

L'influence linguistique de l'espagnol et du français lors de l'apprentissage de l'anglais*

La influencia lingüística del español y el francés en el aprendizaje del inglés

The Linguistic Influence of Spanish and French when Learning English

Margarita Alexandra Botero-Restrepo**

Jacqueline García-Botero***  orcid.org/0000-0002-9850-7947

Gustavo García-Botero****  orcid.org/0000-0003-1606-9486

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 75. Segundo semestre de 2018, Bogotá, Colombia.

doi: 10.17227/rce.num75-8110

Para citar este artículo: Botero-Restrepo, M., García-Botero, J., y García-Botero, G. (2018). L'influence linguistique de l'espagnol et du français lors de l'apprentissage de l'anglais. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 243-261.



Recibido: 31/07/2017
Evaluado: 03/03/2018

* Cet article dérive de la recherche "Influencia lingüística de la lengua materna (español) y la segunda lengua (Francés) en la escritura narrativa en L3 (inglés) de estudiantes bilingües consecutivos por inmersión precoz parcial".

** Magíster en enseñanza de lenguas extranjeras énfasis francés, Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigadora Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.
Correo electrónico: mabotero@uniquindio.edu.co

*** Magíster en Educación línea bilingüismo Universidad del Quindío. Docente investigadora en el programa de Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.
Correo electrónico: jgarciab@uniquindio.edu.co

**** Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT, especialista en culturas y sociedades extranjeras: alemán, inglés, español, italiano y portugués de la Universidad de Poitiers (Francia) y doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas (Vrije Universiteit Brussel). Docente investigador en el programa de Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.
Correo electrónico: gustavo.garcia.botero@vub.be

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser les résultats d'une étude quantitative sur l'influence linguistique de l'espagnol-français lors de l'apprentissage de l'anglais chez des lycéens bilingues qui ont été soumis à une immersion précoce partielle en français. Les résultats révèlent que les deux langues ont une influence sur l'apprentissage de l'anglais. D'une part, la structure du français a une influence positive sur la structure de l'anglais, car il existe une corrélation positive entre ces deux langues; d'autre part pour l'espagnol, on a pu démontrer qu'il y avait un transfert négatif en constatant un répertoire linguistique restreint chez les apprenants en LE.

Mots-clés

bilinguisme consécutif;
influence linguistique; enquête
quantitative

Palabras clave

bilingüismo consecutivo;
influencia lingüística; investigación
cuantitativa

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los resultados de una investigación cuantitativa sobre la influencia lingüística del español-francés en el aprendizaje del inglés, en estudiantes bilingües consecutivos, en un contexto por inmersión precoz parcial en francés. Los resultados revelan que ambas lenguas tienen una influencia en el aprendizaje del inglés. Por un lado, la estructura del francés tiene una influencia positiva en la estructura del inglés puesto que se halló una correlación positiva entre ambas lenguas; por otro lado, en el caso del español, se demostró que hay un traspaso negativo ya que se evidencia el bajo repertorio lingüístico de los aprendientes en la LE.

Abstract

This article aims at reporting the results of a quantitative investigation about the linguistic influence of Spanish-French in the learning of English, in consecutive bilinguals of an early immersion French program. The results of this study show that Spanish and French have an influence in the learning of English; on the one side, the French structure has a positive influence in the English structure due to a positive correlation found between these two languages; in the case of Spanish, it is demonstrated a negative transfer due to the low linguistic repertoire of LE learners.

Keywords

consecutive bilingualism;
linguistic influence;
quantitative study

Introduction

Le développement de l'apprentissage des langues étrangères, qui va de pair avec le phénomène de mondialisation, a amené les chercheurs à focaliser leurs efforts sur la compréhension non seulement de la meilleure manière de développer le bilinguisme chez les lycéens, mais aussi des processus cognitifs qui sont réalisés durant leur apprentissage.

L'étude de l'influence linguistique dans le cas de locuteurs multilingues en est à peine à ses débuts (Cenoz, 2003) principalement parce que l'on a tendance à extrapoler les conclusions des études effectuées sur ce sujet, ainsi que celles sur l'acquisition d'une seconde langue et qui ont pour but d'expliquer la même influence lors du processus d'acquisition d'une langue complémentaire (Cenoz, 2013 ; De Angelis, 2007). Dans un contexte colombien, par exemple, diverses recherches ont été effectuées dans le domaine de la troisième langue, spécifiquement dans des communautés autochtones (De Mejía, 2011 ; Sanmiguel, 2006 ; Dittmann, 2006 ; Ardila, 2006), mais pas dans le contexte scolaire. À l'international, cependant, l'on peut mettre en exergue différentes études à propos de l'anglais comme troisième langue (Cenoz, 2003 ; De Zarobe, 2005 ; Safont-Jorda, 2005 et 2011) qui offrent des contributions théoriques et méthodologiques à notre étude.

