă	-	-	x	
oboseală	fatigue	fatigue	traduit	
(a) număra	-	-	x	
(a) descoperi	(il veut) découvert	(il veut) découvrir	✓	
zâmbet	sourie	sonris	x	Forme éloignée de la norme. Contamination avec l'espagnol <i>sonrisa</i> .

străin	étrangère	étrangère	traduit	
glas	voce	voce	x	Transfert négatif du romain <i>voce</i> , ou de l'italien <i>voce</i> .
(a) făgădui	(je) promie	-	traduit	
(a) pluti	-	(elle) flote	✓	Malgré la lettre qui manque, un transfert positif s'est produit.
(a) zbura	-	vollait	✓	Malgré la lettre superflue, un transfert positif s'est produit.
(a) păstra	(j')ai	(je) gardais	✓	

Tableau 44 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Deuxième enquête

(11) I8-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) înlocui	-	remplace	✓	
încredere	(elle) confie	confiance	✓	
război	guerre	guerre	traduit	
(a) părăsi	abandoné	a quitté	✓	
discuție	conversation	discussion	x	La forme semble être plutôt le résultat du transfert négatif, du roumain <i>discuție</i> .
răbdare	patience	patience	traduit	
înger	ange	ange	✓	
tăcere	silence	silence	traduit	
proaspăt	fresh	fresh	traduit	
urmă	-	traces	✓	
oboseală	fatigue	fatigue	traduit	Nous prenons en considération la première forme proposée qui représente la traduction correcte du terme roumain <i>oboseală</i> .
(a) număra	compter	conter	traduit	Nous prenons en considération la première forme proposée qui représente la traduction correcte du terme roumain <i>(a) număra</i> . La seconde forme proposée résulte d'un transfert négatif (de l'espagnol <i>contar</i> , ou de

				l'italien <i>contare</i>).
(a) descoperi	découvrir	découvrir	traduit	
zâmbet	souris	souris	x	La forme proposée existe en français standard, mais elle a une autre signification.
ăstrăin	étranger	étranger	traduit	
glas	voce	voix	✓	
(a) făgădui	(il) jurait	promettais	traduit	
(a) pluti	-	flutait	x	La forme proposée est trop éloignée de la norme.
(a) zbura	(il) volait	volait	traduit	
(a) păstra	-	(j'ai) gardé	✓	

Tableau 45 – Analyse du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E. Deuxième enquête

Observation : Afin d'éviter les redondances, nous ferons des observations à la fin de la troisième enquête, puisque les deux enquêtes (2 et 3) contiennent le même type d'activités et que la méthodologie d'analyse est la même.

9.3. Analyse du transfert positif - Troisième enquête

(1) IX7-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/invalidée	Observations
(a) arăta	(j'ai) vu	(je) montre	✓	
(a) învăța (pe cineva)	(elle) étude	insegne	x	La forme proposée est trop éloignée de la norme.
(a se) odihni	s'odigner	(il se) repose	✓	
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	riz	riz	traduit	
(a) alerga	(il a) marché	coré	x	La forme est trop éloignée de la norme. Elle semble être influencée par l'espagnol <i>corre</i> .
nevoie	-	besoin	✓	

zid	-	murre	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	-	vengire	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
sărac	-	povre	✓	Malgré l'erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
bătrân	-	viejoix	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible. Nous saisissons aussi la possible influence de l'espagnol <i>viejo</i> .
hotare	hotars	frontieres	✓	Malgré le manque de l'accent, un transfert positif s'est produit.
comoară	-	tesoir	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
îndoială	-	dubis	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
adevăr	verité	verité	traduit	Malgré l'accent qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
măslină	olives	olive	traduit	
fistic	-	pistique	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
(a) străluci	-	brille	✓	
ceai	thée	thé	✓	

Tableau 46 – Analyse du transfert positif. Sujet (1) IX7-I1/E. Troisième enquête

(2) IX7-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	montre	montre	traduit	
(a) învăța (pe cineva)	apprend	ensegne	✓	Malgré la lettre qui manque, le transfert positif s'est produit.
(a se) odihni	reste	repause	✓	Même si la forme proposée présente une erreur (intralinguale) de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est

				produit.
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	rise	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) alerga	(il a) couri	couri	traduit	Le sujet connaît le verbe, mais il le conjugue de manière erronée.
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	mur	mur	traduit	
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	revanche	vendette	x	Transfert négatif de l'italien <i>vendetta</i> .
sărac	pauvre	pauvre	traduit	
bătrân	vieille	vieille	traduit	Malgré le fait que cette forme est au féminin, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> .
hotare	hotares	frontieres	✓	Malgré l'accent qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
comoară	tresor	tresor	traduit	
îndoială	idee	dubicion	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
adevăr	vérité	vérité	traduit	
măslină	-	olives	✓	
fistic	fistic	pistache	✓	
(a) străluci	brille	brille	traduit	
ceai	thé	thé	traduit	

Tableau 47 – Analyse du transfert positif. Sujet (2) IX7-II/E. Troisième enquête

(3) X8-E1/I				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	-	montre	✓	
(a) învăța (pe cineva)	-	enseigne	✓	
(a se) odihni	-	ripose	x	La forme proposée semble être plutôt le résultat du transfert négatif de l'italien <i>riposare</i> .
brânză	fromage	fromage	traduit	

orez	-	riz	✓	
(a) alerga	-	(il a) couru	✓	
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	zide	mur	✓	
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	-	-	x	
sărac	pauvre	pauvre	traduit	
bătrân	vieux	vieux	traduit	
hotare	limites	frontieres	✓	
comoară	-	-	x	
îndoială	doute	doute	traduit	
adevăr	verité	verité	traduit	
măslină	moulines	olives	✓	
fistic	fistique	pistiche	x	Forme assez éloignée du mot standard.
(a) străluci	-	brille	✓	
ceai	thé	thé	traduit	

Tableau 48 – Analyse du transfert positif. S ujet (3) X8-E1/I. Troisième enquête

(4) X8-E1/-				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	-	montre	✓	
(a) învăța (pe cineva)	-	enseigne	✓	
(a se) odihni	-	(il se) reposait	✓	
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	orez	riz	✓	
(a) alerga	-	(il a) corri	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	zide	mûr	x	La forme proposée est conforme à la norme, mais elle a un autre sens que <i>mur</i> .
hârtie	-	papier	✓	

răzbunare	-	vengeance	✓	
sărac	pauvre	pauvre	traduit	
bătrân	vieille	vieille	traduit	Malgré le fait que cette forme est au féminin, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> .
hotare	hôtars	frontiers	✓	Malgré l'erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit, vu aussi la forme proposée dans la première étape.
comoară	-	tesore	x	Forme trop éloignée de la norme de la langue cible.
îndoială	-	dubia	x	Forme trop éloignée de la norme.
adevăr	verité	vérité	traduit	
măslina	-	olives	✓	
fistic	fistic	pistich	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) străluci	-	brillait	✓	
ceai	thé	thé	traduit	

Tableau 49 – Analyse du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-. Troisième enquête

(5) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/invalidée	Observations
(a) arăta	(je) monté	(je) monté	x	La forme proposée existe en français standard, mais elle a un tout autre sens que celui de <i>montrer</i> ((a) arăta).
(a) învăța (pe cineva)	(elle) aidée	(elle) enseigné	✓	
(a se) odihni	(il se) repas	(il se) repas	x	La forme proposée existe en français standard, mais elle est un nom (la traduction demande un verbe) et a un tout autre sens que celui de <i>reposer</i> ((a se) odihni).
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	riz	✓	
(a) alerga	-	(il a) couru	✓	
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	mur	mur	traduit	
hârtie	papier	papier	traduit	

răzbunare	-	vengance	✓	Malgré la lettre qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
sărac	peuvre	povre	✓	Malgré l'erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
bătrân	grand-père	vieux	✓	
hotare	-	frontieré	✓	Au-delà de l'accent mal placé, un transfert positif s'est produit.
comoară	-	tresoir	x	Forme éloignée de la norme.
îndoială	doute	doute	traduit	
adevăr	vérité	vérité	traduit	
măslină	-	olives	✓	
fistic	fistic	pistache	✓	
(a) străluci	-	brillié	✓	Au-delà de la lettre superflue <i>i</i> , un transfert positif s'est produit.
ceai	-	the	✓	Malgré l'absence de l'accent, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.

Tableau 50 – Analyse du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E. Troisième enquête

(6) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	montre	montre	traduit	
(a) învăța (pe cineva)	apprendre	insegne	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a se) odihni	se relaxe	repose	✓	
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	riso	x	Forme trop éloignée de la norme.
(a) alerga	(il a) marché	(il a) corre	x	La forme est trop éloignée de la norme. Elle semble être influencée par l'espagnol <i>corre</i> .
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	mûr	mur	✓	La forme proposée dans la seconde étape n'a pas d'accent, ce qui est le résultat des

				déclencheurs (espagnol et italien).
hârtie	papier	papiers	traduit	
răzbunare	-	vengence	✓	Malgré l'erreur de graphie de la forme proposée, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
sărac	pauvre	pauvre	traduit	
bătrân	vieux	vieux	traduit	
hotare	-	frontiere	✓	Malgré le manque de l'accent, un transfert positif s'est produit.
comoară	-	tesor	✓	Malgré le manque de l'accent, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
îndoială	-	dubbio	x	Transfert négatif de l'italien <i>dubbio</i> .
adevăr	vérité	vérita	traduit	Nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> car la première forme proposée est proche de la norme (même s'il manque un accent). La seconde forme proposée n'est que le produit d'un transfert négatif, en présence du déclencheur italien <i>verità</i> .
măslină	-	olive	✓	
fistic	-	pistache	✓	
(a) străluci	brillant	brillé	traduit	Malgré les formes mal conjuguées, nous classifions ce cas comme <i>traduit</i> parce que le sujet connaît le verbe.
ceai	thè	thé	✓	

Tableau 51 – Analyse du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E. Troisième enquête

(7) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	(j'ai) montré	montrer	traduit	
(a) învăța (pe cineva)	-	enseigner	✓	
(a se)	(il se)	(il se)	✓	

odihni	relaxer	repose		
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	riz	✓	
(a) alerga	-	courir	✓	
nevoie	-	besoin	✓	
zid	-	mur	✓	
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	-	vengance	✓	Malgré la lettre qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
sărac	pauvre	peuvre	traduit	
bătrân	-	vieux	✓	
hotare	-	frontiere	✓	Malgré l'absence de l'accent, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
comoară	-	tresoire	x	Forme trop éloignée de la norme.
îndoială	-	douter	✓	Malgré la catégorie grammaticale erronée, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit, vu que cette forme comble le vide de la première étape et que, de plus, elle pourrait être comprise par un natif.
adevăr	verité	verite	traduit	Malgré les accents qui manquent, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> .
măsline	-	olives	✓	
fistic	fistic	pistache	✓	
(a) străluci	-	brillier	✓	Malgré la lettre superflue, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit, car la forme est très proche de celle standard.
ceai	thé	the	traduit	

Tableau 52 – Analyse du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E. Troisième enquête

(8) XI6-I2/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations

(a) arăta	montrer	montrer	traduit	
(a) învăța (pe cineva)	-	enseigner	✓	
(a se) odihni	-	(il se) relaxer	x	Les déclencheurs proposés n'ont eu aucune influence sur la production du sujet.
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	riz	✓	
(a) alerga	-	(elle avait) couri	✓	Malgré la conjugaison incorrecte, un transfert positif s'est produit.
nevoie	-	besoin	✓	
zid	-	mur	✓	
hârtie	-	-	x	
răzbunare	-	vengeance	✓	Malgré la lettre qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
sărac	pouvre	pouvre	x	Forme éloignée de la norme.
bătrân	personne âgée	vieux	✓	
hotare	-	frontiere	✓	Malgré l'absence de l'accent, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
comoară	tresor	tresoire	x	Forme trop éloignée de la norme.
îndoială	-	douter	✓	Malgré la catégorie grammaticale erronée, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit, parce que cette forme comble le vide de la première étape et que, de plus, elle pourrait être comprise par un natif.
adevăr	verité	verité	traduit	
măsline	-	olives	✓	
fistic	-	pistache	✓	
(a) străluci	-	briller	✓	
ceai	thé	thè	traduit	

