

L'influence translinguistique sur la production orale en français L3: Le cas des enfants-apprenants iraniens

MARZIEH MEHRABI
ORCID: 0000-0002-7726-2549

NOUSHIN DANESHVAR HAKIMI MEIBODI
ORCID: 0000-0001-8611-695X
University of Tehran

Received: 10 October 2021 / Accepted: 21 June 2022

DOI: 10.30827/portalin.vi38.22393

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUME: Cet article vise à contribuer à la compréhension du phénomène d'influence translinguistique, et plus précisément à celle de l'acquisition de la troisième langue chez les enfants iraniens de 8 à 13 ans. Nous avons cherché à repérer le rôle de chacune des langues déjà acquises dans les productions orales de 30 enfants-apprenants iraniens avec le persan en guise de première langue et l'anglais en guise de deuxième langue. Ces enfants étaient également en cours d'apprentissage du français. À travers des entretiens, en nous basant sur les typologies de Williams et Hammarberg (1998), Cenoz (2001) et Trévisiol (2006), nous avons analysé les productions orales des apprenants interviewés. Les résultats montrent que la première langue joue à la fois un rôle instrumental et fournisseur, alors que, la deuxième langue a uniquement le rôle de fournisseur.

Mots clés: Influence translinguistique, Enfants, Acquisition d'une L3, Plurilinguisme.

The translinguistic influence on oral production in French L3: The case of Iranian students

ABSTRACT: The present study examines the cross-linguistic influence in a group of 30 Iranian children between the ages of 8 to 13, who have Persian as their mother tongue, English as their second language and are learners of French as the third language. Their oral productions in French have been analyzed based on the typologies of Williams and Hammarberg (1998), Cenoz (2001) and Trévisiol (2006), in order to understand to what extent their L1 and L2 influence their production in L3 and to demonstrate the role of each previously acquired language. The results indicate that the first language (Persian) plays both instrumental and supplier roles, while the second language (English) is only used in the supplier role.

Key word: Cross-linguistic influence, Children, Third language acquisition, Multilingualism.

1. INTRODUCTION

L'étude sur l'acquisition d'une troisième langue (désormais L3)¹ et spécifiquement sur l'influence des langues déjà acquises (désormais LDA) sur le processus d'acquisition de la L3, a toujours été un centre d'intérêt aussi bien pour les différents chercheurs au niveau lexical (Williams et Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Trévisiol, 2006; Hammarberg 2006), qu'au niveau syntaxique (Odlin, 1990; Klein et Perdue, 1992; Dewaele, 1996; Hopp, 2019).

Étant donné que l'interlangue de l'apprenant se caractérise par une structure spécifique et systématique, différente de celle de sa langue maternelle (Selinker, 2014) et qui est un système avec ses propres règles, évoluant pendant le progrès de l'acquisition de la langue étrangère (désormais LE), les productions orales et écrites des apprenants deviennent l'objet d'étude au cours du développement de leur interlangue.

L'influence translinguistique (désormais ITL) sur l'interlangue se manifeste sous forme de transfert ou d'emprunt de/à la première langue (désormais L1) ou la deuxième langue (désormais L2). Les connaissances de ces LDA sont utilisées lorsque l'apprenant communique en L3.

La question qui se pose dans le cadre de l'acquisition d'une L3, est de savoir si la source potentielle des ITL relève davantage de la L1 ou de la L2. Le débat des recherches (Cenoz, 2000; Falk, Lindqvist et Bardel, 2015), jusqu'à aujourd'hui, a en grande partie porté sur les facteurs qui déterminent l'activation de différentes LDA et sur les langues qui se présentent pour être sollicitées lors de la production en langue cible (désormais LC).

Par ailleurs, en didactique des langues, les enfants sont considérés comme un public d'apprenants, encore souvent méconnu pour beaucoup d'enseignants de FLE, car la plupart des recherches sur l'acquisition d'une L3 a été effectuée chez les adultes et l'ITL chez ce public a été presque négligée.

Dans le présent article, notre objectif est de préciser la langue source des ITL au niveau lexical et syntaxique, et le rôle des LDA sur le processus d'acquisition de la L3 chez les enfants-apprenants iraniens. Pour ce faire, nous nous sommes posé les questions suivantes:

- I. Quel sont les langues sources des ITL en français L3, dans les productions orales des enfants-apprenants iraniens?
- II. Quel sont les rôles de ces langues sources lors de la production en L3?

Nous avons examiné cette influence sur la production orale de 30 enfants-apprenants iraniens de 8 à 13 ans ayant commencé l'apprentissage de leur L2 (l'anglais) depuis quelques années et qui sont considérés comme des apprenants débutants du français (L3).

2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'objectif de notre étude est d'examiner l'influence des langues déjà acquises par les enfants iraniens sur les productions orales du français L3.

¹ Nous avons adopté la définition de Hammarberg (2001: 22) de la L3: « *the language that is currently being studied. All other foreign languages are labeled L2. Thus the L3 is not necessarily language number 3 in chronological order.* »

Une procédure spontanée a été utilisée pour la collecte des données. Plus précisément, un entretien a été effectué avec 30 apprenants du français ayant entre 8 à 13 ans dont la L1 est le persan et la L2 est l'anglais. L'entretien était sous forme d'un test de production orale où nous avons posé des questions empruntées au livret d'examineur de DELF prime A1. Puisque le niveau des apprenants était différent, nous avons été obligées de modifier les questions durant l'entretien en fonction du niveau des interviewés afin de les faire parler. Nous avons au total 3.8 heures d'enregistrement dont 45 minutes ont été exclues à cause des productions limitées des apprenants en français. Les données ont été ensuite retranscrites selon la convention ICOR, de l'ICAR/Lyon 2. En outre, un questionnaire destiné aux parents des enfants a été élaboré afin de connaître le profil langagier de chaque informant.

En ce qui concerne l'analyse des données, dans la phase de l'identification des erreurs, nous nous sommes positionnées par rapport à la «norme prescriptive» (Marquillo Larruy, 2003). La classification des erreurs était basée sur l'échantillonnage, c'est-à-dire que les catégories ont été établies en fonction de la nature et du type des erreurs. Ainsi, elles n'étaient pas déterminées avant la collecte des données. Par la suite, les erreurs ont été catégorisées selon la typologie de différents chercheurs ainsi que Williams et Hammarberg (1998), Cenoz (2000) et Trévisiol (2006). Quant à l'interprétation des erreurs, c'est la méthode plausible qui a été exploitée.

Pour répondre aux questions initiales de la recherche, une méthode d'analyse mixte, c'est-à-dire qualitative et quantitative, a été adoptée. D'une part, les informations retenues des questionnaires concernant les apprenants ont été classifiées à l'aide du logiciel Excel. Leurs erreurs translinguistiques ont également été recensées à l'aide du même logiciel. D'autre part, les productions langagières des interviewés ont été étudiées selon une analyse qualitative.

3. CADRE THEORIQUE

3.1. Plurilinguisme

Par le terme *plurilinguisme*, le Conseil de l'Europe (2001) entend l'aptitude de l'individu à exploiter plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances.

L'acquisition de L3, se distinguant de celle de L2 (González Alonso et al., 2017), implique une plus grande complexité des faits à analyser et la prise en compte de plus de facteurs lors de l'étude sur le plurilinguisme. L'un de ces facteurs étant l'influence des LDA sur le processus d'acquisition de la L3, s'appelle l'influence translinguistique ou ITL.

3.2. Influence translinguistique (ITL)

Nous partons du postulat selon lequel l'acquisition d'une langue ne se réalise pas sans intervention, des langues déjà acquises. Westergaard (2021) souligne que lors de l'acquisition d'une L3, les L1 et L2 sont susceptibles d'influencer la LC, jouant ainsi le rôle de facilitateur ou non². Selon Ringbom (2006), l'ITL est un phénomène qui fait partie de notre

² Elle emploie les termes anglais «*facilitative*» et «*nonfacilitative*».

système d'acquisition de langues, elle est donc attendue et inévitable dans la production en L3. Cette rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues renvoie à des phénomènes variés tels que des alternances codiques et des transferts³, qui se manifestent sous forme d'emprunts à la L1 ou à la L2.

3.2.1. Facteurs déterminants l'ITL

Selon De Bot (2004) plusieurs langues peuvent se faire concurrence et être activées parallèlement pendant la production en L3. Pourtant cela dépend des facteurs variés qui augmentent la probabilité qu'une langue, soit L1 ou L2, va être activée.

- I. **Compétence linguistique:**
Plus le locuteur est avancé dans une L2, plus il est plausible que cette langue soit activée. En même temps, plus avancé le locuteur dans sa L3, moins plausible que sa L2 soient activées (Hammarberg, 2006). De plus, Trévisiol (2006) mentionne que les alternances codiques sont plus adaptées quand le niveau de langue augmente.
- II. **Typologie des langues:**
Ringbom (1987) met en évidence que la L2 va influencer sur la L3 plus que la L1, si la L2 est perçue comme typologiquement plus liée à la L3 que la L1. Les recherches en acquisition d'une L3 (Kellerman, 1983) ont affirmé que la psychotypologie des apprenants, autrement dit la subjectivité sur l'appréciation de la distance entre les langues, peut déterminer la langue source dominante de transfert.
- III. **Statut de la L2:**
L'idée générale de cette hypothèse est que la L2 a un statut privilégié de transfert morphosyntaxique (Bardel et Sánchez, 2017).
- IV. **L'emploi récent ou l'actualité:**
C'est le fait que la langue ait été récemment activée. En effet, le locuteur peut avoir une compétence forte dans sa L2, sans l'avoir utilisée pendant six mois, ou au contraire, la langue a été utilisée le jour même (Hammarberg, 2006).
- V. **Mode langagier:**
Un terme emprunté à Grosjean (2001), qui détermine que plus l'apprenant maîtrisera la LE sélectionnée, plus son mode langagier sera monolingue.

3.2.2. Rôles des langues sources

L'étude de Williams & Hammarberg (1998) et celle de Hammarberg (2006) montrent que les langues sources des ITL prennent des rôles différents:

- I. Quand il s'agit d'une situation communicative (commentaires, questions, explications, etc.), c'est dans *le rôle instrumental*.
- II. Quand il s'agit de matériau langagier pour la production orale en L3, c'est dans *le rôle fournisseur*.

Falk et Lindqvist (2019) ont constaté que les langues, qu'elles soient L1 ou L2 pouvaient prendre les deux rôles, *instrumental* ou *fournisseur*. Pourtant, le rôle *instrumental* est

³ Dans cet article nous utilisons les termes *alternance codique* et *transfert* pour faire distinction entre les changements de code adaptés et non-adaptés à la LC.

plus souvent repéré pour l'anglais (L2), puisqu'elle est la *lingua franca* mais également la langue partagée entre les locuteurs et les interlocuteurs examinés. Leurs résultats s'opposent à ceux de Williams et Hammarberg (1998). D'une part, parce que, dans leur étude, les langues française et espagnole (les autres L2) sont utilisées dans le rôle *instrumental*, bien qu'elles ne soient pas les langues partagées entre les sujets étudiés (l'explication peut, selon ces auteurs, être le statut de la L2 et le degré de l'activation des L2). D'autre part, dans cette étude, la langue *fournisseuse* est considérée comme difficile à repérer, alors que le rôle *fournisseur* est bien expliqué dans l'étude de Williams et Hammarberg (1998).

3.3. Catégorisation des changements de code

3.3.1. Influence translinguistique au niveau lexical

Williams et Hammarberg (1998), dans leur étude, ont examiné l'ITL au niveau lexical. Selon eux, les changements de code dans les productions de l'informatrice en L3 se catégorisent en deux groupes:

Les changements de code adaptés (transferts) dans lesquels se manifestent des traces des LDA, mais qui s'avèrent phonologiquement ou morphologiquement adaptées à la LC.

Les changements de code non-adaptés qui ne s'accordent ni phonologiquement ni morphologiquement à la LC.

Ces auteurs se sont concentrés sur les changements de code non-adaptés. Ils ont identifié sept différentes catégories de ce type d'erreur selon leur fonction.

Dans sa recherche, Cenoz (2001) considère moins de catégorisations et étudie le phénomène d'influence translinguistique plus généralement que Hammarberg. Son but est plutôt de trouver la langue source des ITL.

Trévisiol (2006) dans sa recherche examine l'influence de la L1 et de la L2 au niveau de la fréquence et de la nature des changements de code non-adaptés à la LC et des transferts lexicaux intervenant dans la production en L3. Il classe les cas des ITL en adoptant partiellement le modèle de Williams et Hammarberg (1998).

Dans le tableau suivant, les catégorisations des recherches mentionnées ont été mises en évidence. Les catégories similaires ont été mises dans les mêmes lignes:

Table 1. Catégories des changements de code

TRÉVISIOL (2006) ¹	WILLIAMS ET HAMMARBERG (1998, 2006)	CENOZ (2001)
<i>Méta</i> : Des séquences métalinguistiques de régulation du discours et d'autocorrection.	<i>Edit</i> : Des éléments additionnels pour faciliter l'interaction ou pour faire une autocorrection.	
	<i>Meta comment</i> : Des commentaires sur la situation de communication ou sur le texte lui-même.	

<p>Élicite +: Des demandes de l'aide lexicale sous forme d'une élicitation explicite, cadrée par une expression métalinguistique, ou le plus souvent implicite (intonation montante).</p>	<p>Meta frame: Des marqueurs de sollicitation explicites; une question, qui accompagne les mots ou d'autres expressions que l'apprenant peut solliciter.</p>	<p>Stratégies interactionnelles: Des énoncés en d'autres langues que la LC, afin de solliciter de l'aide à l'interlocuteur.</p>	<p>Alternances codiques: Des phrases complètes en LDA qui demande de l'aide à l'autre.</p>
<p>Élicite -: Des insertions de mots en LDA, sans élicitation de la part du locuteur (sans cadre métalinguistique, sans marque intonative).</p>	<p>Insert non-élicite: Des alternances, sans marqueur de sollicitation explicites ou intonation interrogative.</p>	<p>Transfert emprunt: L'utilisation d'un mot en LDA sans l'avoir adapté phonologiquement ou morphologiquement à la LC.</p>	
<p>Facil: Des séquences de facilitation de la recherche lexicale.</p>	<p>WIPP: L'abréviation de l'expression anglaise <i>Without Identified Pragmatic Purpose</i>. Ils ne semblent pas jouer de rôle pragmatique dans les énoncés et sont en général directement suivis d'une autocorrection.</p>		
<p>Adapt: Des changements de code adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement à la LC, sous forme d'emprunts lexicaux.</p>		<p>Transfert défamiliarisation: L'utilisation d'un mot en LDA en l'adaptant phonologiquement ou morphologiquement à la LC.</p>	

3.3.2. Influence translinguistique au niveau syntaxique

Odlin (1990) étudie l'ITL sur l'ordre des mots dans les productions des apprenant en L2 et en L1; il indique que les deux langues peuvent s'influencer au niveau syntaxique et les locuteurs adaptent l'ordre des mots d'autre langue surtout quand la structure dominante

des langues est éloignée. Il mentionne que la fréquence de ce type d'erreur varie selon la compétence linguistique du locuteur, puisqu'elles sont le résultat de la traduction mot-à-mot des énoncés.

Klein et Perdue (1992) réclament que les erreurs syntaxiques se manifesteraient pas ou peu au niveau débutant, car l'apprenant ne dispose pas encore d'assez de moyens linguistiques pour y avoir recours. Cependant, ce n'est pas le cas au niveau de l'ordre des mots qui arrive à tous les niveaux d'apprentissage de la langue. Dewaele (1996), d'autre part, confirme que l'intensité et la durée d'apprentissage de la LC pourraient jouer un rôle plus influant dans l'acquisition de la syntaxe que le fait d'être une langue seconde ou troisième.

4. CADRE PRATIQUE

Tout d'abord, cette étude a été réalisée auprès de 30 enfants iraniens de 8 à 13 ans dont la L1 est le persan; ils ont l'anglais comme L2 et sont également en train d'apprendre le français, L3, soit dans les instituts de langues, soit à l'école comme une matière optionnelle à Téhéran. Dans les deux contextes, la durée d'apprentissage de l'anglais (variant de 4 à 11 ans) est plus longue que celle du français (variant de 6 mois à 5 ans). Le niveau des apprenants est ainsi différent en anglais aussi bien qu'en français. Dans tous les cours de français, le manuel *Alex et Zoé* est exploité en fonction du niveau des élèves.

Ensuite, des entretiens avec ces enfants-apprenants ont été effectués. Enfin, à travers l'analyse des transcriptions des entretiens, les erreurs translinguistiques ont été identifiées, au niveau lexical et syntaxique. La catégorisation de ces erreurs a été élaborée en fonction de notre propre typologie basée sur celles de Williams et Hammarberg (1998), Cenoz (2001) et Trévisiol (2006). Le but ultime est de préciser la langue d'origine des changements de code et d'identifier le rôle des langues sources d'ITL dans les productions en français (L3).

Les cinq premières catégories ci-dessous sont considérées comme les changements de code non-adaptés à la LC (les alternances codiques), tous au niveau lexical. Les deux dernières catégories sont les changements de code adapté au français (les transferts), au niveau lexical, aussi bien qu'au niveau syntaxique.

4.1. Élicite

Cette catégorie comprend les alternances des apprenants, en vue de solliciter l'aide de l'interlocuteur. Tous types de sollicitation sont considérés comme des sous-ensembles de ce groupe.

Les demandes d'aide peuvent être accompagnées des cadres métalinguistiques et des marqueurs de sollicitation explicite⁴:

Exemple 1:

I avec qui tu joues//

A2 <«en persan» ای چی می بازی//>

Exemple:

⁴ EXPLICIT ELICIT de Williams et Hammarberg (1998)

I pourquoi tu aimes le cache-cache//

A13 parce que: c'est: °<<en persan>>چ ی نالوٲ />°

Les sollicitations se trouvent parfois sans marqueurs de sollicitation explicites, mais avec une intonation montante qui se traduit comme un signal de sollicitation auprès de l'interlocuteur⁵:

Exemple 2:

I tu écris quoi//

A6: <<en persan>> /وم سرد>

Exemple:

I quelle profession tu aimes//

A19 mon profession préféré c'est:: <<en persan>> /اباصع ا و زغم رتكد>

Un autre type d'élicite qui s'est répété à plusieurs reprises dans notre corpus est la *vérification de la compréhension* et la *demande de la clarification*. Les apprenants demandent de l'aide de la part de l'enquêtrice pour vérifier leur compréhension des énoncés en traduisant en persan la phrase qu'elle a produite. Ils expriment aussi leur incompréhension de l'énoncé de l'intervieweuse en disant *je ne sais pas* ou, *je n'ai pas compris* en L1. Ce type d'élicite (au niveau de la compréhension) joue le rôle de déclencheur pour la production suivante de l'apprenant:

Exemple 3:

I tu aimes jouer au football//

A1 <<en persan>> /من ک یزاب لابتوف مراد سود ینعی />

I oui

A1 non

I qu'est-ce que tu aimes faire//

A1 <<en persan>> /من کب راک یچ مراد سود ینعی />

I oui

A1 hm: << en anglais » play basketball>

I tu passes beaucoup de temps sur internet//

A1 <<en persan>> /منودی من>

⁵ *IMPLICIT ELICIT* de Williams et Hammarberg (1998)

Table 2. Nombre des élicites

	ÉLICITE EXPLICITE	ÉLICITE IMPLICITE	VERIFICATION ET CLARIFICATION DE COMPREHENSION	TOTAL
<i>L1 (le persan)</i>	14	30	55	99
<i>L2 (l'anglais)</i>	0	0	0	

Notons tout d'abord que la langue d'origine de tous les cas de sollicitation est le persan (L1) et qu'aucun recours à l'anglais (L2) n'a été remarqué. D'autre part, la majorité des élicites sont au niveau de la compréhension; autrement dit, les enfants préfèrent, d'abord, confirmer leur compréhension avant d'entrer dans la phase de la production. Ce qui ne se voit pas dans les recherches d'ITL chez les adultes. Nous pensons que la raison pourrait être le fait que les enfants ont moins confiance en eux, en comparaison des adultes.

Nous avons également remarqué que la majorité des élicites dépend en grande partie du bas niveau des apprenants en français. Pourtant, les caractéristiques individuelles de l'enfant, ainsi que son degré d'autonomie ou sa sociabilité sont aussi décisives. Par exemple, l'apprenant 21 sollicite l'aide de son interlocutrice 10 fois, malgré son bon niveau en français, car elle avait un caractère dynamique, elle ne se bornait pas aux dialogues courants et elle voulait aller au-delà de ce qu'elle avait appris. Selon Trévisiol (2006), le manque de moyens linguistiques pour résoudre la tâche verbale ne détermine donc pas forcément les appels à l'aide, et des facteurs individuels interviennent.

Tout compte fait, nous pouvons dire que la langue source des élicites dans tous les cas est le persan. En outre, la plupart du temps, le niveau de compétence de l'apprenant joue un rôle primordial. Pourtant, les caractéristiques individuelles peuvent aussi influencer cette sollicitation.

4.2. Non-élicite (emprunt)

Les emprunts à une langue, sans adaptation phonologique ou morphologique à la L3, arrivent lors du manque ou du blocage lexical, pour faciliter la communication ou en cas de pression communicative forte liée aux connaissances disponibles en LC. L'apprenant comble ses lacunes lexicales en faisant appel à une autre langue sans solliciter de l'aide.

Table 3. Nombre des emprunts

EMPRUNTS AU PERSAN	EMPRUNTS A L'ANGLAIS	TOTAL
40	12	52

Comme illustré dans le tableau ci-dessus, le recours au persan est plus fréquent chez nos informants. D'ailleurs, les alternances non-élicites en anglais se trouvent chez les apprenants ayant un niveau plus élevé en l'anglais. Les apprenants qui ont emprunté

des mots aussi bien que des phrases (courtes) à la L2 sont forts en anglais, selon leur questionnaire de profil langagier. Nous pouvons donc conclure que la langue active de ces apprenants est l'anglais.

En outre, ce résultat peut s'interpréter par le facteur *statut d'une langue étrangère*. Pour les apprenants aptes en L2, la langue de référence, en cas d'emprunt, est celle qui semble plus étrangère et qui est acquise plus récemment.

Exemple 4:

I tu connais une chanson française//

A3 <« en anglais » i can sing the happy birthday song>

4.3. Méta

Il s'agit des séquences métalinguistiques d'autocorrection et de la régulation du discours. Ces alternances sont normalement en échange avec l'enquêtrice pour gérer la situation de communication, mais il y a également des cas en aparté ou en échange avec les autres présents lors de l'entretien.

Table 4. Nombre des métas

METAS EN PERSAN	METAS EN ANGLAIS	TOTAL
18	0	18

On note à partir de ce tableau que les apprenants, à tous les niveaux, en L2 ou L3, font appel au persan pour la gestion de communication. De ce fait, comme dans les exemples suivants, c'est cette langue qui intervient avec cette fonction méta-discursive des LDA.

Exemple 5:

I quel est ton film préféré//

A9: c'est: <«en persan» مگب //>

Exemple:

I quel est ton film préféré//

A25 ma film préféré c'est: <«en persan» مگب هی یزی چی هی یکی مژک کف دیاب>

4.4. Édit

Les alternances constituant les éléments additionnels et produits au moment de l'autocorrection et de la facilitation de l'interaction, sont considérées comme des édits. Dans notre corpus, nous avons identifié seulement 2 cas de cette catégorie:

Exemple 6:

I quel est ton adresse//

A12 darake/ <«en persan» هن> numéro(.) cent: um cent-vingt-deux darake

Exemple:

A24 ma maman est: <«en persan» *دیش‌خ‌ب‌ب‌ه‌ن*>:

Dans leur étude, Williams et Hammarberg (1998) ont identifié 82 cas de cette catégorie. Vu que le nombre total des alternances dans cette recherche est de 844 cas, 9.7% des changements de code sont consacrés à l'autocorrection et la facilitation de l'interaction. Cependant, le pourcentage dans notre étude est limité à 0.78%, c'est-à-dire que moins d'un pourcent des changements de code des apprenants portent sur l'autocorrection des erreurs. Ce résultat peut être interprété par la tranche d'âge de nos informants. Il est fort probable que les enfants ne possèdent pas encore la capacité métalinguistique et méta-discursive nécessaire à l'autocorrection des énoncés dû à leur âge.

4.5. WIPP

Bien que les quatre premiers types de changements de code comportent des alternances propres, ne montrant aucune tentative de la part de l'apprenant de s'exprimer en L3, les éléments WIPP, en revanche, apparaissent simplement comme une partie de la formulation de l'énoncé dans la LC, et ils n'ont alors aucune fonction pragmatique.

Ces éléments sont brefs et il s'agit, dans la plupart des cas, des mots grammaticaux comme des pronoms, des prépositions, etc. Généralement, les WIPP sont suivis d'une autocorrection de la part du locuteur, puisqu'il connaît la forme correcte.

Table 5. Nombre des WIPP

WIPP EN PERSAN	WIPP EN ANGLAIS	TOTAL
5	11	16

D'après ce tableau, les éléments WIPP sont plutôt issus de l'influence de l'anglais sur le français. Ce phénomène peut se traduire de deux manières: a) la proximité typologique de ces deux langues qui pousse les apprenants à se rappeler les mots transparents de l'anglais; b) le degré d'activation des LDA. Ici, dans la plupart des cas, l'anglais semble être plus actif chez les apprenants qui fonctionne parallèlement à la langue sélectionnée et qui intervient inconsciemment.

Exemple 7:

A13 parce que: um <«en anglais» *we*> jouer (.) nous jouer au cache-cache dans ma maison de grand-grand-mère maison et c'est grande et mon père um: c'est: je ne pas cherche <«en anglais» *me*> um moi

Quelques exemples de ce groupe de changements sont les structures entendues par les enfants, à plusieurs reprises, en persan ou en anglais. Ces structures, étant donné leur fréquence dans la vie quotidienne, sont des structures fixes dans la tête des enfants. Les apprenants ont l'habitude d'entendre et d'utiliser ce type d'expression en L1 ou en L2, donc il faut un effort supplémentaire pour les insérer dans les productions en L3.

Exemple 8:

I ton dessin animé préféré//

A6 tom <<«en persan»و> - jerry

Exemple:

I quel est ton jeu préféré//

A5 <<«en persan»«دزون افىف» um: fifa dix-neuf

En résumé, ces erreurs normalement suivies des autocorrections, peuvent être considérées comme la manifestation de la langue active du locuteur. Dans notre étude, la langue source des erreurs WIPP est, la plupart du temps, la L2 qui peut être considérée comme la langue active des apprenants. Il faut également prendre en considération la proximité typologique entre le français et l'anglais par rapport au persan.

4.6. Adapt⁶

Nous avons également pris en compte les occurrences sous forme de changements de code adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement au français ou de mots apparentés. Parmi ces derniers, certains sont parfois employés de façon erronée (*faux-amis*).⁷

Nous avons choisi la dénomination adoptée par Trévisiol (2006) pour ce groupe. Pourtant, la différence entre notre catégorie et celle de Trévisiol, est qu'il a seulement identifié les adaptations empruntées à l'anglais, tandis que dans notre étude, l'influence du persan, au niveau de l'adaptation, a également été découverte dans 2 cas, qui résulte du manque lexical en L3.

Table 6. Nombre des adapts

ADAPT AU PERSAN	ADAPT A L'ANGLAIS	TOTAL
2	15	17

Exemple 9:

A26 ma maison c'est: dans sattarkhan plak-vingt-et-un

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenante a utilisé le mot *plaque*, qui est la version francisée du mot persan کمالپ, au lieu d'utiliser le mot français *numéro*, parce qu'elle ne sait pas le terme correct et que le mot *plaque* se présente comme un *faux-ami*, n'ayant pas la même signification en français qu'en persan. Les mêmes types d'erreurs arrivent encore, lors des lacunes lexicales, avec les termes anglais:

⁶ Le mot *adapt* est choisi afin d'éviter la confusion entre l'adaptation lexicale et l'adaptation syntaxique. Le terme est un néologisme de la part de Trévisiol (2006).

⁷ Ce groupe correspond en grand partie au « groupe d'amalgame », proposé par Liu et Pu (2020), qui inclut des combinaisons d'un radical dans une langue (en L1 ou en L2) et d'un affixe dans une autre langue.

Exemple 10:

I c'est quoi//

A27 <«en anglais» parrot> {pro=[paʁot]}

Trois cas d'adaptation du mot anglais *parrot* à la langue française ont été repérés. Nous avons aussi identifié les cas d'adaptation issus des mots apparentés français/anglais, et qui sont prononcés comme un mélange d'anglais et de français:

Exemple 11:

A9 mon papa c'est un employée {pro=[ɑ̃plɔʒi]} au banque {pro=[bank]} et ma maman c'est un employée {pro=[ɑ̃plɔʒi]}

Exemple:

I quel est ton film préféré//

A22 mon film préféré est:: °science-fiction {pro=[fik/en]}°

Dans le premier exemple, l'apprenant utilise les mots transparents *employé* et *banque*. Il pense qu'il pourra remplir ses lacunes lexicales grâce à la proximité des L2 et L3. Pourtant, faute de connaissance du français, il n'arrive pas à prononcer correctement les deux mots.

Les alternances adaptées se manifestent donc à cause de la compétence insuffisante en L3. On constate moins d'erreurs de ce type chez les enfants avec un niveau plus élevé du français. En outre, la langue source des adaptations des termes est, dans la majorité des cas, la langue anglaise, puisqu'elle est considérée plus proche du français.

4.7. Calque syntaxique

Les calques ou les transferts syntaxiques sont des adaptations d'une structure grammaticale, qui ne s'emploie pas dans la LC, et qui est, en quelque sorte, adaptée au français.

Quant à l'influence de la L1, nous avons distingué deux types principaux de transfert: a. L'omission des articles, particulièrement les articles définis et indéfinis, b. La traduction mot-à-mot des structures persanes.

Nous avons trouvé 73 cas d'omission des articles définis, indéfinis et partitifs dans les productions des apprenants de tous les niveaux. Pourtant, les apprenants débutants ont fait moins d'erreurs syntaxiques, vu que leurs réponses étaient très courtes, parfois limitées à un mot. On peut donc dire que les cas d'omission d'article sont, tous, sous l'influence de la L1, puisqu'on ne l'utilise pas dans les productions en persan, et que les apprenants ne perçoivent pas le manque des articles dans les énoncés en français.

Exemple 12:

A28 ma couleur préférée: rouge

I quel sport tu aimes//

A28 h: football

I quel sport tu fais//

A28: volley

Nous avons aussi noté que les omissions d'articles se produisent quand l'enfant doit créer une phrase pour la première fois et qu'il n'a pas de réponse déjà préparée. Dans les structures connues pour eux comme *aller au cinéma*, *écouter de la musique* ou *regarder la télé*, les articles sont respectés. Néanmoins, quand l'enfant se retrouve spontanément dans l'obligation de faire une phrase, ce type d'erreurs semble inévitable.

D'autre part, nous avons également trouvé des exemples d'erreurs syntaxiques, qui peuvent être le résultat de la traduction mot-à-mot des structures persanes. Ce sont des cas de la comparaison inconsciente entre les énoncés en L1 et en L2:

Exemple 13:

A6 j'ai un frère (...) / il est: quatorze ans/

Exemple:

I comment tu viens à l'école//

A14 avec la voiture

Exemple:

I il y a combien de chambres dans ta maison//

A10 il est trois chambres

Exemple:

A11 je fais mes devoirs je joue avec um mon ps-ps4/ et je lis le livre

Les dialogues précédents mettent en exergue des cas de traduction mot-à-mot des structures du persan. La structure *jouer avec mon PS4/ordinateur/portable*, répétée 8 fois dans les discours des apprenants, semble être la traduction de la phrase *زندگ یزاب رتوی پیم اک اب* de leur L1. De même, la structure *نی شام اب نتفر*, qui se traduit comme *aller avec voiture*, a été répétée par 5 apprenants. En plus, 3 enfants ont utilisé la structure de la phrase *il est trois chambres* au lieu de dire *elle a trois chambres*. Cette phrase est considérée comme la traduction de la phrase persane *تسا دباوخ دس*.

On voit également la confusion entre les verbes être et *avoir*, pour dire l'âge. L'enfant utilise la structure issue du persan (ou éventuellement de l'anglais) pour dire l'âge de son frère, tandis qu'au début de l'entretien il utilise la forme correcte pour se présenter. Cela confirme notre hypothèse que les structures qui se répètent plus, sont automatisées, et l'erreur arrive lorsque l'enfant est obligé de produire des énoncés semi-automatiques.

Les cas où l'influence des structures anglaises se fait ressentir sont plus rares que celles du persan. Pourtant, nous en avons dégagé quelques exemples:

Exemple 14:

A3 j'ai: préféré: les gâteaux chocolats

Exemple:

I vous ne voyagez pas//

A13 voyage pas en grand-mère: maison:

Exemple:

I c'est quand ton anniversaire//

A27 c'est: *octobre: huit*

Le transfert syntaxique de l'anglais arrive plus souvent chez les enfants qui ont un niveau plus élevé dans cette langue. La maîtrise de la L2 les pousse à adapter les constructions déjà connues dans cette langue. Par exemple, l'enfant qui ne connaît pas la structure convenable pour dire la date en L3 adapte celle de l'anglais. Dans un autre exemple, l'adaptation de l'ordre des mots peut être interprétée par l'actualité (l'emploi récent), c'est-à-dire, étant donné que l'apprenant avait entendu l'anglais plus récemment, mais aussi plus fréquemment que le français, il est plus habitué à l'ordre des mots de l'anglais.

Au final, les transferts ou bien les calques syntaxiques sont dans la majorité des cas le résultat de la L1 des apprenants. Cette influence est parfois due à l'absence d'une structure en L1, comme le cas des articles, et parfois en raison de la différence des termes ou des structures syntaxiques entre les deux langues. Il ne faut pas non plus négliger l'influence de la L2 au niveau syntaxique. Dans plusieurs cas, les apprenants adaptent l'ordre des mots en anglais, puisque cette langue est typologiquement plus proche du français.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Pour répondre aux deux premières questions de départ, nous présenterons les résultats de chaque catégorie des changements de code, en précisant sa langue source en majorité des cas:

- I. Élicite: la demande de l'aide de l'interlocutrice est faite dans tous les cas en *L1* des apprenants.
- II. Non-élicite: les cas des alternances codiques sous forme d'emprunt sont également en majorité des cas en *L1*, sauf pour quelques apprenants dont la L2 se place à un niveau très élevé; ils préfèrent alors utiliser la L2 lors des lacunes lexicales, puisqu'elle possède le statut d'une langue étrangère qui aboutit à la préférence de cette langue à la L1.
- III. Méta: le recours aux autres langues pour gérer la situation de communication est spécifiquement borné à la *L1*.
- IV. Édit: il existe seulement deux cas d'édit, qui sont, les deux, en *L1*.
- V. WIPP: les éléments de WIPP sont fréquents plutôt en *L2*.
- VI. Adapt: les changements de code adaptés à la LC au niveau lexical sont aussi sous l'influence de la L2, ce qui peut être le résultat de la proximité typologique des deux langues en comparaison avec le persan.
- VII. Calque syntaxique: parmi presque 110 cas de transfert syntaxique (la majorité des cas étant l'omission d'article et l'ordre des mots), 3 transferts peuvent être définitivement interprétés comme les cas de l'influence de la L2. Les autres se présentent comme les transferts de la *L1*.

Les changements de code non adaptés, ainsi que les inventions de constructions lexicales montrent que les apprenants ont tendance à activer les LDA consciemment tout au long de la production en L3 et qu'ils ne sont pas en mode monolingue, puisqu'ils changent la langue sélectionnée. Les cas des WIPP et des calques syntaxiques présentent également l'influence et l'activation inconsciente des LDA.

Parmi les 7 catégories de changements de code qui sont repérées chez les apprenants de notre corpus, seulement deux catégories sont sous l'influence de l'anglais, L2: WIPP et adapt. De ce fait, le rôle de la L2 dans les productions orales des enfants de notre étude est plutôt le rôle *fournisseur*.

Quant à la L1, nous avons constaté que les apprenants font des alternances codiques en persan pour donner des commentaires métalangagiers et méta-discursifs (méta et édit). Ils ont recours au persan quand ils veulent solliciter de l'aide de leurs interlocuteurs (élicite) mais aussi pour remplir des lacunes lexicales (non-élicite). Nous pouvons ainsi en déduire que pour les interviewés de notre corpus, la L1 joue le rôle *fournisseur*, étant donné que cette langue fournit des matériaux langagiers, mais aussi le rôle *instrumental*, parce qu'elle a pour fonction de gérer la situation de communication.

Nous avons également remarqué que la L1 intervient dans la construction des phrases, tandis que dans l'étude de Lissón et Trujillo-González (2018), effectuée auprès des étudiants plurilingues, les calques syntaxiques sont plutôt issus de l'anglais L2. Cela s'explique par le fait que la capacité métalinguistique des enfants à cet âge (en toutes les trois langues) n'est pas développée et qu'ils ne sont pas aptes à distinguer les structures des différentes langues acquises ou en cours d'acquisition. Pourtant, l'influence des autres langues au niveau syntaxique arrive plutôt chez les apprenants plus forts en français, car, comme Klein et Perdue (1992) l'ont souligné, au niveau débutant l'apprenant ne dispose pas encore d'assez de moyens linguistiques pour y avoir recours.

L'influence de l'anglais sur les WIPP montre le degré d'activation de cette langue dans le cerveau des enfants. Les résultats suggèrent que la langue active, qui intervient inconsciemment dans les productions en L3, est la langue anglaise. On peut interpréter ce fait à travers deux facteurs: *le statut de l'anglais en tant que langue étrangère* et *l'emploi récent* de cette langue chez les apprenants, surtout ceux qui se mettent dans un bain linguistique anglais (via les films, les séries et les dessins animés en anglais). Les cas d'adaptation des lexiques de la L2 à la L3, de l'autre part, sont le résultat de la proximité typologique des deux langues, ou la représentation des apprenants de cette proximité (psychotypologie) (Kellerman, 1983). De ce fait, on peut déduire que la langue anglaise, dans les productions des enfants a la fonction d'un fournisseur des matériaux langagiers, en particulier du lexique.

Nos résultats ne concordent que partiellement avec ceux de Trévisiol (2006) sur les apprenants adultes japonais. Chez eux, l'anglais (L2) joue les deux rôles instrumental et fournisseur, en fonction du niveau des apprenants, tandis que le rôle instrumental de l'anglais ne se manifeste pas chez les enfants de notre recherche. De ce fait, on constate que, puisque le niveau de l'anglais des enfants est dans la majorité des cas, moins élevé que celui des adultes, l'anglais les aide seulement quand les mots et les structures sont plus disponibles en cette langue et qu'ils sont automatisés dans le cerveau de l'enfant. Tandis que chez les adultes de l'étude de Trévisiol (2006) aussi bien que dans la recherche de Williams et Hammarberg (1998), le choix de langue pour gérer la situation de communication, autocorriger ou solliciter de l'aide (rôle instrumentale) se fait plutôt consciemment par le locuteur.

Les LDA des apprenants n'ont pas nécessairement les influences négatives sur le processus d'apprentissage des langues. Du point de vue actionnel, les alternances codiques et les transferts des autres langues peuvent développer la compétence interactionnelle chez les enfants. Nous cherchons donc à montrer la nécessité de former chez les enseignants une souplesse par rapport à l'apparition des traces des différents systèmes linguistiques lors de la communication en L3, puisque ces changements de code permettent aux apprenants de mener à bien des tâches en LC.

6. REFERENCES

- Bardel, C., Sánchez, L. (2017). The L2 status factor hypothesis revisited. *T. Angelovska, & A. Hahn (Eds.) L*, 3, 85-101.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz and U. Jessner (eds). *English in Europe: The acquisition of a third language*, 14(6), 39-53 Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. 8-20. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer of function words. *Language learning*, 55, 379-414.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon, modelling selection and control. *The international journal of multilingualism*, 2 (1), 17-32.
- De Rouen, A.L.A. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues. : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Dewaele, J.M. (1996). Variation dans la composition lexicale des styles oraux. *International review of applied linguistics in language teaching*, vol. 34, no. 4, 261-282.
- Falk, Y., Lindqvist, C. (2019). L1 and L2 role assignment in L3 learning. Is there a pattern? *International journal of multilingualism*, 13-56.
- Falk, Y., Lindqvist, C., Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2), 227-235.
- González Alonso, J., Rothman, J., Berndt, D., Castro, T., & Westergaard, M. (2017). Broad scope and narrow focus: On the contemporary linguistic and psycholinguistic study of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 639-650.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes' in J. Nicol(ed): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing. Voice onset time in bilingual GermanSpanish children. Bilingualism: Language and Cognition*, 7(1), 71-88.
- Hammarberg, B. (2001) Roles of L1 and L2 in L3 production. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 21-41. Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 45-74.
- Hopp, H. (2019). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 567-583.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Transfer in language learning*, 112-134.
- Klein, W., Perdue, C. (1992). Framework. *Utterance structure: Developing grammars again*, 11-59. Benjamins.
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic

- lexemes in multilingual learners' oral production. *International journal of multilingualism*, 6, 281–297.
- Lissón, P., & Trujillo-González, V. C. (2018). Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue. *Synergies Espagne*, 11, 55-70
- Liu, X., Pu, Z. (2020). Activation de lexèmes de la L2 et alternance codique dans la production écrite en L3. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3, 347-360.
- Marquillo Larruy, M. (2003). L'interprétation de l'erreur en langue étrangère. *Coll. Didactique des langues, Nathan*, 128. CLE international.
- Odlin, T. (1990). Word-order transfer, metalinguistic awareness, and constraints on foreign language learning. *Second language acquisition/foreign language learning*. 58, 95-117. Multilingual matters
- Ringbom, H. (1987). *The role of L1 in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual matters.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. *Interlanguage forty years later*. 221-241.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 13-43.
- Westergaard, M. (2021). Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37(3), 379-407.
- Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, vol. 19, no. 3, 295–333.

7. (FOOTNOTES)

¹ Les termes utilisés pour nommer les catégories, *Élicit*, *Méta*, *Adapt* et *Facil* ont été proposés par Trévisiol.