De ce postulat il est né l'intérêt d'étudier l'influence linguistique des langues, déjà connues dans l'acquisition d'une langue additionnelle. En comprenant ce processus, il est possible de mettre au point des stratégies pédagogiques dans le but d'enrichir l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, cette étude veut déterminer l'influence linguistique de l'espagnol (langue maternelle) et du français (langue seconde) lors de l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère puisque nous partons de l'hypothèse que la connaissance d'autres langues influence l'apprentissage de langues additionnelles ; cette influence déterminante doit être étudiée en profondeur. Cet article fait état des résultats d'une recherche quantitative effectuée sur quatorze bilingues consécutifs (espagnol-français). Les lycéens appartiennent au contexte d'immersion précoce partielle dans le domaine de l'écriture de texte narratif en anglais. Cela dans le but d'atteindre des objectifs variés comme : déterminer l'influence de l'espagnol (langue maternelle) et du français (langue seconde) dans la production écrite narrative de lycéens bilingues consécutifs dans le contexte annoncé précédemment.

Le cadre theorique

Le concept d'*influences linguistiques* est relativement nouveau, même s'il concerne des phénomènes classiques comme le transfert linguistique, puisqu'il permet de s'écarter de la conception négative qu'on lui prêtait au phénomène d'interférence linguistique. Certains auteurs (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001 ; Odlin, 1989) préfèrent dénommer ce phénomène comme une influence translinguistique pour souligner le fait que cette influence naît du contact entre des langues. Le transfert, l'un des processus les plus étudiés dans le domaine de l'influence linguistique, peut être défini comme le passage de connaissances depuis une langue vers l'autre, ce passage pouvant se faire de manière positive ou négative (Brown, 1994).

Comme Ringbom l'expose (2007), le transfert peut être perçu sur trois niveaux : le niveau global (*overall level*) où l'on montre que l'apprenant de la langue cible fait un rapprochement général des similitudes et des divergences entre les langues, un processus conscient qui lui permet un transfert positif vers des connaissances. Le second niveau, appelé transfert d'un item, peut provoquer un transfert négatif, puisque l'apprenant fait un rapprochement uniquement au niveau de la forme vers la forme, mais non de la signification des mots, comme c'est le cas des « faux amis ». Le troisième niveau, le transfert d'un système (*system transfer*), part du contexte dans lequel la langue se développe ; c'est-à-dire, quand l'apprenti transfère une information d'un signifié à la langue comme objet cible, prenons le cas des calques linguistiques ; par exemple, un étudiant peut dire en anglais « I bite my language » au lieu de dire « I bite my tongue ».

Pour déterminer la performance en écriture narrative des lycéens, la base conceptuelle proposée dans cette étude est celle des niveaux et des dimensions proposées par Charles Morris (1985) à savoir : la syntaxe, la pragmatique et la sémantique. En faisant un rapprochement général vers lesdits champs, la syntaxe est définie comme l'ensemble des règles grammaticales qui permettent d'utiliser la langue de manière formelle ; la pragmatique comme le contexte dans lequel la communication se déroule et la sémantique comme la connexion cohérente entre le signe et la situation dans laquelle il se détermine ; en d'autres termes, le signifié des mots. Dans ce travail de recherche, ces trois niveaux ont été évalués par une grille d'évaluation (voir annexe 1), menée par des enseignants experts dans chaque langue (anglais, français et espagnol).

En ce qui concerne certaines théories sur l'acquisition d'une troisième langue, on tient compte des postulats permettant l'analyse des résultats obtenus, comme ceux de Kellerman (1977) qui propose le terme psycho-typologie. Il explique comment un individu est influencé par les langues préalablement connues, que ce soit par la discrimination objective des

similitudes et des différences entre elles, ou par la filiation génétique entre elles. Quant à, l'espagnol et le français, elles font partie des langues latines tandis que l'anglais est une langue germanique; cependant, les trois langues appartiennent aux langues indo-européennes.

De la même manière, on propose, à partir de l'étude de l'influence linguistique sur des apprenants multilingues, l'étude de variables telles que la compétence, le statut social des langues, ainsi que l'usage récent de chaque langue (William et Hammerberg, 1998) afin de trouver l'influence des langues préalables sur la langue cible. Finalement, De Angelis (2007) explique que les apprenants d'une langue étrangère transfèrent plus d'information depuis leurs langues non maternelles, car d'après lui, depuis le début, les étudiants assument qu'il y a une plus grande proximité entre les langues étrangères (association de l'étranger), en plus du fait qu'ils croient que déplacer une information dès sa langue maternelle serait incorrect (perception du correct).