Tableau 53 – Analyse du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E. Troisième enquête

(9) I8-I1/-

Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et

peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	metre	montre	✓	
(a) învăța (pe cineva)	apprendre	apprendre	x	Les déclencheurs proposés n'ont eu aucune influence sur la production du sujet.
(a se) odihni	-	riposa	x	La forme proposée semble être plutôt le résultat du transfert négatif de l'italien <i>riposare</i> .
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	orez	riso	x	Transfert négatif de l'italien <i>riso</i> .
(a) alerga	(il a) alle	(il a) allé	x	Forme trop éloignée de la norme.
nevoie	besoin	besoigne	traduit	Nous prenons en considération la première forme proposée qui représente la traduction correcte du terme roumain <i>nevoie</i> . La seconde forme proposée résulte d'un transfert négatif (de l'italien <i>bisogno</i>).
zid	mur	mûr	traduit	Nous prenons en considérations la première forme proposée et nous considérons ce cas comme traduit.
hârtie	feuille	papier	✓	
răzbunare	revance	revanche	x	La forme proposée existe en français standard, mais elle a un autre sens que celui de <i>vengeance</i> (<i>răzbunare</i>).
sărac	peuvre	peuvre	x	Forme éloignée de la norme.
bătrân	vieile	vieille homme	traduit	Bien que la seconde forme soit au féminin, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> , car elle ressemble beaucoup au masculin <i>vieil</i> .
hotare	limites	frontiers	✓	Malgré l'erreur de graphie, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
comoară	richesse	tesaur	x	Forme éloignée de la norme.
îndoială	doute	doute	traduit	
adevăr	verité	verità	traduit	Nous prenons en considération la première forme proposée qui, malgré le manque d'un accent, représente la traduction du terme roumain <i>adevăr</i> . La seconde forme proposée est le résultat du transfert négatif (de l'italien <i>verità</i>).
mășline	oliviers	oliviers	x	

fistic	-	pistache	✓	
(a) străluci	-	brilé	✓	Malgré la lettre <i>l</i> qui manque, nous considérons qu'un transfert positif s'est produit.
ceai	thé	thé	traduit	

Tableau 54 – Analyse du transfert positif. S ujet (9) I8-I1/- . Troisième enquête

(10) I8-E1/-				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	(je) regarde	Je (montre)	✓	
(a) învăța (pe cineva)	apprendre	enseigne	✓	
(a se) odihni	(il) dorme	repouse	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
brânză	fromage	fromage	traduit	
orez	-	rizo	x	Forme éloignée de la norme. Elle est le résultat du transfert négatif de l'italien <i>riso</i> .
(a) alerga	-	(il a) courri	✓	Malgré la conjugaison incorrecte, un transfert positif s'est produit.
nevoie	besoin	besoin	traduit	
zid	mûre	mûr	x	La forme proposée est conforme à la norme, mais elle a un autre sens que <i>mur</i> .
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	-	-	x	
sărac	pauvre	pauvre	traduit	
bătrân	vieux	vieux	traduit	
hotare	-	fronterre	x	Forme éloignée de la norme de la langue cible.
comoară	trèsor	trèsor	traduit	Malgré l'accent mal placé, nous considérons le cas comme <i>traduit</i> .
îndoială	-	-	x	
adevăr	vrai	vrai	x	
măslina	-	olives	✓	

fistic	-	-	x	
(a) străluci	(il) brille	brille	traduit	
ceai	thé	thé	traduit	

Tableau 55 – Analyse du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-. Troisième enquête

(11) I8-I1/E				
Hypothèse : Dans le savoir linguistique des sujets en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes.				
Mots cible	Étape 1	Étape 2	Hypothèse validée/ invalidée	Observations
(a) arăta	(je) monte	montra	✓	
(a) învăța (pe cineva)	(elle) enseigne	enseigne	traduit	
(a se) odihni	(il est) dormi	réposte	x	Forme trop éloignée de la norme.
brânză	-	fromage	✓	
orez	-	rise	x	Forme trop éloignée de la norme
(a) alerga	(il a) allé	(il a) couru	✓	Malgré la conjugaison incorrecte, un transfert positif s'est produit.
nevoie	besoin	besoigne	traduit	Nous prenons en considération la première forme proposée qui représente la traduction correcte du terme roumain <i>nevoie</i> . La seconde forme proposée résulte d'un transfert négatif (de l'italien <i>bisogno</i>).
zid	zide	mûr	x	La forme proposée est conforme à la norme, mais elle a un autre sens que <i>mur</i> .
hârtie	papier	papier	traduit	
răzbunare	vengager	vengager	x	Forme trop éloignée de la norme.
sărac	pauvre	pouvre	traduit	
bătrân	vieil homme	vieil homme	traduit	
hotare	granites	frontières	✓	
comoară	trésor	trèsor	traduit	
îndoială	doute	doute	traduit	
adevăr	vrai	verité	✓	
măslină	olives	olives	traduit	
fistic	fistique	pistache	✓	

(a) străluci	(il) brille	brille	traduit	
ceai	the	té	traduit	Malgré l'accent qui manque de la première forme proposée, nous considérons ce cas comme <i>traduit</i> .

Tableau 56 – Analyse du transfert positif. S ujet (11) I8-II/E. Troisième enquête

Observations générales :

Bien que nous ayons déjà fait des observations particulières pour la plupart des cas, dans les tableaux, nous tenons à faire aussi certains commentaires d'ordre général, qui concernent plus d'un sujet.

1. Même si, chez nos apprenants, il est difficile de faire la différence entre ce qu'ils connaissent déjà en langue cible et les résultats du transfert positif immédiat à l'étape de la production sous l'influence des déclencheurs proposés, nous avons réussi à surmonter cette difficulté grâce aux techniques d'enquête utilisées.

Nous avons démontré qu'il y a des éléments inactifs dans le savoir linguistique en langue étrangère (chez nos sujets), qui peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes, ce qui constitue la preuve de l'existence du transfert positif.

2. Bien que les activités soient censées mettre en évidence le transfert positif, les productions dévoilent encore une fois, la ténuité de la limite entre l'influence négative et l'influence positive de la langue maternelle ou des autres langues étrangères connues sur l'apprentissage du FLE. Le rapport entre transfert positif et transfert négatif dans la production a pris plusieurs formes :

- Les sujets proposent dès le début une forme résultant d'un transfert négatif et gardent aussi cette forme pour la seconde étape. Le transfert négatif monopolise les étapes de production et le transfert positif ne se manifeste pas, bien que les déclencheurs l'aient encouragé : (5) XI6-I2/E (enquête 2) : *discution, *discution (ro: *discuție*)
- Les sujets changent le calque/ la substitution de la première étape pour un autre transfert négatif, engendré par les déclencheurs : (1) IX7-II/E (enquête 2) : *glas (ro : *glas*), *voce (it : *voce*). Cela traduit le fait que l'apprenant ne connaît pas le

mot *voixet* que, par conséquent, les déclencheurs ne lui servent que pour la production d'un transfert négatif.

- Les sujets changent la forme correcte proposée lors de la première étape pour un transfert négatif, sous l'influence des déclencheurs :

(11) I8-I1/E (enquête 2) : compter, *conter (es : *contar*, it : *contare*) ;

(11) I8-I1/E (enquête 3) : besoin, *besoigne (it : *bisogno*) ;

(9) I8-I1/- (enquête 3) : verité, *verità (it : *verità*).

- Les sujets changent le calque/la substitution pour le mot correct, sous l'influence des déclencheurs. C'est l'une des catégories des cas qui confirment notre hypothèse : dans le savoir linguistique (des sujets) en langue cible certains éléments ont été appris à un moment donné, mais sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes :

(2) IX7-I1/E (enquête 2) : *discution, discussion ;

(3) X8-E1/I (enquête 2) : *glase, voix ;

(7) XI6-I2/E (enquête 3) : *fistic, pistache ;

(1) IX7-I1/E (enquête 3) : *s'odigner, (il se) repose.

Cependant, la plupart des cas qui confirment notre hypothèse ne contiennent pas de traces du transfert négatif qui soient ensuite effacées par le transfert positif. Il s'agit plutôt des vides, ou d'autres variantes en français, présentant ou pas des erreurs (intralinguales), remplacés lors de la seconde étape par le résultat du transfert positif :

(4) X8-E1/- (enquête 3) : ---, montre ; ---, enseigne) ;

(9) I8-I1/- (enquête 3) : *feuile, papier ;

(10) I8-E1/- (enquête 3) : *apprendre, enseigne.

3. Nous avons constaté qu'en faisant les traductions, les sujets ont parfois conjugué les verbes (de manière correcte ou incorrecte) et d'autres fois les ont laissés à l'infinitif. Cela se passe aussi lors des ateliers d'écriture (corpus pour l'analyse du transfert négatif) et, à ce moment-là, nous avons sanctionné cet aspect. Par contre, maintenant, l'adéquation de la terminaison verbale ne nous a pas influencée dans l'analyse du transfert positif, car notre but n'est pas de vérifier la grammaire.

4. Une seule et même forme parfois été évaluée de manière différente. Par exemple, la forme **silance* a reçu aussi bien l'évaluatif *x* (transfert positif non produit), que l'évaluatif *V* (transfert positif produit), dans des contextes différents. Nous avons considéré le transfert positif produit lorsque, dans la première étape, le sujet ne proposait aucune forme, tandis que dans la seconde étape, il proposait **silance*. Même si la forme entraîne aussi un transfert négatif intralingual (en, an = /ã/), elle comble un vide antérieur et serait comprise par un natif. Par contre, là où la forme **silance* est proposée tant dans la première étape que dans la seconde, nous considérons que le transfert positif ne s'est pas produit, étant donné que les déclencheurs (proposés dans la seconde étape) suggéraient la forme correcte (es : *silencio*, it : *silenzio*).

9.4. Variation du transfert positif (corrélé avec le transfert négatif)

Après avoir effectué des analyses synchroniques, nous nous proposons dans ce sous-chapitre d'adopter une perspective diachronique. Le but de l'investigation est, cette fois-ci de **déterminer dans quelle mesure le transfert positif agit sur l'interlangue**, au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage du FLE. Les diagrammes qui suivent synthétisent les tableaux d'analyse ci-dessus et offrent, par l'intermédiaire de pourcentages, une image plus claire de l'influence positive des autres langues romanes connues sur l'interlangue de nos sujets, apprenants de FLE. Les diagrammes mettent en évidence les variations de l'influence positive, au long de la période des enquêtes.

De plus, sans ignorer que l'interlangue varie continuellement, nous allons corréler les données fournies lors des activités proposées pour l'obtention du corpus nécessaire à l'analyse du transfert négatif avec celles fournies par les activités concernant le transfert positif. Nous oserons faire cette analyse, même si elle comporte des barrières méthodologiques que nous allons essayer de surmonter, en argumentant nos choix (voir aussi le chapitre 7. De cette manière, nous souhaitons atteindre notre dernier objectif : **déterminer quel est le rapport entre les variations du transfert négatif et les variations du transfert positif**.