En ce qui concerne les concepts clés pour la compréhension des résultats obtenus à partir de cette recherche, il est important de mentionner des autres bases théoriques développées, à savoir : l'éducation bilingue, le bilinguisme selon l'âge de l'acquisition, la compétence et le statut de chaque langue, et la théorie de la réception. Pour commencer, l'éducation bilingue peut être comprise comme « une formule pédagogique qui permet l'instruction dans une langue différente de la langue maternelle de l'étudiant usagers de la langue et du développement d'un bilinguisme interculturel et d'enrichissement » (Galindo, 2009, p. 27). Dans le contexte de notre recherche, l'échantillon de l'étude fait partie d'un contexte bilingue par immersion partielle en français, où une instruction est donnée non seulement dans la langue maternelle des lycéens (l'espagnol), mais également à l'aide du français (deuxième langue) de manière progressive.

Le bilinguisme, comme un concept ouvert aux interprétations multiples, se comprend depuis une perspective individuelle et sociale comme les différents niveaux que peut atteindre un individu ou une communauté dans l'usage de deux ou plusieurs langues et en rapport avec le contexte dans lequel la communication se déroule (Galindo, 2009). Selon l'âge d'acquisition des langues, on peut classer les bilingues en plusieurs catégories : bilingue précoce consécutif et bilingue précoce simultané ; le premier concept fait référence au processus par lequel un enfant apprend une L2 après avoir acquis les bases linguistiques de sa langue maternelle (Abdelilah-Bauer, 2007) ; au contraire, un bilingue précoce simultané est celui qui apprend deux langues maternelles depuis le premier « environnement linguistique » de sa naissance (Galindo, 2009). Dans notre étude, les participants font partie du bilinguisme précoce consécutif, car ils ont d'abord consolidé leur langue maternelle avant d'acquérir le français comme deuxième langue à un âge précoce.

Selon les compétences acquises par le bilingue, il peut être catégorisé ayant : un bilinguisme limité, équilibré ou dominant (Hamers et Blanc, 2000). Limité quand il n’y a pas de compétences suffisantes dans les langues acquises, équilibré quand l’individu présente une compétence semblable dans les deux langues la langue et dominant quand il y a une plus grande compétence dans l’une des langues. Finalement, d’après le statut social des langues on peut distinguer le bilinguisme additif du soustractif (Galindo, 2009) ; le premier concept fait référence à l’acquisition de langues étrangères qui ne se fait pas au détriment de la langue maternelle (Galindo, 2009) ; alors que dans le bilinguisme soustractif, les habiletés en langue maternelle ont tendance à diminuer, car il y a une plus grande valorisation de la langue étrangère.

En conclusion, la théorie de la réception a été un élément clef pour le développement de cette étude étant donné qu’elle a servi de référence à la création de la stimulation écrite donnée aux participants à cette recherche. Il s’agit alors de la manière selon laquelle chaque individu peut interpréter un texte de manière unique et non reproductible (Rivas, 2005). À partir de là, le stimulus donné aux sujets, sous forme d’image, les motivait pour écrire leurs textes narratifs en ayant recours à la créativité et à la création unique de sens (voir annexe 2).

L’étude

Cette recherche a été réalisée d’un point de vue quantitatif ; du fait que c’est une recherche non expérimentale – puisque nous avons étudié les variables telles qu’elles se présentent dans leur état naturel sans subir aucune sorte de manipulation (Hernández et al., 1998) – et elle a une portée descriptive. C’était une étude transversale dans le sens où l’on a mesuré les variables à partir d’un moment unique de mesure (Hernandez et al., 1998).

Échantillon de population

Pour la réalisation de cette recherche nous avons choisi un échantillonnage non probabiliste qui sélectionne soigneusement les sujets qui partagent des caractéristiques similaires ; le choix a été effectué à partir d’un questionnaire pour sélectionner l’échantillon (voir annexe 4). Ce questionnaire avait pour objectif l’identification de la biographie linguistique des lycéens. C’est ainsi que les sujets de l’étude étaient 14 lycéens, bilingues consécutifs âgés de douze à treize ans qui partagent certaines similitudes : ils sont de nationalité colombienne, fils de parents colombiens, et ils ont été inscrits à cette école à un âge précoce (2-4 ans) et ils n’ont pas suivi d’activités extracurriculaires en anglais. L’étude a été menée dans une école privée appartenant au Ministère de l’Éducation Nationale français en Colombie.

Instruments

Pour la récolte et l'analyse des données de l'information, divers instruments ont été pris en compte ; comme instruments, un questionnaire pour les sujets de l'étude afin de sélectionner l'échantillon et de connaître un peu mieux leurs cours en anglais et, en général, le fonctionnement de l'institution. Ensuite, on a réalisé un test écrit basé sur la théorie de la réception, où les lycéens devaient écrire un texte narratif en espagnol, en français et en anglais à partir d'une image. Comme instruments d'analyse ou d'évaluation de l'information, une rubrique a été utilisée pour l'évaluation de la performance écrite et une grille pour l'identification des transferts linguistiques (voir annexe 3).

Le texte narratif dans chaque langue a été fait en trois moments différents (avec huit jours de différence). Chaque épreuve avait une consigne écrite dans la langue dans laquelle ils devaient écrire, par exemple, pour le cas de l'épreuve en anglais la consigne était « look at the image, and write a story (write in English) ». Cependant, étant donné que leur langue maternelle est l'espagnol, on leur a expliqué en cette langue ce qu'ils devaient faire.

Les données

Pour répondre au premier objectif spécifique de recherche qui cherchait à évaluer la production écrite narrative en LM, L2 et L3 de 14 lycéens de Cinquième en immersion précoce partielle en français, nous avons trouvé que les sujets de l'échantillon présentent une meilleure performance dans la syntaxe du français (70 %) que dans les autres langues, surpassant l'espagnol de 2,9 % et l'anglais de 32,05 % (voir tableau 1). Cependant, en faisant une analyse soigneuse des aspects où les lycéens bilingues ont montré un meilleur rendement en français, on a constaté que c'était dans l'usage correct des signes de ponctuation et l'usage adéquat des majuscules, mais pour les structures plus complexes telles que l'usage correct des verbes, la concordance sujet-verbe, la construction de propositions simples et composées et l'usage correct du régime prépositionnel, c'était en langue espagnole; pour l'anglais, par contre, on a constaté une mauvaise performance dans le domaine syntaxique.

Dans le champ sémantique, l'espagnol montre de meilleurs résultats (79,9 %) que les autres langues, surpassant le français (9 %) et l'anglais (43,7 %). Cette supériorité s'évidence dans l'usage adéquat des mots selon le contexte, l'intention et les signifiés multiples de ces mots. Finalement, dans le champ pragmatique, les sujets ont montré une performance similaire avec une prédominance pour l'espagnol avec 60,95 %, le français

avec 57,13 % et l'anglais avec 51,91 %; ce qui démontre que les sujets de l'échantillon connaissent le texte narratif et le processus d'écriture en tant que tel.

Les résultats précédents peuvent être expliqués de différentes manières : d'un côté, le meilleur rendement en français dans le domaine syntaxique pourrait être dû au fait d'une plus grande intensité horaire dans ce domaine. Ceci pourrait entraîner une plus grande rigueur académique pour des aspects notationnels. En ce qui concerne le meilleur rendement en espagnol, les structures les plus complexes pourraient être dues au contexte socioculturel dans lequel les sujets se développent parce qu'ils ont un plus grand contact avec leur langue maternelle.

La performance similaire dans les deux langues (espagnol-français) confirme la théorie d'interdépendance linguistique proposée par Cummins (1983) qui explique comment la deuxième langue peut avoir un développement égal à celui de la langue maternelle, chaque fois qu'il y a une exposition constante dans les deux langues (comme c'est le cas pour les sujets de cette étude). De plus, le fait que l'espagnol et le français sont deux langues issues de la même famille (indo-européennes) et du même sous-groupe de familles (les langues latines), elles partagent des caractéristiques similaires qui permettraient une grande influence entre elles (Luxuriant, 2012), ce qui facilite l'utilisation de l'une ou de l'autre avec un niveau de performance similaire. En ce sens, les lycéens de l'échantillon pourraient être considérés comme des bilingues équilibrés, puisqu'il n'y a pas de détérioration de la langue maternelle, et les compétences en deuxième langue sont similaires à celles de la L1. Le mauvais développement en anglais pourrait répondre à des facteurs comme l'intensification horaire, le matériel bibliographique avec lequel on étudie la langue, la motivation des enfants pour apprendre l'anglais, le statut de la langue dans ce contexte, parmi d'autres facteurs psycholinguistiques qui mériteraient une analyse plus profonde dans le cadre d'autres études.

Pour déterminer l'influence des langues préalablement connues sur l'acquisition de l'anglais comme troisième langue, une analyse statistique a été réalisée avec l'épreuve statistique de corrélation de Pearson, qui a donné les résultats suivants:

Tableau 1. Performance au niveau syntaxique (Syn)

Corrélations (P. valeur)	Syn L1	Syn L2
Syn L2	.27 (.350)	
Syn L3	.35 (.214)	.537 (.047)

Tableau 2. Performance au niveau sémantique (Sém)

Corrélations (P. valeur)	Sém L1	Sém L2
Sém L2	.12 (.679)	
Sém L3	.29(.316)	.23 (.420)

Tableau 3. Performance au niveau pragmatique (Prag)

Corrélations (P. valeur)	Prag L1	Prag L2
Prag L2	.44 (.116)	
Prag L3	-.074 (.801)	.43 (.121)

Comme on peut le voir dans la dimension syntaxique, il existe une corrélation positive moyenne entre la seconde langue (français) et la troisième langue (anglais). Cela indique qu'il existe une influence qui, bien que n'étant pas si forte, pourrait expliquer le fait que dans ce cas particulier le français s'approche plus de la structure syntaxique de l'anglais. Ce fait permettrait aux lycéens d'avoir de meilleures performances au niveau syntaxique en langue seconde, ainsi qu'influencer de manière positive l'acquisition d'une troisième langue. Cet argument, comme l'indique la p. valeur de .047, montre alors une corrélation statistiquement significative qui, d'un point de vue théorique, est également soutenue par les postulats de Poulisse et Bongaerts (1994). Ces auteurs expliquent qu'un apprenant a un accès plus aisé à l'information linguistique d'une langue récemment utilisée, et que les langues non natives sont, en général, celles qui influencent le plus l'acquisition d'une troisième langue (De Angelis, 2007).