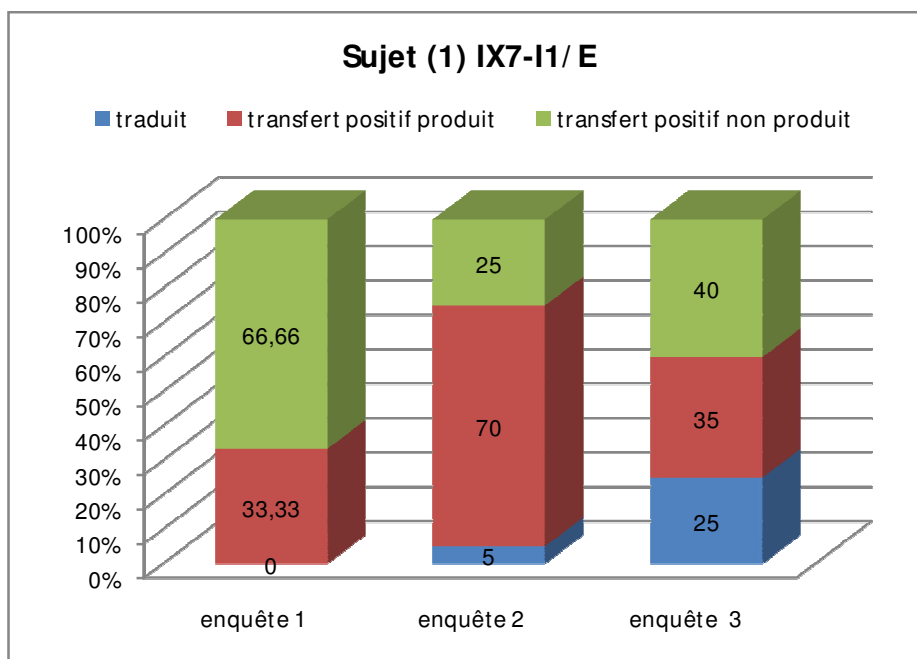


Figure 53 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (1) IX7-II/E

Comme l'indique le diagramme, chez le sujet (1) IX7-II/E, tout au long de la période de l'enquête, on enregistre une augmentation au niveau des cas évalués comme *traduit*. Cela signifie que le sujet connaît de plus en plus de mots cibles et que, par conséquent, il les traduit avant l'étape qui devrait lui donner des indices. L'interlangue du sujet semble, donc, se développer au niveau lexical.

Quant au transfert positif, la seconde enquête est le moment de production maximale. À ce moment, le sujet utilise les déclencheurs et propose des traductions qui confirment nos hypothèses. Le nombre des transferts positifs produits baisse dans la troisième enquête. Il est vrai que le nombre des traductions augmente, mais pas de telle manière qu'il puisse compenser la baisse des transferts positifs produits. Par conséquent, le nombre des transferts non produits augmente et cela traduit le fait que le sujet ne réussit pas à proposer des formes valides à l'aide des déclencheurs.

Si nous corrélons ces données avec les résultats de l'analyse du transfert négatif, nous constatons que la conformité de l'interlangue augmente entre la première enquête (textes 1 et 2) et la seconde (textes 3 et 4), selon la Figure 19 et que, dans le même intervalle de temps, le nombre des transferts négatifs baisse, selon la Figure 30. Tout cela se passe pendant que le

nombre des transferts positifs augmente. Nous pouvons en déduire que le sujet gère ses connaissances dans d'autres langues romanes avec plus d'attention, afin que celles-ci ne perturbent pas ses productions en français, mais qu'au contraire, elles contribuent d'une manière positive à son apprentissage. Nous en déduisons également que, dans son processus d'apprentissage, le sujet, sous l'influence de la proximité des langues romanes, formule des hypothèses sur le système linguistique du français et que celles-ci sont la plupart du temps validées.

Entre la seconde et la troisième enquête, la conformité baisse et le nombre des erreurs interférentielles augmente, tandis que celui des transferts positifs diminue. Cela amène à penser qu'un nombre plus grand d'hypothèses formulées à cette période par le sujet sur le système linguistique du français sont invalidées.

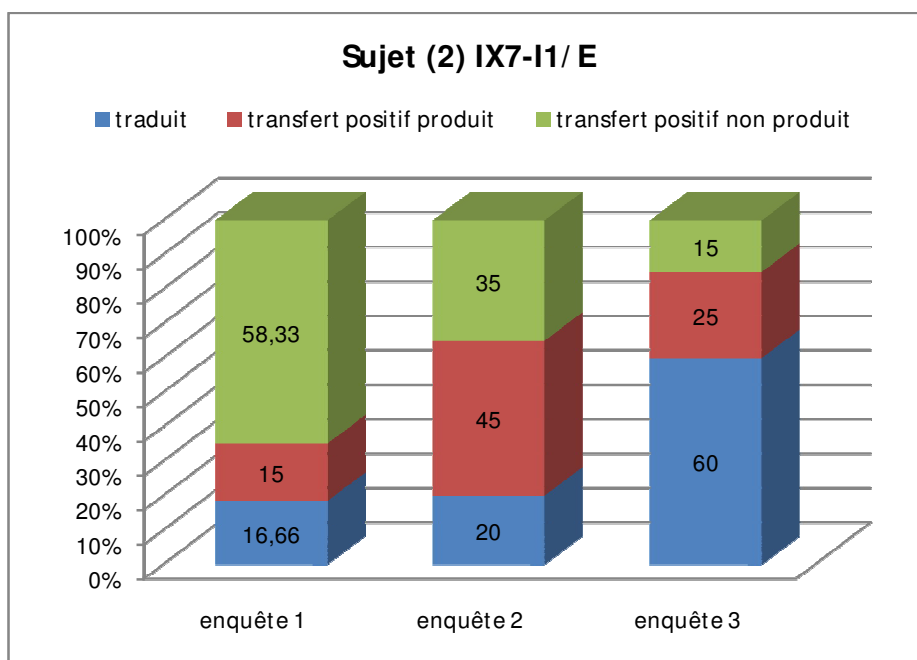


Figure 54 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (2) IX7-II/E

Ce diagramme montre une augmentation du nombre des cas évalués comme *traduit*. Le sujet (2) IX7-II/E connaît donc de mieux en mieux les mots-cibles et cela pourrait indiquer un développement de l'interlangue au niveau lexical.

Pour ce qui est du transfert positif produit, on enregistre une augmentation du nombre des cas de ce type entre la première et la seconde enquête, tandis qu'entre la seconde et la troisième enquête, le pourcentage du transfert positif produit baisse. Afin d'avoir une image plus complexe de l'interlangue telle qu'elle est appréhendée dans les différentes enquêtes, consultons aussi les résultats de l'analyse du transfert négatif. Selon la Figure 31, la conformité augmente entre les enquêtes 1 et 2, tandis que le nombre des erreurs interférentielles baisse. Cela est en relation directe avec l'augmentation du pourcentage de transfert positif observée dans le diagramme ci-dessus. Toutes ces observations nous autorisent à affirmer que le sujet gère avec plus d'attention ces connaissances en d'autres langues romanes, afin que celles-ci lui soient favorables. Un plus grand nombre d'hypothèses formulées par le sujet sur le système linguistique du français sont validées.

Par contre, entre les enquêtes 2 et 3, la situation change. Les transferts positifs produits diminuent. Quand même, cela ne signifie pas que le sujet ne profite pas, dans la même mesure, des déclencheurs, puisque le nombre des traductions augmente. Donc, le sujet n'a plus besoin des déclencheurs pour traduire des mots cibles, car il les connaît déjà. De plus, le nombre des transferts positifs non produits diminue et tout cela indique un développement lexical de l'interlangue. D'ailleurs la Figure 20, confirme nos déductions, étant donné que la conformité de l'interlangue augmente considérablement entre les enquêtes 2 et 3.

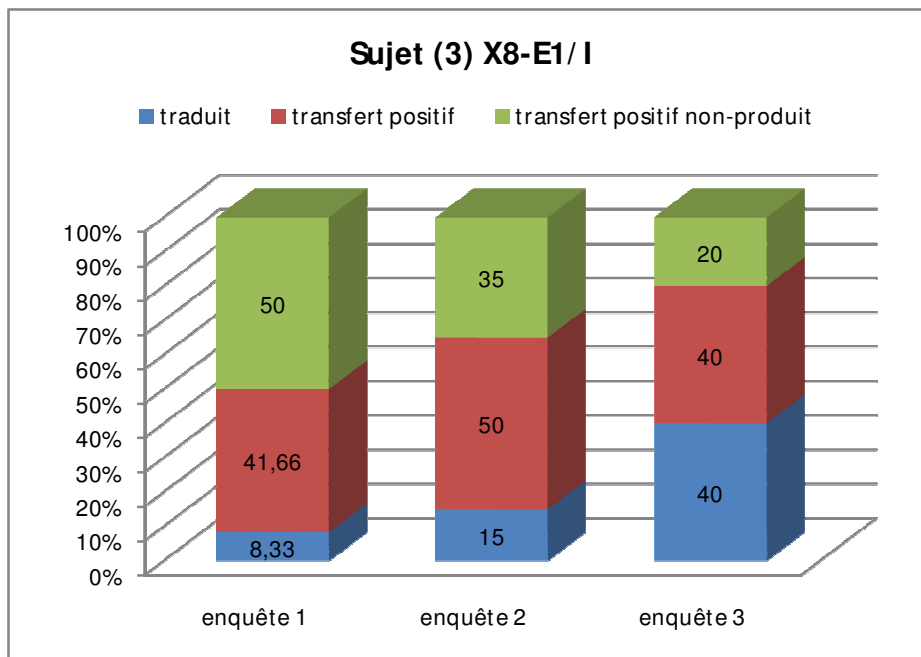


Figure 55 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (3) X8-E1/I

Chez le sujet (3) X8-E1/I, nous observons la même variation du nombre des cas évalués comme *traduit* que chez les autres. Au fur et à mesure que l'on avance dans le temps, le sujet traduit plus de mots cibles présents dans les activités concernant le transfert positif, ce qui traduirait un développement de l'interlangue. La figure 21 confirme ce développement, car on enregistre une augmentation de la conformité entre l'enquête 1 (textes 1 et 2) et l'enquête 2 (textes 3 et 4).

Au niveau du transfert positif produit, nous constatons une petite augmentation entre la première et la seconde enquête. À cela nous corrélons les observations concernant le transfert négatif (voir Figure 32) qui indiquent une baisse des interférences. Par conséquent, le sujet profite de ses connaissances en d'autres langues romanes et formule des hypothèses qui s'avèrent valides.

La même explication est valable pour la situation que l'on enregistre entre la seconde et la troisième enquête. Bien que le nombre des transferts positifs produits baisse, le nombre des cas évalués comme *traduit* augmente et créent une situation en accord avec l'augmentation de la conformité et la baisse des erreurs interférentielles (voir Figure 32). De plus, le nombre des transferts positifs non produits diminue. Tout cela nous porte à croire que l'interlangue du sujet se rapproche de plus en plus de la langue cible et que le sujet apprend à utiliser positivement ses connaissances en d'autres langues.

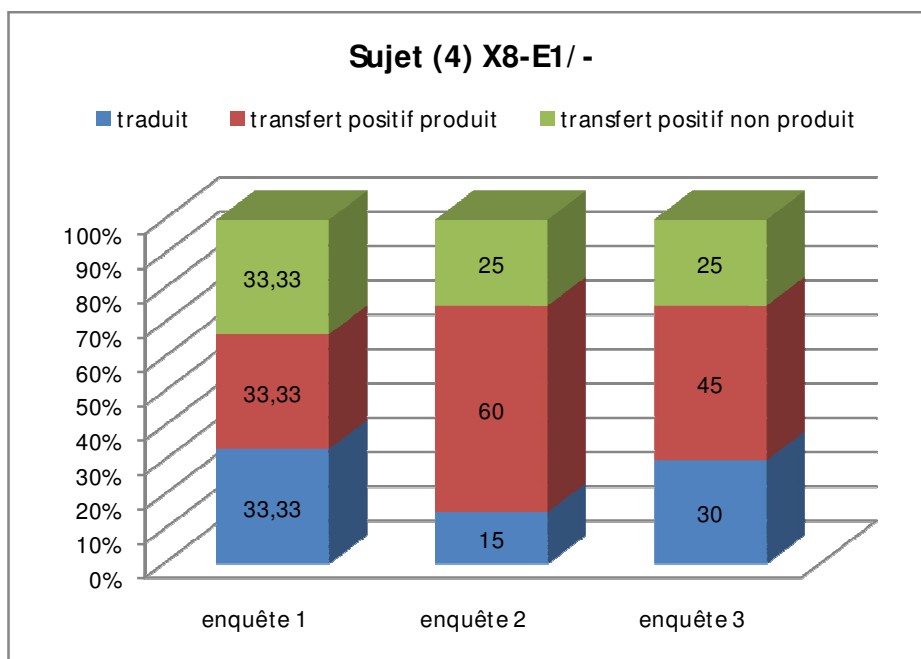


Figure 56 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (4) X8-E1/-

Chez le sujet (4) X8-E1/-, entre les enquêtes 1 et 2, nous observons une baisse du nombre des cas évalués comme *traduit*. Cela signifie que, dès le début de l'activité, le sujet a traduit plus de mots cibles dans la première enquête que dans la seconde. Par contre, le nombre des transferts positifs produits augmente beaucoup et cela compense la baisse des cas *traduit*. En conséquence, le nombre des transferts positifs non produits diminue. Cela conduit à penser que le sujet gère avec plus d'attention ses connaissances en d'autres langues romanes, afin que celles-ci lui soient favorables. La Figure 33 confirme nos affirmations, car elle indique la baisse du nombre des erreurs interférentielles et l'augmentation de la conformité de l'enquête 1 (textes 1 et 2) à l'enquête 2 (textes 3 et 4).

De la seconde à la troisième enquête, le nombre des transferts positifs non produits est invariable. Le nombre des transferts positifs produits diminue, car le nombre des traductions augmente. Le sujet connaît donc plusieurs mots cibles et les traduit correctement dès le début, ce qui indique un développement de l'interlangue (au moins au niveau lexical). Cela se confirme, d'ailleurs, par l'augmentation de la conformité (Figure 22).

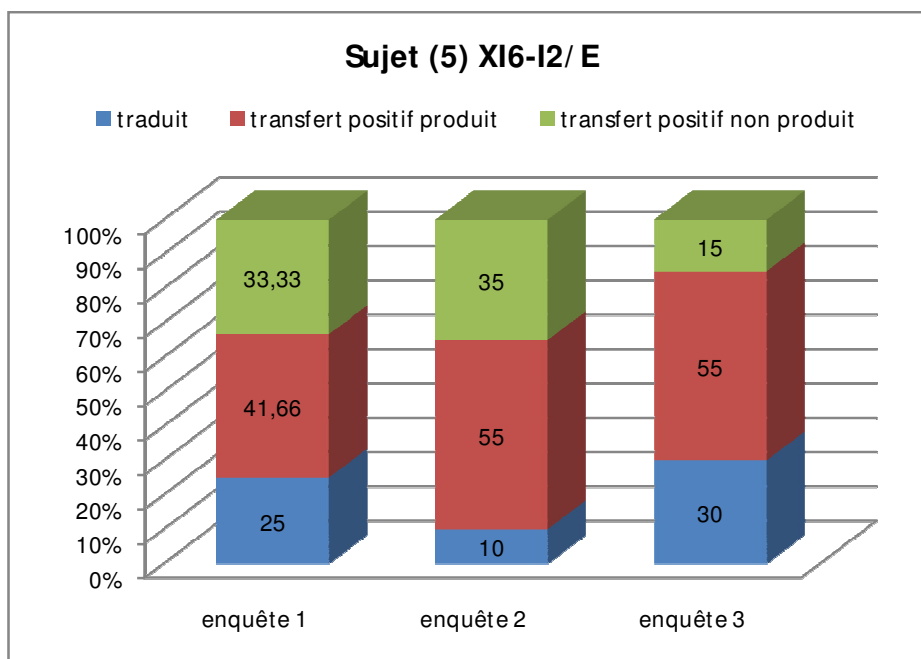


Figure 57 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (5) XI6-I2/E

Chez le sujet (5) XI6-I2/E, le nombre des cas évalués comme *traduit* diminue de la première enquête à la seconde. Toutefois, le nombre des transferts positifs produits augmente et compense la diminution des traductions. Cela montre que le sujet fait appel davantage à ses connaissances en d'autres langues romanes afin de produire en langue française. Ces recours se concrétisent dans des transferts positifs, donc dans des hypothèses formulées à l'égard du système linguistique français, qui sont validées. Le fait que la conformité de l'interlangue augmente, dans cette période (voir Figure 23) et que le nombre des interférences diminue (voir Figure 34) nous autorise à affirmer que le sujet traite avec plus d'attention ses connaissances en d'autres langues romanes, afin que celles-ci lui apportent des bénéfices.

Quant à la situation enregistrée entre les enquêtes 2 et 3, nous observons une augmentation seulement au niveau du transfert positif, car, au niveau du transfert négatif et de la conformité, les changements sont si faibles que nous ne pourrions pas les invoquer pour confirmer la variation du transfert positif. Nous en déduisons donc que les variations du transfert négatif ne sont pas toujours complémentaires avec les variations du transfert positif, ni l'inverse. La raison en est que ces observations sont faites sur la même interlangue, mais à des moments différents. Toutefois les moments sont peu éloignés dans le temps, ce qui nous autorise à nous

appuyer sur la systématique (ce qui reste interchangeable d'un moment à l'autre) de l'interlangue. La systématique de l'interlangue nous permet parfois de corrélérer ces deux aspects (transfert négatif et transfert positif) qui se confirment et se complètent l'un l'autre. Dans d'autres cas, la variation de l'interlangue comble sa systématique et il est donc moins possible de trouver des aspects complémentaires.

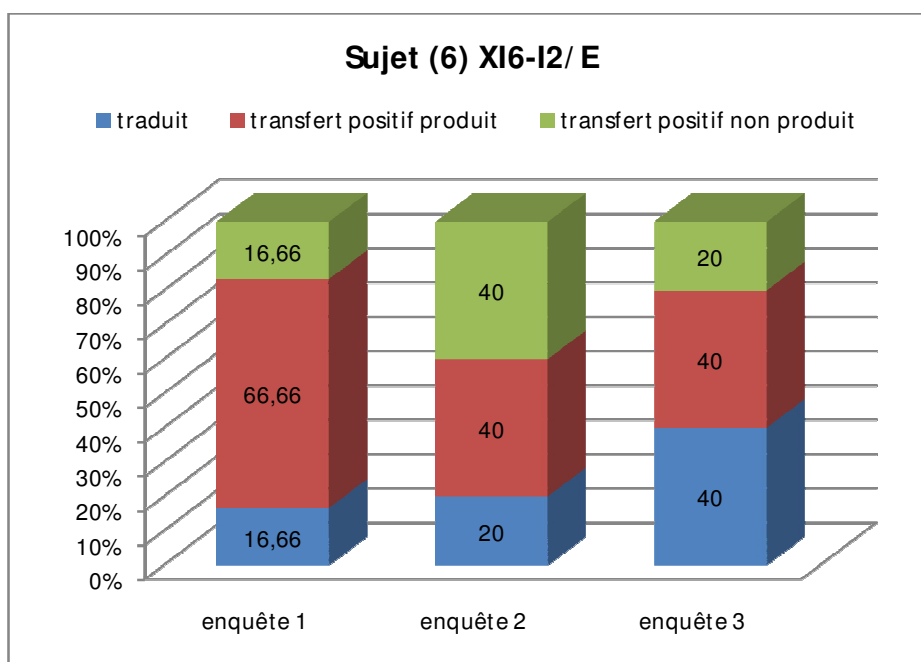


Figure 58– Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (6) XI6-I2/E

Chez le sujet (6) XI6-I2/E, entre les enquêtes 1 et 2, nous constatons une baisse du nombre des transferts positifs produits. Même si, en même temps, le nombre des cas de traduction augmente, ce mouvement est beaucoup plus faible pour pouvoir compenser cette baisse. Si nous consultons les résultats de l'analyse du transfert négatif, nous constatons une baisse de la conformité et une augmentation du nombre des interférences entre les enquêtes 1 (textes 1 et 2) et 2 (textes 3 et 4). Cela traduit le fait que le sujet ne gère pas ses connaissances en d'autres langues romanes avec assez prudence et qu'un nombre plus important d'hypothèses formulées sur le système linguistique du français est invalidé.

La troisième enquête révèle l'invariabilité du nombre des transferts positifs produits, mais l'augmentation des cas de traduction et, implicitement, la baisse du nombre des transferts positifs non produits. Le fait que le sujet traduise plus de mots cibles suggère l'avancement de

l'interlangue vers la langue cible. La conformité plus élevée (voir Figure 24), enregistrée dans la troisième enquête, confirme cette supposition.

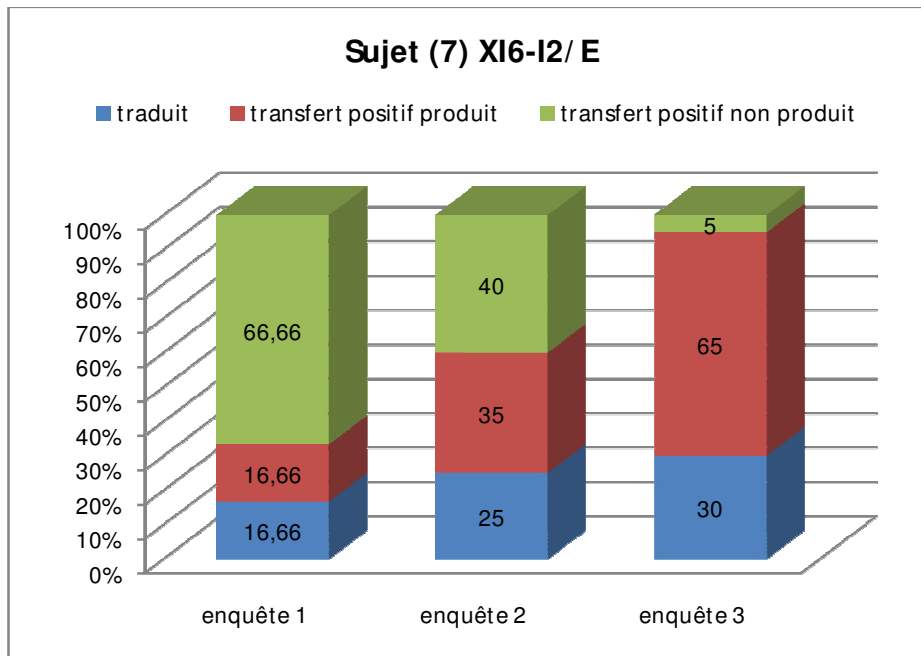


Figure 59 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (7) XI6-I2/E

Selon le diagramme, chez le sujet (7) XI6-I2/E, tant le nombre des traductions que le nombre des transferts positifs produits augmentent au fur et à mesure que l'on avance dans le temps, tout au long de la période de l'enquête. La multiplication des cas de traductions indique le rapprochement graduel de l'interlangue de la langue cible, tandis que l'accroissement de la production des transferts positifs suggère l'utilisation de la part du sujet de ses connaissances en d'autres langues romanes avec plus d'attention, d'une manière qui lui est de plus en plus favorable.

Le mouvement de l'interlangue vers la norme de la langue cible (indiqué par le diagramme ci-dessus) n'est pas confirmé par ce qui se passe, dans la même période, au niveau des transferts négatifs. Entre la première enquête (texte 1 et 2) et la seconde (textes 3 et 4), les analyses indiquent une baisse de la conformité avec la norme et une augmentation du nombre des interférences (voir Figure 36). Cette situation nous confirme encore une fois que les variations du transfert négatif ne sont pas toujours en relation de déterminisme avec les variations du transfert

positif. Cela veut dire que, dans une courte période de temps (pendant la même enquête), les méthodes cognitives du sujet produisant en français, les règles selon lesquelles il se dirige, varient beaucoup.

Par contre, entre la seconde enquête (textes 3 et 4) et la troisième (textes 5 et 6), on enregistre une augmentation de la conformité et une baisse des interférences. Cela est en accord avec l'augmentation constatée au niveau des transferts positifs produits. Par conséquent, le sujet commence à gérer avec plus d'attention des connaissances en d'autres langues romanes et cela entraîne plutôt la production des transferts positifs que celle des transferts négatifs.

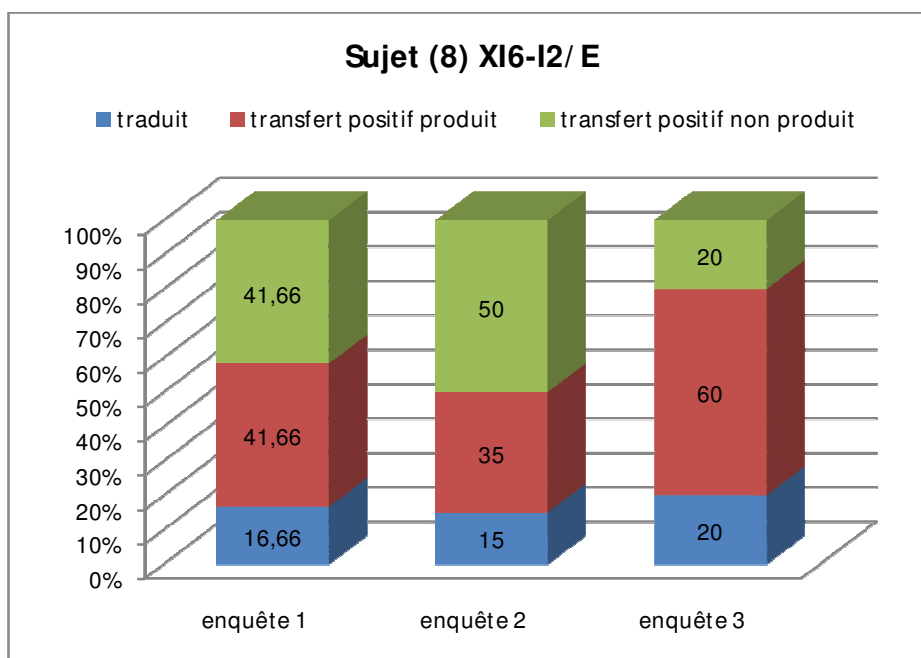


Figure 60 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (8) XI6-I2/E

Chez le sujet (8) XI6-I2/E, entre la première et la seconde enquête, nous constatons une baisse tant au niveau des cas de traduction qu'à celui des transferts positifs produits. Cela traduit une attention moins forte de la part du sujet dans la gestion de ses connaissances en d'autres langues romanes. La Figure 37 indique l'invariabilité des erreurs interférentielles dans cette période d'enquête et la faible baisse de la conformité. Les variations du transfert négatif ne sont donc pas complémentaire des variations du transfert positif.

Par contre, entre la seconde enquête et la troisième, on enregistre une augmentation tant des cas de traduction que des transferts positifs produits. Cela indique une attention plus aiguë de la part du sujet à l'égard de ses connaissances en d'autres langues romanes. Cette déduction est confirmée par les résultats de l'analyse du transfert négatif : les interférences diminuent un peu et la conformité augmente.

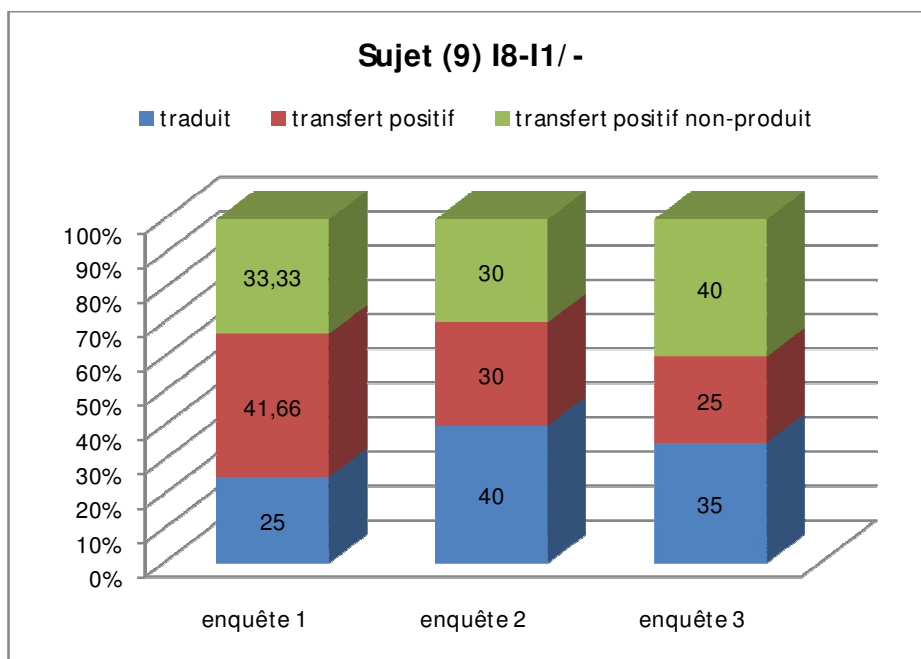


Figure 61 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (9) I8-I1/-

Chez le sujet (9) I8-I1/-, entre la première et la seconde enquête, nous observons une baisse du nombre des transferts positifs produits, mais une augmentation de cas de traduction, ce qui compense et même dépasse la diminution du transfert positif. Cela traduit le fait que l'apprenant connaît plus de mots cibles qu'avant et que son interlangue est donc plus avancée. Au niveau des transferts négatifs, nous constatons une baisse des interférences et une augmentation faible de la conformité, ce qui s'accorde avec les résultats de l'analyse du transfert positif.

Par contre, entre la seconde et la troisième enquête, nous remarquons une baisse tant du nombre des traductions que de celui des transferts positifs produits. Cela traduit le fait que l'apprenant ne réussit plus (au moins dans la même mesure qu'au moment antérieur) à formuler

des hypothèses valides sur le système linguistique du français, à partir de ses connaissances en d'autres langues romanes. Toutefois, au niveau des transferts négatifs, nous constatons (voir Figure 38) une diminution de leur nombre et aussi une augmentation de la conformité. Le manque de complémentarité entre les variations des différents types de transferts (positifs et négatifs), s'explique, encore une fois, par la systémativité faible de l'interlangue observée à l'intérieur d'une enquête.

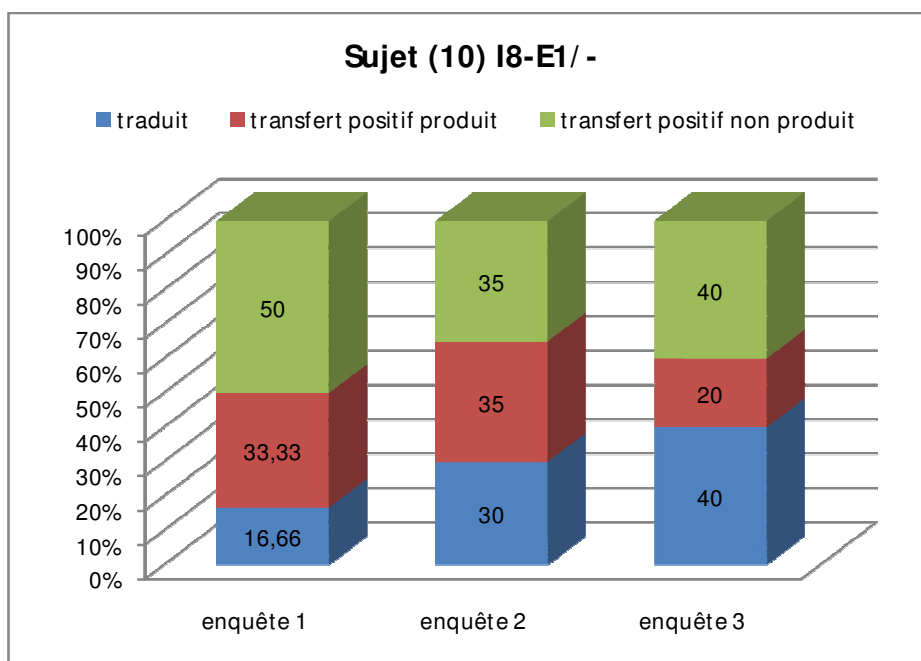


Figure 62 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (10) I8-E1/-

Chez le sujet (10) I8-E1/-, nous constatons une augmentation continue des cas de traduction. De la première enquête à la seconde, le nombre des transferts positifs produits augmente aussi, ce qui signifie que le sujet gère de manière plus attentive ses connaissances en langues romanes, afin que celles-ci lui soient favorables dans la formulation des hypothèses sur le système linguistique du français. La Figure 39 indique la baisse du nombre des interférences et l'augmentation de la conformité, ce qui s'accorde avec les variations du transfert positif.

Entre la seconde et la troisième enquête, le transfert positif produit diminue et, même si les cas de traduction se multiplient, cela ne réussit pas à réduire le cas de transfert positif non produit (par rapport au moment antérieur). L'analyse faite au niveau des transferts négatifs fait

apparaître une baisse des interférences et l'augmentation de la conformité. Par conséquent, les variations du transfert positif ne sont pas complémentaires des variations du transfert négatif (à l'intérieur d'une enquête), ce qui trahit la faiblesse de la systémativité de l'interlangue dans cette période.

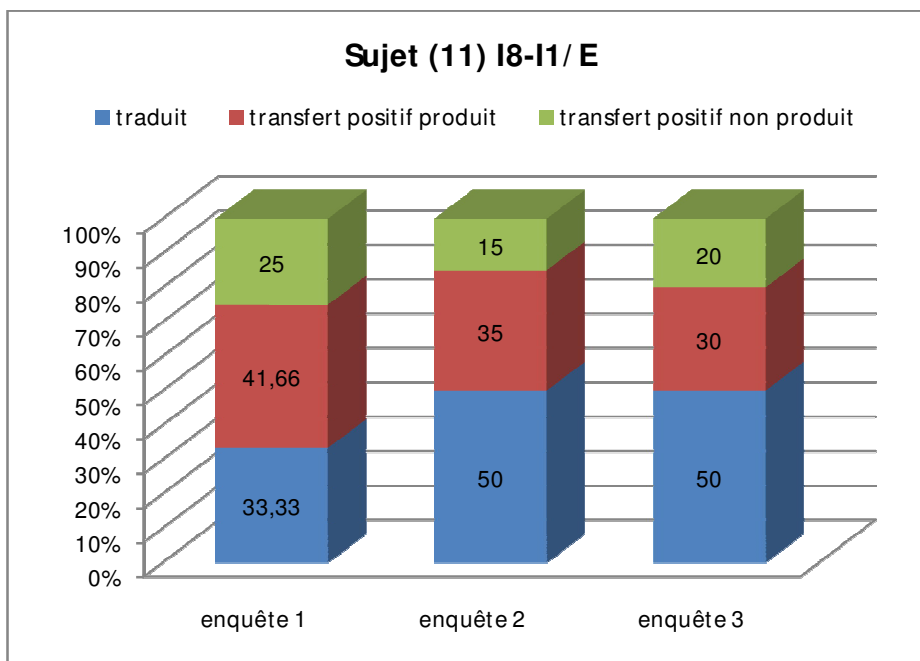


Figure 63 – Analyse diachronique du transfert positif. Sujet (11) I8-I1/E

De la première enquête à la seconde, nous observons une augmentation des cas de traduction, qui compense la baisse des transferts positifs produits. Cela indique que le sujet a connu plus de mots cibles. Nous pouvons donc supposer un rapprochement de l'interlangue de la norme de la langue cible. Cela se confirme, sur le plan de la conformité, puisque celle-ci augmente entre la première enquête (texte 1 et 2) et la seconde (texte 3 et 4), selon la Figure 29. Le nombre des transferts négatifs augmente aussi, ce qui entre en relation de complémentarité avec la baisse des transferts positifs.

Entre la seconde et la troisième enquête, le nombre des cas de traduction ne varie pas, les transferts positifs produits diminuent et, implicitement, le nombre des transferts positifs non produits augmente. Au niveau du transfert négatif, la variation des interférences est presque imperceptible entre la seconde enquête (textes 3 et 4) et la troisième (textes 5 et 6). Cela traduit le fait que le sujet ne fait plus appel à ses connaissances dans d'autres langues romanes afin de formuler des hypothèses sur le système linguistique du français.

Observations générales :

Les analyses ci-dessus montrent qu'entre le transfert négatif et le transfert positif peuvent s'établir deux types de relations. Avant de les présenter, nous mentionnons de nouveau que les variations du transfert négatif et celles du transfert positif ont été observées sur des corpus différents et, implicitement, à des moments différents. Toutefois, les moments sont peu éloignés dans le temps, ce qui nous autorise à nous appuyer sur la systémativité (c'est-à-dire ce qui reste inchangeable d'un moment à l'autre) de l'interlangue. Par systémativité, nous comprenons, par exemple, les méthodes cognitives de l'apprenant, les règles selon lesquelles il se dirige dans sa production. Disons que le sujet utilise ses connaissances dans d'autres langues romanes d'une manière attentive et, par conséquent, il n'introduit pas des mots étrangers tels quels dans sa production en français et ne formule pas non plus des hypothèses sur le système linguistique du français dont il est sûr qu'elles sont vouées à l'échec (ce qui vaut pour les calques forcés, trop éloignées de la norme, consciemment produits seulement pour combler des vides). Dans ce cas, on a plus de chances que les transferts négatifs diminuent. D'autre part, le sujet utilise des mots étrangers, mais d'origine latine, qui pourraient vraiment l'aider dans sa production en français, avec de meilleures chances de s'approcher de la norme du français et donc, de se concrétiser dans un transfert positif. Ou, inversement, le sujet fait abus des transferts négatifs et les transferts positifs produits sont peu nombreux.

Si cette méthode de gestion des connaissances dans d'autres langues romanes s'étend sur plus d'un moment de production, et si le sujet l'utilise tout au long d'une période (une enquête dans notre cas), nous pouvons affirmer que la systémativité de l'interlangue (par rapport aux transferts) est plus forte que sa variation interne. Dans ce cas, les deux composantes de l'interlangue (transfert négatif et transfert positif) se déterminent et se complètent l'une l'autre. Soit l'une augmente et l'autre baisse, soit l'inverse, en fonction de l'attention que le sujet prête à la gestion de ses connaissances linguistiques.

Si sa gestion n'est pas constante, nous avons observé que les variations du transfert négatif ne sont pas complémentaires des variations du transfert positif, et vice-versa. Elles peuvent diminuer simultanément, ce qui traduit le renoncement du sujet à s'appuyer sur ses connaissances dans d'autres langues romanes. Ou bien elles peuvent augmenter en même temps,

ce qui pourrait témoigner d'un abus de la part de l'apprenant dans l'usage de ses connaissances dans d'autres langues romanes. Ce manque de complémentarité suggère que la variation est plus forte que la systématisme de l'interlangue (observée dans deux moments différents mais proches dans le temps).

10. Implications pédagogiques

Dans ce qui suit nous présenterons les implications pédagogiques que notre thèse peut avoir dans l'enseignement des langues. Nous ne présenterons pas de listes d'erreurs à éviter, ou de manières de remédiation, car l'objet de notre étude est l'interlangue à l'intérieur de laquelle les erreurs représentent des indices de l'activité d'esprit des apprenants, des hypothèses à vérifier et non pas des éléments à extirper. De plus, vu le caractère individuel de l'interlangue, les généralisations doivent être faites prudemment.

Les aspects de nature individuelle, personnelle, qui sont observables à l'intérieur d'une seule interlangue ne peuvent pas établir des directions dans la méthodologie de l'enseignement, étant donné leur caractère isolé.

Certains aspects caractérisent l'interlangue de plusieurs membres de notre groupe d'apprenants roumains de FLE, étudiant aussi l'italien et l'espagnol. Ceux-ci constituent en fait des tendances au niveau du groupe et non pas des aspects obligatoires de l'interlangue de tous les roumains. Autrement dit, la langue maternelle roumaine d'un tel sujet n'assure pas automatiquement l'existence d'un certain aspect dans son interlangue. Par exemple, nos sujets sont tous Roumains, apprenants de français et d'italien ou d'espagnol, mais tous ne se laissent pas influencer par les mêmes langues, dans leurs productions en français. Nous pouvons constater, au niveau du groupe, une tendance à faire telle ou telle erreur, mais cela n'annule pas l'individualité et ne nous autorise pas à faire des généralisations. De plus, notre échantillon de sujets est trop limité pour que les généralisations soient possibles et pour affirmer que tous les apprenants roumains ayant le même profil que nos sujets ont tel ou tel comportement linguistique.

Par contre, l'étude nous a dévoilé des aspects d'ordre général qui, selon nous, sont valables non seulement pour les apprenants roumains de FLE, mais pour tout sujet ayant comme

langue maternelle une langue romane et étudiant une autre langue étrangère de même origine. Ces aspects ont des implications pour les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en classe de langue.

Tout au long de la recherche, nous avons constaté que la limite entre le transfert positif et le transfert négatif, engendrée par la proximité des langues romanes, est très fine. Nous sommes d'avis que l'exploitation de la proximité des langues et, implicitement, la mise en pratique de l'intercompréhension, serait profitable au moins au début de l'apprentissage. Les enseignants devraient rendre leurs apprenants conscients du profit à tirer de la proximité des langues. Sur le territoire roumain, par exemple, les enseignants de FLE pourraient faire appel à l'italien ou à l'espagnol, tant comme procédure d'éveil aux langues que comme moyen d'enrichissement du vocabulaire s'appuyant sur le transfert positif.

Ainsi menée, l'analyse et l'interprétation des données nous ont indiqué, une fois de plus, que l'interlangue d'un sujet peut être différente de l'interlangue de son collègue de classe. Dans cette situation, il est nécessaire que l'enseignant prenne note de ces variations et aussi qu'il en rende les apprenants conscients. Il pourrait proposer aux sujets de tenir un journal d'apprentissage, de noter tant les obstacles rencontrés que les éléments facilitateurs, ce qui aiderait à une meilleure gestion de son propre processus d'apprentissage.

Notons par ailleurs que connaître la manière de développement d'une interlangue pourrait aider l'enseignant à choisir les critères d'évaluation, compte tenu du fait que les différentes composantes de l'interlangue se développent parfois l'une au détriment de l'autre. Le dépouillement des données nous a permis d'observer tantôt le mouvement de la complexité et de la conformité de l'interlangue qui se dirige dans la même direction, tantôt le mécanisme compensatoire qui s'établit entre celles-ci. Les enseignants doivent savoir que le développement inégal et alternatif des composantes de l'interlangue est parfaitement normal. D'ailleurs il n'est pas inutile de rappeler que l'on doit regarder l'interlangue comme le système linguistique de l'apprenant et non pas comme un système déformé de la langue cible.

Notre thèse invite les enseignants de langue étrangère, mais en particulier ceux de FLE, à découvrir comment se construit la langue de leurs élèves, afin de les guider et de leur fournir les instruments adéquats. De même, notre thèse s'adresse aux apprenants de langue étrangère qui veulent avoir une perspective plus profonde et plus consciente sur leur processus d'apprentissage.

CONCLUSION

Révision des questions de recherche

Les techniques d'enquête élaborées à des fins précises et la méthodologie d'analyse des données ont permis de traiter les questions que nous nous sommes posées dans l'introduction de la thèse. Nous reprendrons par la suite chacune de ces questions de recherche en y apportant des réponses. À cette fin, nous synthétiserons les observations et les conclusions fournies par les analyses synchroniques et diachroniques, intra-interlangue et inter-interlangue que nous avons faites tout au long de notre étude.

1. Comment varie la conformité de l'interlangue avec la norme ? Suit-elle une trajectoire ascendante/descendante/alternante, au fur et à mesure que l'on avance dans le temps et, par conséquent, dans l'apprentissage ?

Que la conformité de l'interlangue varie selon le sujet et le moment de l'enquête, c'est une évidence à laquelle nous nous attendions, étant donné le caractère dynamique de l'interlangue. La trajectoire que les variations de la conformité dessinent, dessinent accomplit des mouvements tantôt amples, tantôt faibles, ce qui traduit ses fluctuations abruptes ou légères.

Il nous semble judicieux d'observer, suite à un simple survol des analyses, qu'au-delà des variations modérées qui se produisent entre les moments extrêmes, l'interlangue présente un développement ascendant dans son ensemble. Cela découle du fait que, chez 10 sujets sur 11, la valeur enregistrée au dernier moment de l'enquête est plus élevée que la valeur du premier moment.

2. De quelle manière les transferts (interférences) affectent-ils la conformité de l'interlangue ? Ont-ils un rôle déterminant dans la variation de la conformité ?

Les analyses faites dans ce sens nous ont indiqué que les écarts par rapport à la norme de la langue cible sont toujours présents dans l'interlangue de nos sujets. Ceci nous amène à penser que ceux-ci ne laissent pas les vides de leurs connaissances linguistiques marquer leurs productions, mais qu'ils essayent de les combler en formulant des hypothèses sur le système linguistique du français, en s'appuyant soit sur leurs autres connaissances en langue cible, soit

sur leurs connaissances dans d'autres langues romanes. Les hypothèses invalidées prennent ainsi la forme d'erreurs intralinguales ou interlinguales. Par conséquent, les erreurs sont, à juste titre, considérées comme les signes de l'activité cognitive des sujets.

Nous avons également constaté que les erreurs interlinguales affectent de manière très variable la conformité. Parfois, elles en sont de loin les responsables principales, d'autres fois, ce sont les erreurs intralinguales qui occupent ce rôle. Quant au rapport entre calques et substitutions, celui-ci reste inchangé chez tous les sujets et à tout moment. Les substitutions sont beaucoup moins nombreuses que les calques et parfois elles sont même absentes des productions des sujets. Cela traduit la tendance des sujets à formuler des hypothèses concernant le français, en s'appuyant sur leurs connaissances dans d'autres langues romanes, plutôt qu'à combler les vides avec des mots étrangers introduits tels quels. Les substitutions sont parfois soulignées, dans leurs productions écrites, ce qui montre qu'ils sont bien conscients de ce qu'ils font.

3. Quelles sont les langues qui influencent le plus l'interlangue de nos sujets ? Dans leur hiérarchie entre aussi l'anglais (langue germanique étudiée par nos sujets) ? Quelle est sa place parmi les langues romanes ?

Tout le travail d'annotation (au second niveau) et de détermination des sources des interférences nous ont dirigée vers la réponse cherchée. Nous avons ainsi observé que la hiérarchie des langues source diffère d'un sujet à l'autre. Parfois, les langues se différencient nettement, selon l'influence exercée, d'autres fois, deux ou même trois langues se situent au même niveau dans la hiérarchie des sources des interférences. Il faut aussi noter que, parfois, les sujets sont influencés davantage par des langues qu'ils n'étudient pas, mais dont ils disent qu'ils les connaissent.

Une analyse inter-interlangue nous a permis de faire des observations concernant les tendances à se laisser influencer par telle ou telle langue, au niveau du groupe. Nous avons constaté que le roumain, langue maternelle des sujets, est de loin et la source principale des interférences, pour tous les sujets. Notons par ailleurs, que le roumain est parfois considéré comme possible responsable pour plus de cent cas, tandis que les autres langues ne dépassent que très rarement vingt cas d'influence. La hiérarchie des langues sources continue, après le roumain, avec l'anglais, l'espagnol et l'italien, qui se succèdent de très près.

L'anglais est la seconde langue source invoquée. Cela n'est pas surprenant, car les sujets l'étudient depuis plus longtemps que l'italien ou l'espagnol. L'anglais fait sentir sa présence, notamment par l'intermédiaire des substitutions. Cela se justifie par le fait qu'elle est une langue d'origine germanique. Comblant les vides des connaissances en français (langue romane) avec des calques produits à partir de l'anglais est un peu maladroit, tandis que les substitutions sont plus à la portée.

4. Comment varie la complexité équilibrée de l'interlangue ? Quel est le rapport entre conformité avec la norme et complexité de l'interlangue. Vont-elles de pair dans l'évolution de l'interlangue ? L'augmentation de la conformité est-elle directement proportionnelle à la complexité, ou, par contre, tendent-elles toutes deux à entrer dans un mécanisme compensatoire (l'augmentation de la conformité entraîne-t-elle la baisse de la complexité et vice-versa) ? Ou les deux situations sont-elles possibles ? Comment les interférences influencent-elles ce rapport ?

La complexité équilibrée de l'interlangue varie, tout comme la conformité, selon le sujet et le moment de l'enquête. L'interprétation des diagrammes nous a mené à découvrir deux types de rapports qui s'établissent entre la conformité et la complexité. Parfois, les variations de la complexité sont directement proportionnelles aux variations de la conformité, c'est-à-dire que les deux indices augmentent ou baissent simultanément. D'autres fois, la complexité et la conformité entrent dans un mécanisme compensatoire, c'est-à-dire que l'une baisse, tandis que l'autre augmente. Les deux types de rapports peuvent s'établir entre la conformité et la complexité, à l'intérieur de la même interlangue, à des moments différents.

Quant aux interférences, elles jouent parfois le rôle principal dans l'établissement du rapport compensatoire, car les variations du transfert négatif entraînent de manière naturelle l'augmentation d'un indice et la baisse de l'autre. Par exemple, si les interférences se multiplient, la complexité tend à augmenter, tandis que la conformité baisse. Toutefois, dans certaines situations, les variations des erreurs interférentielles sont moins fortes que les variations d'autres composantes de la complexité ou de la conformité, qui ont le pouvoir de déterminer leur dynamisme. Dans ce contexte, l'influence des interférences est inobservable et donc pas du tout décisive.

Nous avons également constaté que les erreurs interférentielles (transfert négatif), peuvent acquérir une valeur positive, au niveau de la complexité, car elles déterminent surtout l'augmentation de la diversité lexicale. La limite entre négatif et positif est, donc, assez souple dans l'économie de l'interlangue.

5. Y-a-il encore de transfert positif observable chez les sujets de niveau A2-B1 ? Est-il possible de faire la différence, dans les productions des sujets, entre les connaissances déjà acquises en langue cible et les résultats du transfert positif immédiat à l'étape de la production sous l'influence des déclencheurs proposés ? Dans le savoir linguistique (des sujets) en langue cible y a-t-il des éléments qui ont été appris à un moment donné, mais qui sont inactifs dans leur esprit au moment de la production et pourraient être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes ?

Comme nous l'avons déjà dit dans la partie méthodologique, le transfert positif est observable, le plus facilement, chez des sujets débutant dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, chez nos apprenants de niveau A2-B1, il est difficile de faire la différence entre ce qu'ils connaissent déjà en langue cible et les éléments qu'ils transfèrent dans leur interlangue, au moment de la production, et qui s'avèrent être conformes avec la norme, donc valides.

Afin de pouvoir franchir cette opacité de l'interlangue par rapport au transfert positif, nous avons élaboré des méthodes qui peuvent servir notre but. De cette manière, nous avons réussi à saisir la production du transfert positif. Les analyses synchroniques intra-interlangue nous ont permis d'affirmer que, dans le savoir linguistique de nos sujets en langue cible, on trouve des éléments qui ont été appris à un moment donné, mais qui restent inactifs dans leur esprit au moment de la production. Nous avons démontré que ces éléments peuvent être activés à l'aide des ressemblances avec d'autres langues romanes, ce qui constitue la preuve de l'existence d'un transfert positif.

6. Comment varie la présence du transfert positif dans l'interlangue ? Quel rapport s'établit entre les variations du transfert négatif et celles du transfert positif ? Sont-elles complémentaires, ou pas ? Pourrait-on parler d'une certaine tendance du sujet à gérer ses connaissances dans d'autres langues romanes, dans une certaine période, avec plus d'attention et de responsabilité que dans une autre ?

L'analyse du transfert positif saisit la variation de celui-ci en fonction du sujet et du moment de l'enquête. Il est d'ailleurs incontestable que la technique d'enquête fait aussi varier, dans une certaine mesure, la production du transfert positif.

Afin de satisfaire notre curiosité scientifique, nous avons corrélé les résultats de l'analyse du transfert négatif avec ceux du transfert positif, malgré l'obstacle méthodologique dont nous avons déjà parlé. Suite à l'analyse, nous avons repéré deux types de relations. Parfois, le transfert positif et négatif sont indirectement proportionnels, donc complémentaires : l'un augmente pendant que l'autre baisse. Dans ce cas, nous pouvons affirmer que la systématisme de l'interlangue est plus forte que sa variation interne. Ceci nous amène à croire que le sujet utilise ses connaissances dans d'autres langues romanes d'une manière attentive et, par conséquent, il n'introduit pas des mots étrangers tels quels dans sa production en français. Il ne formule pas d'hypothèses sur le système linguistique du français dont il est sûr qu'elles sont vouées à l'échec (des calques forcés, trop éloignés de la norme, consciemment produits seulement pour combler des vides), mais par contre, il cherche des mots d'origine latine qui ont des chances de devenir des transferts positifs. Dans ce contexte, on s'attend à ce que les transferts négatifs diminuent, tandis que les transferts positifs se multiplient.

Dans d'autres cas, la variabilité de l'interlangue (au niveau des transferts) peut nuire à sa systématisme. Cela se produit en raison d'un manque d'organisation de la part du sujet relativement à ses connaissances dans d'autres langues. Dans cette situation, les transferts positifs et négatifs diminuent ou augmentent simultanément, ce qui traduit, d'une part, le renoncement du sujet à s'appuyer sur ses connaissances dans d'autres langues et, d'autre part, l'abus dans l'usage de ces connaissances.

Suggestions pour une future étude

Notre étude pourrait se prolonger à tout moment, en travaillant sur des groupes de sujets de niveau différent. Quant aux techniques d'enquête, elles pourraient être enrichies par des activités de production orale. De plus, ce serait intéressant de constituer aussi un corpus de données métacognitives. Les remarques et les commentaires des sujets font à l'égard de leur processus d'apprentissage permettraient d'appréhender une autre dimension de l'interlangue.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJEMIAN, Christian (1976), « On the Nature of Interlanguage Systems », dans *Language Learning* 26, pp. 297-320.
- ARDITTY, Jo (1986), présentation au chapitre I, *Autour de l'hypothèse de l'interlangue*, dans A. Giacomi et D. Véronique (éds.), *Acquisition d'une langue étrangère – Perspectives et recherches*, t. I, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 17-23.
- ARNAUD, Pierre (1992), *Objective lexical and grammatical characteristics of L2 written compositions and the validity of separate-component tests*, In P.L.J. Arnaud & H. Bejoint (eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, London, Macmillan, pp. 133-145.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997), *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- BANGE, Pierre (1983), « Points de vue sur l'analyse conversationnelle », *DRLAV : documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine* 29, Vincennes, pp. 1-28.
- BENVENISTE, Émile (1974), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
- BESSE, Henry, PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier.
- BIBEAU, Gilles (1983), « Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2 », *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, Montréal, pp. 30-65.
- BOISSIÈRE, Ph., BOURAOUI, J.-L., VELLA, F., LAGARRIGUE, A., MOJAHID, M., VOGOUROUX, N., NESPOULOUS, J.-L. (2007), *Méthodologie d'annotation des erreurs en production écrite. Principes et résultats préliminaires*, TALN, Toulouse, 12-15 juin.
- CARRASCO PEREA, Encarnación (2006), *L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative)*, en ligne, <http://www.galanet.eu/>.
- CARRASCO, Encarnación, DEGACHE, Christian. & PISHVA, Yasmin (2008), *Intégrer l'intercompréhension à l'université. L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, en ligne, <http://www.galanet.eu/>.
- CARRICANO, Manu, POUJOL, Fanny, BERTRANDIAS, Laurent (2010), *Analyse de données avec SPSS*, 2^e éd., Pearson France.
- CARROLL, John (1964), *Language and Thought*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

- CHAMBERS, J.K. et TRUDGILL, Peter (1980), *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY, Noam (1965), *Aspects of theory Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology.
- CLÉDAT, Léon (1914), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 3^e éd., Paris, Hachette, en ligne
<http://ia600307.us.archive.org/11/items/dictionnairety00cluoft/dictionnairety00cluoft.pdf>
- CORDER, Pit (1980a), « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 9-15.
- CORDER, Pit (1980b), « Dialecte idiosyncrasique et l'analyse d'erreurs », *Langages* 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 17-28.
- CORDER, Pit (1980c), « La sollicitation de données d'interlangue », *Langages* 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 29-38.
- CORDER, Pit (1981), « Language Continua and Interlanguage Hypothesis », *Error analysis and Inter Language*, Oxford University Press, pp. 87-95.
- CRISTEA, Teodora (1977), *Éléments de grammaire contrastive – domaine français-roumain*, Editura Didactică și Pedagogică București.
- CRISTEA, T., VIȘAN, V., COSĂCEANU, A., POPOVICI, D., DRĂGHICESCU, J., GĂLĂȚANU, O. (1981), *Études contrastives - les modalités*, București, TUB.
- CRISTEA, T., MICLĂU, P., MĂGUREANU, A., GĂLĂȚANU, O., CUNIȚĂ, AI., COSĂCEANU, A. (1982), *De la linguistique à la didactique*, București, TUB.
- CRISTEA, T, TOLU, V., NASTA, D., CUNIȚĂ, AI., GĂLĂȚANU, O., COSĂCEANU, A. (1984), *Dix concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère*, București, TUB.
- DEBYSER, Francis (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française* 8/1, Apprentissage du français langue étrangère, pp. 31 - 61.
- DEGACHE, Christian (2006), *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier d'HDR, volume I, Introduction (pp.1-36), Université Stendhal-Grenoble 3, en ligne,
http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.

- DODGE, Yadolah (2004), *Statistique. Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Springer-Verlag France.
- DONG, Juang et HAN, Ge-ling (2009), « Negative Transfer in Chinese College Students' English Writing », *Sino-US English Teaching* 6/8, pp. 8-25.
- DULAY, Heidi et BURT, Marina (1974a), « You Can't Learn Without Goofing. An Analysis of Children's Second Language "Errors" », dans J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman, pp. 95-123.
- DULAY, Heidi et BURT, Marina (1974b), « A new Perspective on the Creative Construction Processes in Child Second Language Acquisition » *Language Learning* 24, pp. 253-78.
- ELLIS, Rod, BARKHUIZEN, Gary (2005), *Analysing Learner Language*, Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2012), *Language Teaching Research & Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell.
- ELOY, Jean-Michel (2004), « Langues proches : que signifie les enseigner ? », *Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 136, pp. 393-402.
- ERVIN-TRIPP, Susan M (1974), « Is Second Language Learning Like the First ? », *TESOL Quarterly* 8/2, pp. 111-127.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, Danièle (1986), « L'interlangue est-elle un système réellement autonome ? Quelles relations IL entretient-elle avec L1 et L2 ? Le modèle chomskyen d'acquisition, sous-jacent à l'hypothèse de l'interlangue, est-il adéquat ? » dans A. Giacomi et D. Véronique (éds.), *Acquisition d'une langue étrangère – Perspectives et recherches*, t. I, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- FLORES, César (1957), « Le rôle de la similitude des éléments dans l'apprentissage et le transfert », *L'année psychologique* 57/2, pp. 399-424.
- GASS, Susan (1996), « Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer », dans RITCHIE Tej K. et BAHTIA William C., *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Elsevier Science & Technology, pp. 317-345.
- GASS, Susan et SELINKER, Larry (2008), *Second Language Acquisition : An Introductory Course*, London, Routledge.

- GIBSON, Eleanor J. (1991), *An Odyssey in Learning and Perception, A Systematic Application of the Concepts of Generalization and Differentiation to Verbal Learning*, Massachusetts Institute of Technology, pp. 41-70.
- GOSLING, Jenny 2004, *Introductory Statistics, A comprehensive, self-paced, step-by-step statistics course for tertiary students*, Pascal Press.
- GRANGER, Sylviane (2003), « Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy », *CALICO* 20/3, pp. 465 - 480.
- GRANGER, Sylviane, VANDEVENTER, Anne, HAMEL, Marie-Josée (2001), « Analyse des corpus d'apprenants pour l'ELAO base sur le TAL », *Traitement automatique des langues* 42/2, pp. 609 - 621.
- GREVISSE, Maurice (2011), *Le bon usage*, Duculot, 15^e éd., Bruxelles, Duculot, en ligne www.lebonusage.com.
- KRAIF, Olivier (2011), « Les concordances pour l'observation des corpus : utilité, outillage, utilisabilité » dans J. Chuquet (dir.), *Le langage et ses niveaux d'analyse- cognition, production des formes, production du sens*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 67-79.
- LADO, Robert (1981), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- LANCHEC, Jean-Yvon (1976), *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF.
- L'HAIRE, Sébastien (2007), « FipsOrtho : A spell checker for learners of French », *ReCALL* 19/2, pp. 137-161.
- L'HAIRE, Sébastien, VANDEVENTER FALTIN, Anne (2003), « Error Diagnosis in the FreeText Project », *Calico Journal* 20/3, pp. 481-495.
- LIETTI, Anna (2006), *Pour une éducation bilingue, Guide de survie à l'usage des petits européens ; Interview avec Stephen Wurm*, Paris, Payot, pp. 103-115.
- JOHNSON, Robert, KUBY, Patricia 2008, *Elementary Statistics Enhanced Review Edition*, Tenth Edition–Thompson Learning.
- MACKEY, Alison, GASS, Susan 2005, *Second Language Research : Methodology and Design*, London, Routledge.
- MALVERN, David, CHIPERE, Ngoni, RICHARDS, Brian (2004), « Using a corpus of children's writing to test a solution to the sample size problem affecting type-token

- ratios », in G. Aston, S. Bernardini, D. Stewart (eds.), *Corpora and Language Learning*, Amsterdam, Benjamins.
- MILTON, John et CHOWDHURY, Nandini (1994), « Tagging the interlanguage of Chinese learners of English » dans L. Flowerdew and K. K. Tong (eds.), *Entering text*, The Hong Kong University of Science and Technology, pp. 127-143.
- MULJACIC, Žarco (1986), « L'enseignement de Heinz Kloss (modifications, implications, perspectives) », *Langages* 83, pp 55 - 63.
- NEMSER, William (1971), « Approximative systems of foreign language learners » *International review of applied linguistics in language teaching* IX, pp. 115–124.
- NOYAU, Colette (1976) : « Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche », *Langue Française* 29, pp. 45-60.
- NIVOARISOA RAKOTOZAFY, Mathilde (1986), « L'interlangue au travers des productions en français de locuteurs malgachophones », dans A. Giacomi et D. Véronique (éds.), *Acquisition d'une langue étrangère – Perspectives et recherches*, t. I, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 85-101.
- ODLIN, Terence (1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press.
- OLÉRON, Geneviève (1955), « Récents travaux sur le transfert », dans *L'année psychologique* 55/2, pp. 361 - 379.
- OREFICE, Giuseppe Alberto (1973), *Simultaneous five language dictionary*, Sperling & Kupfer Editori.
- PORQUIER, Rémy (1975), « Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle » *Bulag* 3, pp. 37-63.
- PORQUIER, Rémy (1977), « L'analyse des erreurs », *Études de Linguistique Appliquée* 25, pp. 23-43.
- PY, Bernard (1982), « Langue et interlangue », *Die Neuren Sprachen* 81/6, pp. 540-548
- PY, Bernard (1989), « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV : documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine* 41, Vincennes, pp. 83-100.
- PY, Bernard (2002), « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », *Marges Linguistiques* 4, pp. 48-55.

- RICHARDS, Jack C. (1970), *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, Document présenté à la Convention TESOL, San-Francisco.
- RITCHIE Tej K. et BAHTIA William C. (1996), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Elsevier Science & Technology.
- ROBERT, Jean-Michel (2004), « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 136, pp. 499-511.
- RYS, Kathy et VAN KEYMEULEN, Jacques (2009), « Intersystemic correspondence Rules and Headwords in Dutch Dialect Lexicography », *Lexicography* 22/2, pp. 129-150.
- SAPIR, Edward (2001), *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*, Paris, Payot & Rivages.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2005), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press (Cambridge Introductions to Language and Linguistics).
- SELINKER, Larry (1972), « Interlanguage », *International review of applied linguistics in language teaching* 10/3, pp. 209-231.
- SELINKER, Larry (1988), « Language transfer, Papers in Interlanguage », *Occasional Papers* 44, Southeast Asian Ministers of Education Organization, Singapore.
- SCHULZE, Mathias, VERSPOOR, Marjolijn, WOOD, Peter, POKORNY, Bjanka (inédit), *Towards automatic proficiency scoring in L2 writing: Balanced complexity*.
- SCHULZE, Mathias (2011), *CALL in the Year 2011. Still in Search of Research Paradigms?* Eurocall 2011, Nottingham, en ligne, http://wcgs.ca/~mschulze/papers/eurocall_2011.pdf.
- SCHULZE, Mathias (2010), *Measuring textual complexity in student writing*, AAAL 2010, Atlanta, en ligne, http://wcgs.ca/~mschulze/papers/aaal_2010.pdf.
- SKEHAN, P. (1996) *Second language acquisition research and task-based instruction*, J. Willis, J. & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann
- TARONE, Elaine (1979), « Interlanguage as Chameleon », *Language Learning* 29, pp. 181-191.
- THOUËSNY, Sylvie (2011), *Modeling second language learners' interlanguage and its variability: A computer-based dynamic assessment approach to distinguishing between errors and mistakes*, thèse inédite 2011, en ligne http://doras.dcu.ie/16559/1/sylvieThouesny_PhD_thesis.pdf.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

VOGEL, Klaus (1995), *L'interlangue – la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

WEINREICH, Uriel (1957), « Is a structural dialectology possible? », *Word* 10, pp. 388-400.

WOLF-QUINTERO, Kate, INAGAKI, Shunji, HAE-YOUNG, Kim (1998), *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*, University of Hawai'i.

WONG, Wynne et SIMARD Daphnée (2001), « La saisie, cette grande oubliée ! », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 14, pp. 59-86.

Sitographie

Projet Galanet : www.galanet.eu

Projet Galapro : www.galapro.eu/?p=47&language=POR

Galapro – *Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes*, document électronique disponible à l'adresse :

http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/languages/lan_135470_pr_galapro.pdf

Projet Miriadi : <http://miriadi.net>

Dictionnaires espagnol, italien et français disponibles sur : www.lexicologos.com

Dictionar Explicativ al Limbii Române: <http://dexonline.ro/>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/>

Standard Deviation Calculator <http://easycalculation.com/statistics/standard-deviation.php>

Standard/z-score Calculator <http://easycalculation.com/statistics/z-score-standard.php>

Statistique Canada www.statcan.gc.ca

International Phonetic Alphabet: <http://web.uvic.ca/ling/resources/ipa/charts/IPAlab/IPAlab.htm>

Apprendre une nouvelle langue signifie exploiter, plus ou moins consciemment, l'espace de la proximité du système linguistique cible avec d'autres langues. Cette proximité encourage les transferts entre les systèmes linguistiques, qui acquièrent une valeur positive ou négative à l'intérieur de l'interlangue vue comme le troisième système linguistique développé par l'apprenant, différent de la langue source et de la langue cible. Nous nous intéressons à ces transferts et à l'influence que ceux-ci exercent sur l'interlangue, dans le cas des apprenants roumains de FLE, étudiant aussi l'italien et l'espagnol.

L'analyse des données nous permet de rendre compte du rapport qui s'établit entre la conformité avec la norme et la complexité de l'interlangue et aussi de déterminer le rôle des transferts linguistiques positifs et négatifs par rapport à ces deux dimensions de l'interlangue (la complexité et la conformité).

Mots clés : interlangue, proximité des langues, transfert positif, interférence, conformité avec la norme, complexité équilibrée.

A învăța o nouă limbă înseamnă a exploata, în mod mai mult sau mai puțin conștient, spațiul proximității sistemului lingvistic țintă cu alte limbi. Această proximitate încurajează transferurile între sistemele lingvistice, care capătă o valoare pozitivă sau negativă în interiorul unei *interlangue* vazută ca fiind al treilea sistem lingvistic dezvoltat de un elev, diferit de limba sursă și de limba țintă. Suntem interesați de analiza acestor transferuri și de influența pe care acestea o exercită asupra acestei *interlangue*, în cazul elevilor români care studiază FLE și italiana sau spanilola.

Analiza datelor ne permite să explicăm raportul care se stabilește între conformitatea cu norma și complexitatea limbii elevului și să determinăm rolul transferurilor lingvistice pozitive și negative în raport cu aceste două dimensiuni ale unei *interlangue* (complexitatea și conformitatea).

Cuvinte cheie : interlangue, proximitatea limbilor, transfer pozitiv, interferență, conformitate cu norma, complexitate echilibrată.

Learning a new language means making use, more or less consciously, of the sphere of proximity between the target linguistic system and the other languages. This proximity stimulates some transfers between the linguistic systems, thus acquiring either a positive or a negative value within interlanguage. This one is considered the third language system developed by the learner, being different from the source language and the target language. We focus on these transfers and on their influence over interlanguage, in the case of the Romanian learners studying French as a foreign language, but also Italian and Spanish.

The data analysis enables us, on the one hand, to give an account of the connection existing between the conformity to the norm and the complexity of interlanguage and, on the other hand, to ascertain the role of both positive and negative linguistic transfers against these two dimensions of interlanguage (the complexity and the conformity).

Keywords: interlanguage, proximity between languages, positive transfer, interference, conformity to the norm, balanced complexity.