Ce résultat est logique si on analyse le fait que quand on parle de « biliteracité »¹, la construction de signifiés naît de sa propre expérience, de son regard unique sur le monde qui dépasse le fait de décoder des symboles (Chapetón, 2007) et que chaque langue disposerait de ses artefacts culturels propres dont on doit tenir compte dans ce contexte particulier (Cassany, 2011). De plus, dans la dimension pragmatique, une corrélation positive faible est manifeste entre la L1 et la L2 qui ratifie, statistiquement, la théorie d'autonomie linguistique (Cummins, 1983).

1 Biliteracité (en espagnol : biliteracidad) fait référence aux pratiques psychosociales médiées par le texte écrit où le rôle de l'auteur ou du lecteur est donné dans deux langues ou plus. (Galindo, Loaiza et Botero, 2013).

Tableau 4. Distribution de la proportion (%) dans chaque critère d'évaluation de la production écrite dans les trois langues des 14 lycéens bilingues consécutifs

Sujet	Dimension	Espagnol	Français	Anglais
N. 1	Syn	81,3 %	72,0 %	41,4 %
	Sém	100,0 %	80,0 %	46,8 %
	Prag	60,0 %	66,7 %	66,8 %
	Total	80,4 %	72,9 %	51,6 %
N. 2	Syn	61,3 %	78,7 %	40,0 %
	Sém	60,0 %	60,0 %	40,0 %
	Prag	86,7 %	46,7 %	53,3 %
	Total	69,3 %	61,8 %	44,4 %
N. 3	Syn	70,7 %	49,3 %	50,0 %
	Sém	40,0 %	53,3 %	53,3 %
	Prag	33,3 %	40,0 %	53,3 %
	Total	48,0 %	47,6 %	52,2 %
N. 4	Synt	70,6 %	74,7 %	40,0 %
	Sém	60,0 %	80,0 %	26,7 %
	Prag	40,0 %	46,7 %	60,0 %
	Total	56,9 %	67,1 %	42,2 %
N. 5	Synt	68,0 %	81,3 %	68,6 %
	Sém	80,0 %	80,0 %	73,3 %
	Prag	40,0 %	60,0 %	66,7 %
	Total	62,7 %	73,8 %	69,5 %
N. 6	Synt	69,3 %	88,0 %	48,6 %
	Sém	60,0 %	93,3 %	46,7 %
	Prag	60,0 %	60,0 %	60,0 %
	Total	63,1 %	80,4 %	51,7 %
N. 7	Synt	50,7 %	68,0 %	40,0 %
	Sém	73,3 %	53,3 %	46,6 %
	Prag	73,3 %	80,0 %	60,0 %
	Total	65,8 %	67,1 %	48,9 %
N. 8	Syn	96,0 %	98,7 %	51,4 %
	Sém	100,0 %	100,0 %	53,3 %
	Prag	100,0 %	100,0 %	60,0 %
	Total	98,7 %	99,6 %	54,9 %
N. 9	Synt	73,3 %	70,7 %	27,1 %
	Sém	100,0 %	53,3 %	20,0 %
	Prag	46,7 %	46,7 %	46,7 %
	Total	73,3 %	56,9 %	31,3 %
N. 10	Syn	64,0 %	52,0 %	21,4 %
	Sém	86,7 %	53,3 %	20 %
	Prag	46,7 %	53,3 %	40,0 %
	Total	65,8	52,9 %	27,1 %
N. 11	Syn	73,3 %	28,0 %	21,4 %
	Sém	100,0 %	33,3 %	20,0 %
	Prag	73,3 %	26,7 %	40,0 %
	Total	82,2 %	29,3 %	27,1 %
N. 12	Syn	66,7 %	78,7 %	22,8 %
	Sém	100,0 %	80,0 %	20,0 %
	Prag	80,0 %	53,3 %	40,0 %
	Total	82,2 %	70,7 %	27,6 %
N. 13	Syn	38,7 %	57,3 %	20,0 %
	Sém	60,0 %	73,3 %	20,0 %
	Prag	60,0 %	53,3 %	20,0 %
	Total	52,9 %	61,3 %	20,0 %
N. 14	Syn	56,0 %	81,3 %	38,6 %
	Sém	100,0 %	100,0 %	20,0 %
	Prag	53,3 %	66,7 %	60,0 %
	Total	69,8 %	82,7 %	39,5 %
Moyenne Générale		67,9 %	66,0 %	42,0 %

Le tableau 4 nous montre que les sujets ont de meilleurs résultats en espagnol (67,9 %) en comparaison à la production écrite en français (66,0 %) et en anglais (42,0 %). Cette supériorité est due principalement aux aspects sémantiques, où l'on a montré une supériorité de 80,0% (si l'on additionne les 14 résultats de chaque composante), suivie par le français (70,0%) et l'anglais (66,6 %). Ce dernier-là nous montre la plus basse performance, 42,0 % où les résultats les plus faibles sont dans l'ordre : la syntaxe, la sémantique et finalement la pragmatique. Les résultats exprimés dans le dernier tableau peuvent être expliqués de plusieurs façons. Tout d'abord, le fait que les sujets aient un niveau de développement très proche dans leur langue maternelle et la deuxième langue (français) dans les deux langues peut être expliqué avec la théorie de l'interdépendance linguistique proposée par Cummins (1983), étant donné que l'espagnol et le français sont deux langues en usage permanent par les sujets de l'étude, que ce soit dans le contexte scolaire ou familial. Ceci n'est pas le cas de la L3 puisque les lycéens ne sont pas très exposés à l'anglais dans leur différents contextes, ce qui rend difficile un niveau supérieur, étant donné que le contact direct avec la langue cible est un facteur crucial pour arriver à des résultats optimaux (Vildomec, 1963 y Williams y Hammerberg, 1998). Il est important de noter que lors de l'analyse de la production écrite, les élèves moins performants dans la troisième langue (l'anglais) ont utilisé plusieurs transferts linguistiques. Ces transferts viennent de la langue maternelle, ce qui va à l'encontre de ce que proposait De Angelis (2007), qui explique que les apprenants font généralement plus de transferts de leur langue seconde parce qu'ils supposent que cela est correct (perception of correctness- association of foreignness). Cette section, cependant, est expliquée plus en détail après, lors de discussion du deuxième objectif.

Il est important aussi de souligner que l'écriture est un processus conscient qui demande d'une instruction intentionnée (Rubio, 2011). Son développement approprié ressort dépend d'une construction bidirectionnelle (école-famille) qui optimise le processus de lecture et d'écriture (Reyes et Mol, 2010). Ceci pourrait expliquer que l'espagnol, la langue la plus utilisée par les sujets dans leur contexte familial et scolaire, soit la langue avec le meilleur résultat dans la compétence écrite.

Deuxièmement, puisque l'espagnol et le français sont deux langues qui viennent de la même famille (indo-européenne) et le même sous-groupe de familles (romanes) elles partagent des caractéristiques similaires qui permettraient une grande influence entre elles (Lozano, 2012), ce qui facilite l'utilisation de l'une ou l'autre avec un niveau de performance similaire.

Finalement, la faible performance dans la troisième langue répondrait à des facteurs tels que l'intensification du temps, le matériel bibliographique avec lequel la langue est travaillée, la motivation des enfants à

apprendre l'anglais, le statut de la langue dans ce contexte, entre autres. Les facteurs socio-psycholinguistiques qui méritent une analyse plus approfondie d'autres enquêtes.

À l'égard du deuxième objectif spécifique qui cherchait à identifier les transferts linguistiques qui se présentent dans la production écrite en L3, on a pu mettre en évidence le fait que 93 % des sujets de l'échantillon ont réalisé des transferts linguistiques, et principalement à partir de leur langue maternelle (79 % des sujets), ce qui pourrait être soutenu par les postulats de William et Hammerberg (1998) et de Vildomec (1963) qui expliquent qu'en général, la langue avec une plus grande influence sur les langues additionnelles est celle d'une utilisation plus importante et plus récente. Il est important de mettre en relief qu'un plus grand nombre de transferts ont été identifiés dans l'un des trois niveaux de transfert proposés par Ringbom (2007) : un transfert d'un item comme le montre les exemples suivants :

- Exemple: Etudiant 10: he win mucho money
Étudiant 7: the most beautiful disfraz
Étudiant 2: we speak with the eyes or with the bouch?
Etudiant 1: he has eyes black
Etudiant 3: humains (au lieu de humans)

À ce sujet, Ringbom (2007) explique que quand une langue se trouve dans ses étapes initiales d'apprentissage (comme dans cette étude de recherche), ce type de transfert (transfert de forme) est plus probable à l'écrit étant donné que durant les étapes initiales les lycéens font plus attention à la forme qu'au signifié de la langue. Également, comme l'explique Chapetón (2008), les apprenants, par manque de vocabulaire et d'efficacité dans la langue cible, choisissent de transférer des mots complets de leurs langues préalables, principalement depuis la langue maternelle, comme stratégie pour combler leurs besoins communicatifs.

En répondant aux objectifs spécifiques, on a déterminé que les deux langues jouent un rôle déterminant dans l'acquisition d'une troisième langue, mais de manière différente ; d'un côté, la structure du français est celle qui influence le plus la structure de l'anglais, ce qui permettrait une influence positive entre les deux langues. L'espagnol influence aussi au moment de transférer des éléments, principalement lexicaux, à la langue cible, mais dans ce cas, cela se fait sans discrimination comme une manière de remplir les vides lexicaux. Cela empêche une lecture agréable des textes produits par les lycéens en L3. Dans ce cas, on pourrait dire que

les transferts lexicaux ne sont pas utilisés comme une stratégie portant une intention de compensation comme telle, mais plutôt comme une preuve de la pauvreté du répertoire linguistique en troisième langue de l'auteur qui aurait recours à l'usage de transferts linguistiques si fréquemment, en montrant ainsi son bagage lexical limité. Cette constatation peut aussi être faite par l'information donnée par l'enseignant, qui mentionne que l'un des problèmes les plus fréquents dans l'apprentissage de l'anglais comme troisième langue est « la rétention de vocabulaire » c'est-à-dire, la mémoire.

En guise de conclusion

L'anglais comme troisième langue, dans ce contexte spécifique, se trouve fortement influencé par les langues préalables des apprenants. Dans un premier temps, on met en évidence que quand le français est la langue avec laquelle l'apprenant a de meilleures performances dans le domaine syntaxique, il y a une corrélation positive moyenne avec la dimension syntaxique de l'anglais ; c'est-à-dire que, dans le contexte de cette étude, le fait de disposer du français comme seconde langue influence positivement l'acquisition de l'anglais comme troisième langue puisque les similitudes syntaxiques du français et de l'anglais, trouvées dans l'étude, permettent à l'apprenant de faire des associations plus précises. Dans le cas de l'espagnol, on constate que cette langue influence l'acquisition de l'anglais principalement lors des transferts syntactiques ; ce phénomène se produit parce que les lycéens ont un plus grand contact avec cette langue, ce qui leur donne un accès plus facile à l'information linguistique récemment utilisée pour être transférée à la langue cible (Williams et Hammerberg, 1998).

En ce qui concerne la performance dans l'écriture de l'anglais la moins bonne, on peut considérer que tant la langue maternelle que la langue seconde sont les langues véhiculaires de la connaissance, étant donné que nous sommes dans un contexte scolaire d'éducation bilingue par immersion partielle. Cela laisse peu de possibilités à une troisième langue de se développer, tant d'un point de vue social, que professionnel et personnel, car elle n'est pas dans un état d'utilisation et d'appropriation constante comme c'est le cas pour les deux premières langues. C'est ce qui permet à cette étude de confirmer l'importance de l'utilisation permanente et en contexte de chacune d'elles afin d'atteindre un haut niveau de performance (Vildomec, 1963 ; Cummins, 1983). Nous suggérons donc que lors de l'introduction d'une troisième langue dans les curriculums scolaires bilingues par immersion partielle, il faut assurer une exposition adéquate à cette troisième langue qui a non seulement une bonne intensité horaire, mais aussi des espaces au sein et à l'extérieur de la sphère académique, dans et hors qui permettent de la pratique ainsi que la réussite de bons résultats.

En plus de cela, comme l'écriture est un processus cognitif complexe qui dépend en grande partie d'une instruction intentionnelle, il faut que les enseignants cherchent des stratégies qui permettent l'acquisition d'une langue additionnelle en tenant compte des langues préalables des lycéens, pour que ces derniers puissent faire des associations significatives qui les aident à discriminer entre ce qui peut ou ne peut pas influencer positivement ce processus d'acquisition ; en agissant ainsi, les enseignants les aideront à développer leur conscience métalinguistique. Il ne faut pas omettre non plus que le succès dans les pratiques de lecture et écriture est un processus bidirectionnel qui a besoin non seulement d'un soutien académique, mais également familial qui participe au développement des habiletés de lecture et d'écriture.

Finalement, il faut préciser que même si les résultats répondent à un échantillon concret de population, il ne faut pas généraliser ces mêmes résultats. Cependant, c'est un état de lieux pour comprendre les processus qui sont utilisés lors de l'acquisition d'une troisième langue dans un contexte particulier. Notamment, c'est un point de départ pour des chercheurs qui voudraient analyser plus en profondeur d'autres aspects des langues additionnelles à partir de différentes perspectives.

On souhaite donc que l'étude d'une troisième langue soit approfondie dans un contexte scolaire colombien et que surgissent des propositions pédagogiques qui permettent l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage d'une L3.

Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El Desafío del Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ardila, O. (2006). Bilingüismo y multilingüismo en la amazonia colombiana: estudio de casos. En *Segundo simposio de bilingüismo y educación bilingüe en América Latina*. Simposio llevado a cabo en la conferencia de Bilinglatam 2, Universidad de los Andes y Centro Colombo Americano, Bogotá.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cassany, D. (2011). Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 15, 122-133.
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 78, 1-11.

- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., et Jessner, U. (2001). *Cross linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chapetón, C. (2007). *Literacy as a Resource to Build Resiliency*. Editora Géminis. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Chapetón, C. (2008). Cross-linguistic influence in the writing of an Italian learner of English as a foreign language: an exploratory study. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 50-72.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., et Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Mejía, A. (2011). Multilingualism and Pedagogical Practices in Colombia's Caribbean Archipelago. En C. Hélot et M. Ó Laoire (Eds.), *Language policy for the multilingual classroom: pedagogy of the possible*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- De Zarobe, Y. (2005). Age and Third Language Production: A Longitudinal Study. *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 105-112.
- Dittmann, M. (2006). La importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua y en la educación bilingüe: el caso de la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés. En *Memorias del Segundo Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación en América Latina* (pp. 73-86). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito. Acercamiento teórico-experimental*. Armenia: Kinesis.
- Galindo, A., Loaiza, N., et Botero, A. (2013). *Bilingüismo, bilingüidad y competencia intercultural. Enfoque de investigación cualitativo en contexto escolar*. Armenia: Kinesis.
- Hamers, J., et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernandez, R., Fernandez, C., et Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1, 58-146.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poullisse, N., et Bongaerts, T. (1994) First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Reyes, I., et Moll, L. (2010). *Bilingual and biliterate practices at home and school*. En B. Spolsky et F. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 147-160). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Safont- Jordá, M. (2011). Early requestive development in consecutive third language learning. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 256-276.
- Safont- Jordá, M. (2005). *Pragmatic production of third language learners of english: A focus on request acts modifiers*. *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 84-104.
- Sanmiguel, R. (2006). Mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe*, 4(8), 110-122.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
- William, S., et Hammerberg, B. (1998). Language Switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.

Annexes

Annexe 1. Grille d'évaluation

Dimension	Performance	Exemples				
		1	2	3	4	5
SYNTAXIQUE	1-Maîtrise l'orthographe des lexèmes qu'il emploie.					
	2. Respecte les règles de l'accent orthographique.					
	3. Conjugue correctement les verbes.					
	4. Applique la concordance sujet - verbe.					
	5. Emploie correctement les signes de ponctuation.					
	6. Construit correctement des propositions simples.					
	7. Construit correctement des propositions composées					
	8. Utilise logiquement les temps verbaux qu'il emploie dans sanarration.					
	9. Identifie correctement l'usage des lettres majuscules					
	10. Emploie convenablement le régime prépositionnel.					
	11. Applique la concordance substantif - article					
	12. Applique la concordance substantif - adjectif					
	13. Utilise convenablement les synonymes.					
	14. Utilise bien les connecteurs dans son texte.					
	15. Utilise convenablement les déictiques					
SÉMANTIQUE	16. Propose au lecteur un contexte ample pour comprendre le signifié de ses paroles.					
	17. Choisis les lexèmes appropriés à ce qu'il veut exprimer.					
	18. Prouve la connaissance des sens multiples des mots qu'ilemploie					
PRAGMATIQUE	19. Évite l'utilisation de pro-formes					
	20. Met en évidence des opérations de révision, de correction et de réécriture					
	21. Répond correctement à la consigne d'écriture.					

Annexe 2. Consigne donnée aux sujets



Now, look at the image, and write a story (write in English).

Annexe 3. Grille pour l'identification des transferts linguistiques

Degré de transfert	Critère	De l'espagnol au français	Du français à l'anglais	Exemples
Transfert syntaxique	Ordre des mots (Word order)			
Transfert d'un item (item transfer)	Orthographe			
	Emprunts (borrowing)			
	Cognats			
Transfert d'un système (system transfer)	Calques			

Annexe 4. Questionnaire pour assortir l'échantillon

1. Quelles langues parlez-vous?

ESPAGNOL ANGLAIS
FRANÇAIS

Autre(s):

2. Quelles langues avez-vous d'abord apprise?

ESPAGNOL ANGLAIS
FRANÇAIS

Autre(s):

3. Quelles langues parle votre mère?

ESPAGNOL ANGLAIS
FRANÇAIS

Autre(s):

4. Quelle langue parle votre père?

ESPAGNOL ANGLAIS
FRANÇAIS

Autre(s):

5. Quelle est la nationalité de votre mère?

COLOMBIENNE FRANÇAISE

Autre(s):

6. Quelle est la nationalité de votre père?

COLOMBIENNE FRANÇAISE

Autre(s):

7. À quel âge êtes-vous entré au Lycée français?

8. Quel âge avez-vous?

9. Avez-vous vécu dans d'autres pays?

OUI NON

Lesquels?

Combien de temps?

10. En quelle langue parlez-vous avec:

Votre mère:

Votre père:

Vos frères:

Vos amis au lycée:

Vos professeurs:
