

# Le français des apprenants : en hésitation entre la langue maternelle et l'anglais

**Natalia Loseva**

MGIMO University  
natloseva@gmail.com

**Liudmila Metelskaya**

MGIMO University  
ludmilamet@mail.ru

---

**Résumé.** Les observations sur l'interlangue des russophones apprenant le français au MGIMO nous ont amenées à constater que celle-ci subit une double influence : de la part de la langue maternelle (LM) et de la première langue étrangère (LE1) qui est, dans la plupart des cas, l'anglais. Les effets négatifs de l'interférence avec LM ont déjà fait l'objet de nombreuses études alors que l'impact de LE1 semble sous-estimé. Nous sommes parties de l'hypothèse que, dans l'esprit de l'apprenant, les différentes langues interagissent au point de se confondre de sorte que les élèves ne sont pas souvent capables d'attribuer tel ou tel vocable à tel ou tel système, faute de mécanisme de discrimination qui permettrait de détecter « l'intrus ». L'enquête menée auprès de 54 étudiants ayant atteint le niveau B1 avait pour objectif d'évaluer leur aptitude à repérer des mots étrangers dans un texte où étaient inclus des vocables inexistantes en français normatif ayant des racines russes ou anglaises, aussi bien que des anglicismes déjà adoptés par le français. Les résultats ont prouvé que dans 45% des cas les apprenants ont du mal à repérer et à discriminer un lexème appartenant à une autre langue ce qui témoigne de l'absence de frontières bien nettes entre différents systèmes langagiers composant la multicompétence d'un apprenant. Les résultats appuient également notre hypothèse selon laquelle au niveau intermédiaire (B1) l'influence de LE1 est plus forte que celle de LM, car les faux anglicismes se sont avérés plus difficiles à détecter que des mots aux racines slaves.

**Mots clés:** *interlangue; acquisition d'une langue étrangère; interférence, vocabulaire; interaction des langues; multicompétence langagière; plurilinguisme*

---

## French for Learners in Hesitation Between Mother Tongue and English

**Abstract.** Observing the interlanguage of Russian speakers learning French in an academic setting enabled us to note that it is subject to a double influence from the mother tongue (LM *langue maternelle*) and the first foreign language (LE1 *langue étrangère1*), which in most cases is English. Teaching methods traditionally practiced in Russia have always emphasized the comparison with LM in order to eliminate the negative effects of interference. In contrast, very few attempts have been made to assess the impact of LE1. The challenge is therefore twofold, to understand the mechanisms of interaction of different languages in the learner's mind and to develop a more effective pedagogical approach to neutralize the negative influence of plurilingualism and mobilize its constructive potential. The mature linguistic awareness of a multilingual speaking subject establishes fairly clear boundaries between the different language systems that are part of it. While in the consciousness of learners, the parti-

tions that separate different languages are permeable. Sometimes students are not able to attribute a particular term (or word) to a particular system. The problem apparently is attributable to the deficiency (due to lack of language experience) of the discrimination mechanism which would make it possible to detect the “intruder” and to eliminate it.

The survey carried out among 54 students who had reached level B1 in French aimed to assess their ability to identify foreign words in a text that included words that did not exist in normative French with Russian or English roots, as well as words of *Franglais* already adopted by French.

The results showed that in 45% of cases, learners have difficulty locating and discriminating a lexeme belonging to another language, which testifies to the absence of clear boundaries between different language systems that make up a learner’s multicompetence. The interpenetration of different systems is facilitated by the existence of a common lexical background due to mutual borrowing. Also, the results support our hypothesis that at the intermediate level (B1) the influence of LE1 is stronger than that of LM, because false anglicisms have been found to be more difficult to detect than words with Slavic roots. It also turned out that the Russian-speaking interlanguage fully adheres to the “*Franglais*” of native French-speakers.

In moving from theoretical research to French as a Foreign Language (FFL) didactics, it should be taken into account that the learner’s vocabulary only partly results from memorizing the studied content (from the “input”). There always remains a part of personal production resulting from the transfer. If the results of the languages transfer are sometimes inadequate, this should not cause the teacher to fight the mechanism itself. Rather, teaching practices should be put in place that would optimize this mechanism.

**Keywords:** *interlanguage; foreign language acquisition; interference; vocabulary; language interaction; multi-competence; multilingualism*

---

## 1. Introduction

Les recherches des dernières décennies mettent l’accent sur la langue telle qu’elle est représentée dans l’esprit du locuteur. Dans cette optique, la langue de l’apprenant (l’interlangue) se présente comme un objet d’étude particulier. Il s’agit d’un système imparfait, instable, en constante mutation, mais un système quand même, gardant certaines traces de la langue maternelle et celles d’autres langues plus ou moins bien maîtrisées. D’une part, les recherches portant sur la mise en place de l’interlangue est d’un grand intérêt théorique. Comme le fait remarquer A. Trevisse, « l’étude de la genèse d’un nouveau système linguistique est intéressante en elle-même, mais elle l’est aussi parce qu’elle permet d’envisager sous un angle particulier les rapports entre langage et cognition, et ainsi de sonder le fonctionnement de l’un et de l’autre. Il est en effet fort instructif de tenter d’étudier le fonctionnement de l’intelligence humaine, à partir des observables que sont les données linguistiques de genèse » (Trevisse 1992). D’autre part, connaître les ressorts de ce mécanisme de genèse permet de changer de perspective dans l’enseignement des langues étrangères. Ainsi l’interlangue constitue un point où les intérêts de la théorie linguistique rejoignent ceux de la didactique des langues étrangères.

Il est évident que toute langue étrangère nouvellement apprise ne vient pas remplacer d’autres langues déjà maîtrisées mais s’y adjoint. Ceci est d’autant plus vrai s’il s’agit d’une langue étudiée dans le cadre scolaire ou universitaire. A la différence du bilinguisme naturel où les deux systèmes langagiers se mettent en place parallèlement et simultanément avec le développement des processus mentaux et des mécanismes du langage, dans le bilinguisme artificiel, une langue étrangère vient se greffer sur la carcasse créée par la langue maternelle (LM) et, éventuellement, par les langues étrangères (LE) apprises précédemment. La question se pose donc de savoir quelles sont les relations entre différents systèmes linguistiques dans l’esprit d’un apprenant, s’ils sont distincts ou, au contraire, liés et interdépendants.

L’étude expérimentale, que nous allons présenter dans cet article, avait pour objectif d’explorer les rapports entre le russe (langue maternelle – LM), l’anglais (interlangue – langue étrangère première –

LE1) et le français (interlangue – langue étrangère seconde – LE2) dans l'esprit des apprenants trilingues. Notre tâche consistait à tester leur aptitude à repérer des mots étrangers dans un texte et à faire la distinction entre les erreurs et les emplois autorisés par la langue cible.

## 2. Bilinguisme et interlangue

Depuis Jakobson (1953) et Weinreich (1968), qui ont posé le problème du bilinguisme au centre de l'intérêt de la linguistique moderne, un locuteur multilingue a cessé d'être considéré comme une curiosité voire une anomalie. S'étant rendu compte du fait que la plupart de la population du globe s'exprime en permanence ou de façon occasionnelle dans deux ou plusieurs langues, les chercheurs se sont intéressés aux rapports que les différents idiomes entretiennent dans l'esprit du multilingue. La thèse fondatrice de très nombreuses recherches dans le domaine du multilinguisme consiste en ce qu'un locuteur bilingue n'égale pas deux monolingues réunis en une seule personnalité. V. Cook a exprimé cette idée très clairement en postulant qu'un bilingue n'a pas deux têtes (Cook 1992). Le fait que deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans l'esprit d'un locuteur soient intimement liés étant généralement reconnu, les discussions subsistent sur les rapports entre ces systèmes et les possibilités de passage d'un système à l'autre (Lambert 1990).

De nombreux linguistes (Paradis & Lebrun 1983 ; Cook 1992) avancent l'hypothèse selon laquelle, au sein des systèmes multilingues, les différents codes ne sont pas séparés, mais constituent les sous-systèmes d'un système plus large. Or le degré d'intégration de ces sous-systèmes peut, de toute évidence, être différent, ce qui tient à plusieurs facteurs (l'âge du locuteur, les conditions d'acquisition et les domaines d'usage des langues, la ressemblance des langues, etc.). Il importe aussi de savoir de quel type de bilinguisme il s'agit : coordonné ou subordonné, pour reprendre la terminologie de Weinreich (1963).

Paradis et Lebrun répertorient trois possibilités d'interaction des langues dans l'esprit d'un multilingue (Paradis & Lebrun 1983) :

- 1) des liens très étroits au sein d'un système commun dans lequel les formes appartenant à différentes langues se conduisent comme des variantes (allophones ou allomorphes) d'une seule langue ;
- 2) des systèmes séparés qui forment des connexions indépendantes et différentes pour chaque langue ;
- 3) des systèmes liés là où les langues présentent des similitudes (certains phonèmes, lexèmes ou règles de syntaxe) et distincts lorsqu'il s'agit des phénomènes spécifiques à chaque langue.

Conscients du caractère schématique des trois hypothèses, M. Paradis et Y. Lebrun envisagent la possibilité de les réunir, car il est probable que « les bilingues possèdent deux sous-systèmes de connexions neuronales, un pour chaque langue (et chacun peut être activé ou inhibé indépendamment à cause des fortes associations qui existent entre les éléments d'une même langue), tout en possédant un système plus vaste (le langage) dans lequel ils ont la possibilité de puiser indifféremment des éléments de l'une ou l'autre langue » (Paradis & Lebrun 1983: 11).

Certes, seules des recherches approfondies en neurosciences peuvent apporter des réponses définitives sur la façon dont les langues interagissent dans le cerveau d'un multilingue, mais il semble évident qu'il n'y aura pas de réponse unique pour les différents types de multilinguisme et pour les différentes combinaisons de langues.

S'agissant du bilinguisme artificiel (celui qui apparaît dans un cadre académique), notre intuition pédagogique nous amène à opter pour la solution de compromis, celle des systèmes moitié connexes, moitié

séparés. En outre, les trois hypothèses représentent le système en stabilité alors que l'apprentissage est un processus dynamique au cours duquel les éléments de différents sous-systèmes ainsi que les rapports entre ceux-ci évoluent constamment.

Le concept même d'interlangue introduit par Selinker (1972) et développé depuis plusieurs décennies par de nombreux chercheurs, met l'accent sur la dynamique de la progression du système qui est, au départ, très étroitement lié à la langue maternelle mais qui a tendance à s'en émanciper au cours de l'apprentissage. L'importance du concept d'interlangue et de celui de multicompétence, avancé plus récemment par V. Cook (1992) consiste à mettre la langue étrangère telle qu'elle se profile dans l'esprit de l'apprenant dans le cadre des processus mentaux et des activités langagières qui sont déjà accessibles à l'individu dans d'autres langues. Ainsi, l'acquis de l'apprenant n'est plus considéré par rapport à la langue normative des locuteurs natifs mais dans le cadre de sa conscience linguistique individuelle.

Le concept de « conscience linguistique » (*языковое сознание*) élaboré et développé par l'école russe de psycholinguistique (Tarasov 1996, 2000 ; Ufimczewa 2003) ne coïncide qu'en partie avec la « multicompétence » de Cook (1992), car il inclut en plus du système de la langue (dans ses dimensions paradigmatique et syntagmatique) toute la sphère des représentations conceptuelles propres à l'individu dans telle ou telle langue. Ce volet du problème semble important à considérer en discutant les rapports que les différents sous-systèmes entretiennent dans un esprit multilingue. Il est évident que l'interlangue, au départ du moins, exploite la base conceptuelle que l'apprenant multilingue possède déjà dans sa langue maternelle et d'autres langues maîtrisées. Il en va de même pour les mécanismes de génération de la parole, des règles d'interaction socio-culturelle, etc. Tout ce capital qu'un enfant acquiert simultanément avec LM est emprunté par l'interlangue. Certes, il ne va pas rester inchangé. Mécanismes et représentations vont évoluer au fur et à mesure du développement de l'interlangue au point même d'avoir un effet rétroactif sur LM (voir, par exemple, Kecskes & Papp 2000). Ainsi l'hypothèse des sous-systèmes isolés apparaît comme la moins probable. Toutefois, dans le cas du bilinguisme coordonné, on a souvent affaire aux sous-systèmes autonomes qui peuvent être volontairement activés ou inhibés par le locuteur. Un bilingue parfait passe aisément d'un code à un autre, conscient de leurs limites. Par contre, dans le cas du bi- ou multilinguisme subordonné, on peut supposer que les contours de chacun des systèmes sont flous, les frontières sont perméables de façon que les langues moins bien maîtrisées puisent leurs ressources dans LM et / ou LE1.

### 3. Transfert et interférence

Les preuves les plus évidentes de l'influence exercée par LM et LE1 sur LE2 dans le processus d'acquisition de cette dernière se retrouvent dans les phénomènes traditionnellement désignés comme « transfert » et « interférence ». Depuis Weinreich et Selinker, de nombreux chercheurs (voir, par exemple, Meisel 1983, Bailly et al. 2009, Zalevskaya 1999, Damić Boháč & Pećnik 2018) considèrent le transfert comme un phénomène positif, voire une stratégie facilitant l'apprentissage alors que l'interférence est perçue comme source d'erreurs. Nous avons déjà eu l'occasion de faire remarquer (Loseva & Metelskaya 2018: 72) que même si cette distinction peut avoir un sens pratique en didactique de langues, elle en a bien peu sur le plan théorique, car il serait inapproprié d'apporter un jugement de valeur dans la description des mécanismes qui articulent la mise en place d'un système. Qu'il s'agisse d'un résultat positif ou d'un dérapage, cela ne change rien au fonctionnement d'un mécanisme qui consiste à transférer certains éléments ou structures d'une langue à une autre.

Si le transfert et l'interférence sont traités différemment par les chercheurs, c'est, dans une grande mesure, parce que les recherches en interlangue sont souvent basées sur l'analyse des erreurs des

apprenants. Or l'erreur met en évidence les cas d'interférence tandis que les structures correctes issues du transfert restent cachées aux yeux des observateurs. Par exemple, nous ne saurons jamais si l'apprenant qui a employé correctement le verbe *respecter*, le possédait déjà comme acquis dans son répertoire actif ou s'il l'avait inventé à partir du verbe anglais *to respect* appuyé dans cette démarche par le vocable *реснекм* provenant également de l'anglais et devenu à la mode en russe ces derniers temps. Par contre, lorsque le même apprenant emploiera le verbe *\*expecter*, nous allons être sûrs qu'il s'agit des effets maléfiques de l'anglais. Pourtant, les mécanismes qui font émerger ces deux lexèmes sont strictement identiques. Nous pouvons même supposer que l'interférence se nourrit des résultats du transfert positif. Encouragé par le succès de ses nombreuses « inventions » qui font mouche sans être remarquées par ses enseignants ou son entourage, notre apprenant tombe dans le piège d'un mot inexistant ou d'une structure erronée. C'est peut-être encore une raison qui explique le grand nombre d'erreurs provenant de l'interférence entre des langues proches et similaires : si nous pouvons constater un nombre important d'erreurs, est-ce que nous savons combien de réussites sont passées inaperçues ?

Cela nous amène à penser qu'à la base de tout apprentissage d'une nouvelle langue se trouve le transfert des compétences acquises dans d'autres langues. Nous proposons donc de renoncer à la distinction entre « transfert » et « interférence » afin de nous consacrer à l'étude des mécanismes qui les font naître.

#### 4. Le russe, l'anglais et le français : frères ou ennemis ?

La position du français dans le contexte plurilingue du monde globalisé est telle qu'il occupe de plus en plus souvent la place de LE2 après l'anglais. C'est notamment le cas en Russie où la plupart des parents choisissent l'anglais comme première langue étrangère pour leurs enfants. Pour mieux comprendre la nature de la multicom pétence linguistique propre à nos étudiants, il nous paraît donc utile de donner un bref aperçu général sur l'histoire des contacts entre trois langues et l'état actuel de leur coexistence. Le russe, le français et l'anglais appartiennent à la même famille indo-européenne mais à des groupes assez distants (slave, roman et germanique). Néanmoins, au cours de l'histoire, les trois langues ont subi des influences mutuelles très fortes, d'où un fond important de mots communs dans trois langues.

L'expansion de la langue française sur les îles Britanniques suite à l'arrivée sur le trône d'Angleterre de Guillaume le Conquérant en 1066, a duré plusieurs siècles et a résulté en un apport massif de mots français dans le vocabulaire anglais : la plupart des mots anglais se terminant par *-ous*, *-y*, *-tion*, *-ture*, *-ent* sont d'origine française. Le vocabulaire emprunté concernait les domaines variés de la vie tels que le commerce (*pay*, *debt*, *budget*), la vie sociale (*parliament*, *custom*, *marriage*), la vie domestique (*chamber*, *curtain*, *chair*), la cuisine (*bacon*, *grape*, *beef*, *carrot*), etc. Bien évidemment, tous ces emprunts effectués au Moyen Âge ont été si bien assimilés par la langue anglaise qu'ils ne sont plus perçus comme des mots étrangers par les Anglais ni comme des mots originaires de l'Hexagone par les Français étudiant l'anglais. Il arrive souvent de nos jours qu'un mot d'origine française fasse sa réapparition en français en tant qu'un anglicisme. Tel est, par exemple, le cas du mot *management*.

Au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, le français s'impose comme langue de culture, de prestige, celle des sciences et de la diplomatie dans toute l'Europe, y compris en Angleterre et en Russie. Le français est la langue seconde de toutes les élites d'Europe, ce qui explique le fait que le français est la langue à laquelle les autres langues européennes empruntent le plus (Demyanov 2001, Gak 2002).

Adopté par les élites russes comme langue de communication courante, le français a joué son rôle civilisateur (Bracquenier 2011). Vers 1820, le russe comprenait déjà plus de 1000 mots d'origine française auxquels s'ajoutaient les emprunts à d'autres langues européennes (par exemple, l'anglais et l'italien)

pour lesquels le français a joué le rôle de langue vecteur. « Le russe de cette période offre donc un exemple assez exceptionnel dans l'histoire des langues, d'un terrain lexical extrêmement perméable, sur lequel de nombreuses influences étrangères se sont succédé en peu de temps, et ont même été bien souvent simultanées » (Breuillard & Keruhel 1979: 469-470). Le processus d'emprunt a été le plus intense dans les domaines des sciences, du théâtre, des arts, mais il concernait aussi la vie quotidienne (cuisine, toilette, etc.). Le bilinguisme des aristocrates a produit son influence sur la formation de la langue russe littéraire, car les élites russes avaient tendance à calquer, parfois de façon inconsciente, des tournures et les formules du français. Or, si pour une partie de la noblesse russe le français était leur première langue, apprise avant le russe, pour d'autres il restait dans l'état d'interlangue. Quelque drôle que cela puisse paraître, c'est dans la nouvelle « Doubrovski » (1833) de Pouchkine que nous trouvons une des premières descriptions des mécanismes d'interlangue<sup>1</sup>. Un des personnages russes de la nouvelle, contraint de partager la chambre avec un Français, a peur de rester dans l'obscurité. Vou-lant demander à son compagnon de ne pas éteindre la chandelle, il lui dit : « Pourquoi vous touchez ? » en remplaçant le verbe *éteindre* par le verbe *toucher* formé par analogie avec le verbe russe *тышуть*. Nous observons donc ici une démarche typique de l'interlangue. Au moment où le locuteur fait face à une déficience de son vocabulaire, il cherche à combler la lacune en construisant un mot à partir des éléments de sa propre langue.

Le français a enrichi le russe d'un nombre important de mots, si bien assimilés que les Russes découvrent avec une grande surprise les origines françaises des mots qu'ils croyaient être slaves, par exemple, *сун* – *soupe*, *пудра* – *poudre*, *блуза* – *blouse*, etc. C'est en commençant à étudier le français, que les Russes se rendent compte de l'immensité du vocabulaire commun et ils apprennent donc à naviguer entre les deux langues en puisant dans LM les éléments qui leur manquent en français avec de fortes chances de tomber juste.

Le XX<sup>e</sup> siècle a mis fin à la prédominance culturelle et linguistique du français. L'anglais, son meilleur ennemi, lui a succédé ayant obtenu le statut de *lingua franca* à l'échelle globale. Le poids économique, politique et culturel des Etats-Unis et des pays anglophones aussi bien que la mondialisation économique et culturelle se traduisent par le monopole de l'anglais dans de nombreux domaines : sciences, nouvelles technologies, loisirs, commerce, affaires, publicité, cinéma, sport, alimentation, mode vestimentaire et d'autres. On voit donc l'entrée massive d'anglicismes dans les langues du monde.

Le français comme le russe empruntent actuellement à l'anglais des termes appartenant à deux catégories principales :

- 1) Les mots pour lesquels ces langues n'ont pas d'équivalent (*selfie, camping, spam, smartphone, start-up* / *селфи, кемпинг, спам, смартфон, старпан*). Le degré d'assimilation de ces mots est très haut, leur fréquence d'emploi est très élevée.
- 2) Les mots anglais qui font concurrence aux dénominations existant en français et en russe vu le prestige et la mode aux anglicismes dans les deux langues (*week-end, best-seller, planning, flyer, fake news* / *уикэнд, бестселлер, флаер, фейк*). Ces anglicismes sont fréquemment francisés / russifiés par des moyens linguistiques appropriés (*interviewer, liker* / *интервьюировать, лайкать*) (Tour-nier 1998, Sidakova 2016).

<sup>1</sup> Он попытался было пожаловаться на Дефоржу, но знания его во французском языке были слишком ограничены для столь сложного объяснения – француз его не понял, и Антон Пафнутьич принужден был оставить свои жалобы. Постели их стояли одна против другой, оба легли, и учитель потушил свечу. – Пуркуа ву туше, пуркуа ву туше, - закричал Антон Пафнутьевич, спрягая с грехом пополам русский глагол *тышу* на французский лад.

Le « franglais », cette façon de parler français en employant beaucoup de « calques et d'emprunts à l'anglais d'Amérique, superflus ou mal adaptés, qui ont proliféré dans les langues spéciales ou à la mode depuis la Libération », selon la définition du dictionnaire Larousse<sup>2</sup>, provoque beaucoup de discussions dans la société française, les uns y voyant un processus normal d'enrichissement, les autres – une marque d'incapacité du français de créer des mots nécessaires et de les faire populariser (comme le fait, par exemple, F. Vitoux dans son interview parue dans *Le Figaro*<sup>3</sup>).

Les mêmes opinions se font entendre en Russie (voir, par exemple, Chigina, Leskina 2016).

Quelque incomplet que soit notre aperçu historique, il s'ensuit que le français, l'anglais et le russe possèdent un fond lexical commun, résultat de leur coexistence séculaire sur le continent européen. Bien assimilés, certains emprunts ne sont plus reconnus comme tels, d'autres sont perçus comme des mots universels. De toute façon, en étudiant plusieurs langues étrangères, les apprenants se rendent compte que l'usage du même mot est possible en différentes langues. Bien que du point de vue typologique le français, l'anglais et le russe ne soient pas proches, l'ampleur du fond commun permet d'y appliquer l'idée de Weinreich selon laquelle les systèmes génétiquement liés entretiennent un type particulier de relations qui pourrait être représenté comme une formule de conversion automatique<sup>4</sup> (Weinreich 1953: 2). Il paraît que c'est ce type de conversion qui s'opère bien souvent dans l'esprit d'un apprenant multilingue.

## 5. Méthodologie

Les recherches interlangues exploitent pour la plupart les données fournies par trois méthodes : l'observation, l'analyse de corpus et l'expérimentation. Toutes les trois ayant leur utilité et leur champ d'application, c'est pourtant à l'expérimentation que nous donnons la préférence. Certes, l'observation constante pratiquée notamment par les enseignants sur les élèves de leur classe fournit des données précieuses sur certains emplois abusifs mais fréquents, ce qui permet de définir les pistes d'exploration et d'avancer des hypothèses de départ. L'analyse systématique de corpus de textes produits par des élèves de tel ou tel niveau est également un instrument important dont disposent les chercheurs.

Mais plusieurs considérations limitent la portée de ces procédés. Tout d'abord, les deux méthodes visent avant tout à repérer les erreurs dans les productions orales ou écrites des apprenants. Cependant, se concentrer sur la seule traque aux erreurs limite dangereusement le champ d'observation. Car l'erreur est ponctuelle. Et quand bien même elle serait récurrente, pour tirer des conclusions valides, il faudrait pouvoir évaluer sa fréquence, ce qui demande un corpus important de productions plus ou moins homogènes qui est extrêmement difficile à constituer.

En outre, l'émergence des lexèmes erronés tient à la situation de communication, à la tâche communicative, au degré de spontanéité de la production orale, à l'usage d'éventuels documents déclencheurs, bref, à plusieurs facteurs qui sont difficiles à harmoniser pour constituer un corpus plus ou moins homogène.

Enfin, l'observation tout comme l'analyse de corpus traitent les données issues de la production orale ou écrite des apprenants. Or dans une production, le locuteur ne révèle pas l'intégralité de son vocabu-

<sup>2</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/franglais/35082>

<sup>3</sup> La France doit résister à l'invasion du franglais. *Le Figaro*, 01.12.2019 <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/frederic-vitoux-la-france-doit-resister-a-l-invasion-du-franglais-20191201>

<sup>4</sup> A particular type of relationship, however, which occurs frequently among genetically related systems is that which can be stated as an automatic conversion formula.

laire se bornant à utiliser ce qu'on a l'habitude de nommer en didactique des langues son « vocabulaire actif ». Cependant, comme l'a fait remarquer Jakobson, d'habitude, le destinataire d'un message fait preuve d'une compétence linguistique plus étroite que le destinataire<sup>5</sup> (Jakobson, 1972: 78). Il souligne par ailleurs que les différences entre les deux sont d'ordre quantitatif aussi bien que structurel. Pour aller au-delà de cette distinction entre le vocabulaire actif et le passif (qui sont acquis tous les deux), on pourrait supposer qu'il existe aussi un vocabulaire potentiel qui n'est pas acquis, mais qui peut être construit à partir des éléments de la langue cible mais aussi d'autres langues. Cette activité de production des mots n'est qu'en partie imputable au transfert, car les éléments empruntés subissent des transformations conformément aux règles propres à la langue cible ou jugées telles. Certes, ce vocabulaire n'est pas directement observable, mais une recherche expérimentale nous permet sinon de l'explorer du moins de nous rendre compte de son existence.

L'objectif de notre recherche expérimentale était justement d'appréhender l'éventualité du transfert des lexèmes issus de LM (le russe) et de LE1 (l'anglais). Nous voulions voir, dans un premier temps, à quel point nos apprenants étaient capables de reconnaître dans un texte des mots inexistantes en français, fabriqués avec des racines russes ou anglaises. Dans certains cas, il s'agissait des mots existants, mais ayant en français un sens et un emploi totalement différent. Notre hypothèse de départ consistait en ce que le vocabulaire d'une interlangue avait des contours bien flous, les apprenants n'ayant pas assez de moyens pour discriminer l'erreur.

Dans un deuxième temps, notre question de recherche consistait à comprendre laquelle des deux langues (LM ou LE1) exerce une influence plus forte sur le vocabulaire de l'apprenant. Les facteurs qui jouent en faveur de LM sont nombreux : primauté de LM dans la conceptualisation du réel, niveau de maîtrise supérieur, enseignement souvent basé sur la comparaison avec LM, grand nombre d'emprunts français dans la langue russe, etc. Parmi les facteurs qui privilégient LE1 on pourrait citer la similitude des systèmes linguistiques, les circonstances d'acquisition pareilles pour LE1 et LE2. Or le facteur le plus fort, à notre avis, est celui d'« étrangeté » qui veut que la distinction soit plus forte entre LE et LM qu'entre LE1 et LE2. La pertinence de ce dernier facteur a déjà été signalée par de nombreux chercheurs (Meisel 1988, Bailly & Boulton 2009). Les résultats de nos observations en salle de classe laissaient présager que l'impact de LE1 se révélerait aussi important sinon plus important que celui de LM.

## 6. Recherche expérimentale

Enseignantes à l'Université des relations internationales de Moscou, nous avons dans nos classes de langue des étudiants au parcours académique similaire ayant à peu près le même âge (18-20 ans) et la même combinaison de langues : le russe (LM), l'anglais (LE1) et le français (LE2). Pour notre enquête nous avons choisi les étudiants ayant achevé le niveau B1, c'est-à-dire, ayant eu une exposition suffisante à la langue française et capables de comprendre aisément des textes traitant des sujets liés à la vie quotidienne.

Nous avons demandé à 54 participants à l'enquête de lire un texte (voir Annexe 1) et de marquer les erreurs qu'ils trouveraient. Afin de pallier la fascination qu'un document imprimé exerce sur les apprenants, nous avons accompagné le texte d'une légende qui disait qu'il s'agissait d'un message rédigé par un étudiant non natif et qui avait besoin d'être corrigé avant d'être posté sur un forum Internet. La consigne demandait aux participants de souligner les mots qui leur semblaient incongrus ou mal employés et de laisser un commentaire s'ils le désiraient. Les étudiants ont travaillé sur le texte en

<sup>5</sup> People usually display narrower competence as senders of verbal messages and wider competence as receivers.



classe surveillés par les enquêteurs. Ils n'étaient pas autorisés à consulter un dictionnaire ou des ressources Internet ni à discuter entre eux. Les copies étaient anonymes. Le temps de travail était limité à un quart d'heure.

Trois groupes d'« intrus » figuraient dans le texte. Tout d'abord, il y avait des mots faisant référence à la langue russe.

**Tableau 1.** Faux russicisms

mot fabriqué	équivalent français	mot russe de référence	origine du mot russe
*odèges	vêtements	<i>одежда</i>	slave
*vopillant	scandaleux	<i>вопить, вопиющий</i>	slave
*embêcher	mettre en colère	<i>бесить, бешеный</i>	slave
*prober	essayer	<i>пробовать</i>	latin
*practique	stage	<i>практика</i>	latin

Cinq mots / expressions faisaient référence à l'anglais.

**Tableau 2.** Faux anglicisms

mot fabriqué	équivalent français	mot anglais de référence	origine du mot anglais
*être fondé de	aimer, être attaché	<i>to be fond of</i>	germanique
*helper	aider	<i>to help</i>	germanique
*upséter	faire de la peine	<i>to upset</i>	germanique
*par instance	par exemple	<i>for instance</i>	latin
attendre	assister à, suivre	<i>to attend</i>	latin

En outre, nous avons inclus dans le texte cinq mots d'origine anglaise qui sont soit adoptés déjà par la langue française courante, soit en passe d'être adoptés. Il s'agit des mots *job* 'travail', *chat* 'échange de messages', *management* 'gestion', *futur* 'avenir' et *expectation* 'attente'.

Avant le début de l'expérience, nous avons soumis le texte à deux locuteurs français natifs à qui nous avons demandé d'indiquer les erreurs. Tous les deux ont signalé 11 erreurs, c'est-à-dire, 5 faux russicisms, 5 faux anglicisms et le mot *expectation* qui n'est pas encore adopté par la langue française normative, mais dont on trouve déjà de nombreuses occurrences sur Internet.

Certes, le volume du texte à étudier étant limité, nous n'avons pu y insérer qu'un petit nombre de mots cibles. Il s'ensuit que les résultats de cette enquête ne peuvent donner lieu qu'à des conclusions préliminaires. Mais nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une recherche pilote, la première dans une série que nous espérons mener à bien.

## 7. Résultats de l'enquête

Au total, les 54 participants ont relevé 298 erreurs soit 55 % des mots incorrects. Notons que ce résultat s'est révélé bien inférieur à nos attentes vu qu'il s'agissait du vocabulaire se référant au quotidien qui était censé être bien maîtrisé au niveau B1. Ce résultat vient confirmer l'idée que le vocabulaire de l'interlangue a des contours bien imprécis et que les apprenants ont, par conséquent, beaucoup de mal à distinguer le domaine du français de ceux d'autres langues.

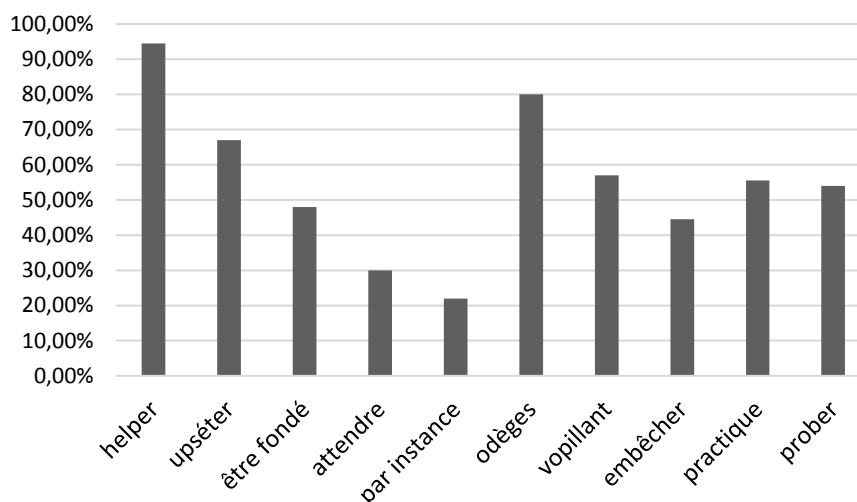
Aucun participant n'a réussi à retrouver les 10 erreurs. Toutefois, ils ont été assez nombreux à signaler 9 ou 8 erreurs (3 et 11 personnes respectivement). Nous avons remarqué qu'il était possible de diviser les participants en deux groupes presque égaux : ceux qui ont signalé de 1 à 5 erreurs (28 personnes) et ceux qui en ont retrouvé de 6 à 9 (26 personnes). On peut supposer que ces derniers sont plus à l'aise pour manipuler le vocabulaire du français. Nous avons donc jugé bon de comparer les résultats des deux groupes.

**Tableau 3.** Taux de détection des erreurs

	détection des anglicismes	détection des russicismes	taux de détection total
groupe « 1-5 détections » (28 personnes)	36%	38%	37%
groupe « 6-9 détections » (26 personnes)	69%	80%	75%
tous les participants (54 personnes)	52%	58%	55%

Ces chiffres montrent que, si les deux groupes ont moins de mal à repérer les russicismes, l'écart entre le nombre de russicismes et d'anglicismes retrouvés est plus important chez les plus forts. Ce qui nous amène à penser qu'au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur maîtrise de LE, l'influence de LM par rapport à LE1 diminue.

Le graphique suivant représente les taux de détection pour les items contrôlés appartenant aux groupes de « faux anglicismes » et de « faux russicismes ».



**Graphique 1.** Taux de détection par item

Le tableau 4 montre la différence entre les deux groupes d'« intrus ». Pour les anglicismes, la courbe est plus pentue avec des taux de détection assez élevés pour les deux germanismes flagrants (*\*helper* – 94,5% et *\*upséter* – 67%)<sup>6</sup> mais plutôt faibles pour les latinismes. Dans leurs commentaires pour *\*helper*, 18 personnes ont signalé le verbe aider comme variante correcte. 2 personnes ont écrit que c'était un mot anglais. Mais qu'ils aient laissé un commentaire ou pas, il est évident qu'une grande partie des apprenants ont reconnu le mot et ont su le discriminer. Un des grands problèmes de toute interlangue consiste en ce que l'apprenant ne peut pas se fier à son intuition pour dire si tel ou tel mot existe ou

<sup>6</sup> Webster's international dictionary with reference history, 1909, p.683,1585

n'existe pas. Ayant très peu d'expérience dans cette langue, l'apprenant ne peut pas se dire : « Je n'ai jamais entendu ce mot, donc il n'existe pas », comme le fait un locuteur natif et ce que nous qualifions de recours à la « discrimination négative ». La déficience de ce mécanisme de discrimination négative est source d'hésitation pour l'apprenant. Par conséquent, même s'il maîtrise une variante correcte, il lui reste toujours des doutes sur d'autres façons de dire la même chose. Dans le cas de *\*helper*, ce mécanisme a quand même fonctionné probablement parce que la fréquence d'emploi des verbes *aider* et *to help* dans leurs langues respectives est très élevée ce qui, de toute évidence, permet à l'apprenant de conclure que si ce mot existait, il l'aurait déjà rencontré. Un autre critère serait l'aspect phonique et graphique du verbe qui a assez peu de ressemblance avec un mot français.

Nous ne pouvons qu'avancer des hypothèses sur le fonctionnement du mécanisme de discrimination, mais dans le cas de *\*upséter*, 67% des participants ont dû justement être déroutés par l'aspect phonique « étranger » du mot et par le préfixe *up-* typique de l'anglais mais inexistant en français. Quoi qu'il en soit, parmi les anglicismes du texte, ces deux mots d'origine germanique ont été le plus aisément détectés. Dans le groupe des plus forts, le taux de détection s'élevait à 100% pour *\*helper* et à 85% pour *\*upséter*.

Le cas de l'expression *être fondé* 'to be fond of' est différent, car malgré son origine germanique<sup>7</sup>, elle n'en a pas l'air et peut facilement être confondue avec le verbe *fonder* à la forme passive. D'où la difficulté de reconnaître l'erreur. Seuls 48% ont signalé cet emploi erroné. Certains ont proposé des variantes correctes pour corriger l'erreur : *tenir à* – 1 fois, *aimer* – 2 fois, *être proche* – 2 fois, *être fier* – 4 fois.

Quant aux deux latinismes (*\*par instance*, *attendre*) qui ont été empruntés par la langue anglaise à travers l'ancien français<sup>8</sup> leur taux de détection ne dépasse pas 30% pour l'ensemble des participants et 50 % pour le groupe des plus forts. Nous pouvons donc constater que cette couche du vocabulaire anglais représente la source la plus importante d'interférence. Notons que nos étudiants n'ont jamais étudié d'une façon plus ou moins approfondie l'étymologie ni l'histoire des langues anglaise ou française. On pourrait donc supposer (dans la mesure où le champ limité de notre recherche nous le permet) que l'apprenant évalue l'éventualité de l'appartenance de tel ou tel mot à la langue française de façon intuitive en se basant sur l'aspect phonétique (voyelles nasales, par exemple) ou morphologique (suffixes ou flexions typiques). Il arrive aussi souvent que des mots similaires existent dans les deux langues mais ont des significations et des emplois distincts. Ce dernier cas (celui d'*instance* et d'*attendre*) facilite le transfert et augmente le risque d'une erreur.

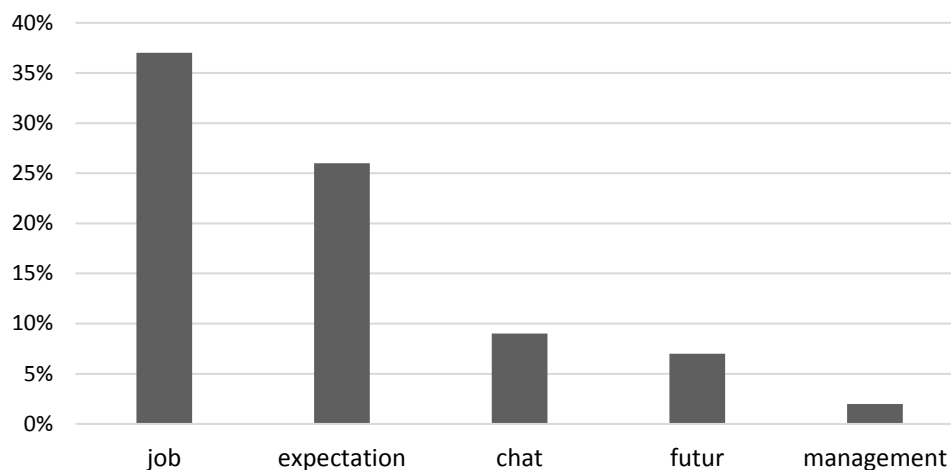
Quant à la détection de faux russicisms, la courbe du diagramme (tableau 4) est plus plate, les écarts entre les mots d'origine slave et ceux d'origine latine étant moins importants qu'entre les germanismes et les latinismes anglais. Le « champion de détection » est le mot *\*odèges* retrouvé par 80% des participants. 33 apprenants se sont bornés à souligner ou à biffer le mot, 21 ont laissé leurs commentaires parmi lesquels on trouve : *je ne comprends pas ce mot* – 4 ; *le mot n'existe pas* – 9 ; *je ne suis pas sûr que ce mot existe* – 1 ; *vêtements* – 5 ; *calqué du russe* – 1 ; *одежда (?)* – 1. Malheureusement, la plupart des réactions (même verbales) des participants ne nous donnent pas la possibilité de conclure si les apprenants ont reconnu la source russe de ce mot fabriqué (*одежда*) ou non. Quoi qu'il en soit, le taux très élevé de détection (allant de 80% pour l'ensemble de participants à 96% pour le groupe des plus forts) montrent que ce mot à la racine slave est considéré comme étranger au français.

<sup>7</sup> Webster's international dictionary with reference history, 1909, p. 579

<sup>8</sup> Webster's international dictionary with reference history, 1909, p. 99, p. 771

Le cas des mots *\*practique* et *\*prober* est intéressant, car les mots russes de référence (*практика, пробовать*) ont des origines latines<sup>9</sup>. On trouve des mots ayant la même racine en français (*pratique, prouver*) et en anglais (*practice, to prove*) mais leurs sens diffèrent beaucoup. Notons que les taux de détection pour ces latinismes issus du russe sont beaucoup plus élevés que pour les latinismes issus de l'anglais. Ce qui nous permet de supposer que pour l'interlangue le vocabulaire de LM constitue une source moins importante de transfert que LE1, cette hypothèse nécessitant, sans aucun doute, des recherches plus vastes pour être définitivement prouvée.

En ce qui concerne les vrais anglicismes largement adoptés par les locuteurs français natifs, leurs taux de détection sont généralement assez faibles.



Graphique 2. Taux de détection des anglicismes

Le mot *job* a été signalé comme erroné le plus souvent (37%). Nous mettons ce résultat sur le compte de son aspect « étranger ». D'origine germanique<sup>10</sup>, il a très peu de ressemblance avec les mots français. Fait curieux : les apprenants ont rencontré ce mot au cours de leur travail en classe de français, car il figure au moins 9 fois dans le manuel avec lequel le français est enseigné au MGIMO<sup>11</sup>. Notons à ce propos que le mot *management* signalé comme inapproprié par un seul participant ne se trouve pas dans le manuel. Ainsi le facteur d'« input », c'est-à-dire, de contenus enseignés, s'avère moins fort que le sentiment d'étrangeté ou, au contraire, celui de « francité ».

Le cas du mot *expectation* se rapproche de celui de *par instance*. Avec les taux de détection à peu près identiques, les deux vocables sont aisément transférables dans l'interlangue française. Il est à noter qu'*expectation*, quoique couramment employé à l'oral et sur Internet, n'est pas encore enregistré par les dictionnaires. Il est vrai que le mot aura du mal à y entrer, car, au vu de l'analogie avec les mots de la même famille existants, il aurait dû suivre un autre modèle : *prospector* → *prospection*, *\*expecter* → *\*expection*. Mais si cette incongruité ne rebute pas les Français, elle ne découragera pas non plus les apprenants du français.

Pour les trois autres mots du « franglais » les taux de détection sont presque négligeables, ne dépassant pas 5% des participants. Les mots *chat* et *management* ne suscitent pas de doutes, car ils appartiennent aux domaines largement internationalisés de technologies et d'affaires et existent également en russe. Le substantif *futur*, longtemps proscrit par les puristes, a fait enfin son entrée dans les dictionnaires à côté de

<sup>9</sup> Dictionnaire étymologique du russe en ligne <https://gufo.me/dict/vasmer/>

<sup>10</sup> Webster's international dictionary with reference history, 1909, p. 800

<sup>11</sup> Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Манакина О.Е. Le français. ru В1. М., 2009

l'adjectif du même nom au grand soulagement des professeurs de français las de combattre contre cette erreur indéradicable. Il est très naturellement adopté par les apprenants. Ainsi, les apprenants du français adhèrent au « franglais » des locuteurs natifs surtout quand il s'agit des mots internationaux.

## 8. Bilan et conclusions

Certes, les conditions de notre expérience et la tâche proposée aux participants nous ont forcées à nous limiter à un petit nombre de lexèmes, ce qui restreint la portée de l'enquête. Nous nous permettons toutefois d'en tirer quelques conclusions.

Premièrement, les résultats ont montré, bien au-delà de nos prévisions initiales, que la représentation du vocabulaire de LE2 dans l'esprit des apprenants était extrêmement vague. Dans 45% des cas en moyenne, les apprenants se sont trouvés dans l'incapacité de repérer et de discriminer un lexème appartenant à une autre langue. Ce qui prouve que les différents systèmes qui composent la multicom pétence d'un apprenant entretiennent entre eux des liens étroits. Certes, il serait quelque peu aberrant de parler d'un espace lexical commun, mais il est indéniable que le vocabulaire de l'interlangue n'a pas de frontières bien nettes et que les cloisons qui séparent les différentes langues dans l'esprit de l'apprenant sont perméables. L'interpénétration de différents systèmes est facilitée par l'existence d'un fond lexical commun dû aux emprunts mutuels.

Deuxièmement, les résultats appuient notre hypothèse selon laquelle l'influence de LE1 est, dans certains cas, plus forte que celle de LM. Lorsque c'est l'anglais qui est la première langue étrangère, il constitue pour le français une source d'interférence autrement plus puissante que le russe. S'agissant du vocabulaire, c'est le fond commun de latinismes qui constitue la base naturelle d'interférence. D'ailleurs, l'influence de l'LE1 sur LE2 n'est pas que négative. Le transfert étant un des mécanismes constitutifs de l'interlangue, il est contre-productif de traiter séparément, voire d'opposer ses effets positifs et négatifs. Le transfert met en jeu des mécanismes productifs de conversion (par analogie) des éléments des langues déjà maîtrisées en ceux de LE2. Le résultat de cette conversion devrait, en principe, être sujet à une vérification. Et c'est précisément sur ce point que l'interlangue s'avère défailante, car l'apprenant manque de moyens pour valider le résultat du transfert. Si notre recherche expérimentale ne nous a pas permis de rendre visible le mécanisme même du transfert, elle a montré une forte hésitation des apprenants quant aux résultats de ce dernier. D'où notre troisième conclusion. En passant des recherches théoriques à la didactique du FLE, il convient de tenir compte du fait que le vocabulaire de l'apprenant n'est issu qu'en partie de la mémorisation des contenus étudiés (de l'« input »). Il y reste toujours une part de production personnelle issue du transfert. Si les résultats du transfert sont parfois inadéquats, cela ne doit pas pousser l'enseignant à combattre le mécanisme même. Il faudrait plutôt mettre en place des pratiques d'enseignement qui permettraient d'ajuster ce mécanisme. Et pour cela il convient de prendre en compte toutes les langues qui composent la multicom pétence de l'apprenant.

### Liste d'abréviations

LE – langue étrangère  
LE1 – langue étrangère première  
LE2 – langue étrangère seconde  
LM – langue maternelle

### Sources

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>  
<https://gufo.me/dict/vasmer/>  
Webster's international dictionary with reference history, 1909

## Références

- Bailly, S., A. Boulton, A. Chateau, R. Duda, H. Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère *L'anglais et le Plurilinguisme : Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. G. Forlot (ed.). Paris: L'Harmattan. Available at: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00384911v1> Accessed: 30.07.20
- Bracquenier, C. 2011. L'adaptation des emprunts lexicaux du français par la langue russe, de Karamzin à Akunin. *Les emprunts lexicaux du français dans les langues européennes*, Craiova, Roumanie. 65–77. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00658655> Accessed: 30.07.20
- Breuillard, J., P. Keruhel. 1979. L'identification des emprunts français dans le russe du début du XIX<sup>e</sup> siècle, bilan d'une recherche. *Revue des Études slaves*, LII / 4. Paris: Institut d'Études slaves. 467–476.
- Chigina, N. V., K. S. Leskina. 2016. Anglicizmy` v sovremennom russkom yazy`ke. (Anglicisms in modern Russian). *Simvol nauki* 10-3. 92–94. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-v-sovremennom-russkom-yazyke/viewer> Accessed: 30.07.20
- Cook, V. 1992. Evidence for multicompetence. *Language learning* 42, 557–591.
- Damić Bohač, D., P. Pećnik. 2018. Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire. *Strani jezici* 47 (1-2), 5–26.
- Demyanov, V. 2001. *Inoyazychnaya leksika v istorii russkogo yazyka XI-XVII vekov. Problemy morfologicheskoy adaptacii*. (Foreign language vocabulary in the history of the Russian language of the XI-XVII centuries. Problems of morphological adaptation.) Moscow: Nauka.
- Gak, V. 2002. Francuzskij yazyk v sovremennom mire (French in the modern world). *Inostrannye yazyki v shkole* 2, 72–80.
- Jakobson, R. 1972. Verbal communication. *Scientific American* 227 (3), 73–80.
- Kecskes, I., T. Papp. 2000. *Foreign language and mother tongue*. New York, London: Psychology Press.
- Lambert, W. 1990. Persistent issues in bilingualism. *The Development of Second Language Proficiency*. B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds). Cambridge University Press.
- Loseva, N., L. Metelskaya. 2018. Opyt e`ksperimentalnogo issledovaniya mezhyazykovoj interferenczii v situaczii uchebnogo multilingvizma. (Case study of inter-linguistic interference in the conditions of educational multilinguisme). *Filologiya i kul`tura* 2(52), 71–80.
- Meisel, J. 1983. Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3, 11–46.
- Paradis, M., Y. Lebrun. 1983. La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau. *Langages* 72: *La neurolinguistique du bilinguisme*. M. Paradis, Y. Lebrun (eds.). 7–13. <https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1188>.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.
- Sidakova, N. 2016. Upotreblenie inostrannykh slov v russkom yazyke : logika rechi ili dan mode? (The use of foreign words in Russian: the logic of speech or a tribute to fashion?). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* 5 (4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-inostrannyh-slov-v-russkom-yazyke-logika-rechi-ili-dan-mode/viewer> Accessed: 30.07.20
- Tarasov, E. 1996. Mezhkulturnoe obshhenie - novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya (Intercultural communication - a new ontology for the analysis of linguistic consciousness). *Etnokulturnaya specifikya yazykovogo soznaniya*. Moscow: Institut yazykoznanija RAN. 7–22.
- Tarasov, E. 2000. *Yazyk kak sredstvo translyaczii kultury* (Language as a means of transmitting culture). Moscow: Nauka.
- Tournier, J. 1998. Les mots anglais du français. *Français retrouvé* 32. Paris: Belin.
- Trevisse, A. 1992. La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1. Available at: <https://journals.openedition.org/aile/4880> Accessed: 30.07.20
- Ufimczeva, N. 2003. Yazykovoe soznanie kak otobrazhenie etnosocziokulurnoj realnosti (Linguistic consciousness as a reflection of ethnosocial and cultural reality). *Voprosy psikholingvistiki* 1, 102–110.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wlosowicz, T. 2016. L'alternance codique entre L2 et L3. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.892>
- Zalevskaya, A. 1999. *Vvedenie v psikholingvistiku* (Introduction to Psycholinguistics). Moscow: RGGU.

## Besimokančiųjų prancūzų kalba tarp gimtosios ir anglų kalbų

Natalia Loseva, Liudmila Metelskaya

MGIMO universitetas

### Santrauka

Tiriant rusakalbių Maskvos valstybinio tarptautinių santykių instituto (MGIMO) studentų, besimokančių prancūzų kalbos, tarpukalbę paaiškėjo, kad pastaroji patiria dvigubą – gimtosios kalbos (GK) ir pirmosios svietimosios (dažniausiai anglų) kalbos (SK1) – įtaką. Atlikta daug tyrimų, kuriuose analizuojamas neigiamas gimtosios kalbos interferencijos poveikis, o SK1 įtaka, atrodo, paliekama nuošalyje.

Mūsų atspirties taškas – hipotezė, kad skirtingos kalbos besimokančiojo sąmonėje sąveikauja ir taip susimaišo, kad mokiniai dažnai nesugeba vieno ar kito leksinio vieneto priskirti kuriai nors sistemai, nes neturi reikiamų įgūdžių „išbrovėliui“ atpažinti.

Tyrimu, kuriame dalyvavo 54 studentai, turintys B1 prancūzų kalbos mokėjimo lygį, buvo siekiama įvertinti besimokančiųjų gebėjimą pastebėti svetimžodžius. Į tekstą buvo įtraukta norminėje prancūzų kalboje neegzistuojančių žodžių su rusiškais arba angliškais šaknimis, taip pat prancūzų kalboje jau įsitvirtinusių anglicizmų.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad besimokantieji nesugebėjo pastebėti ir išskirti 45 % kitai kalbai priklausančių leksemų. Tai rodo, kad tarp skirtingų kalbų sistemų, įeinančių į besimokančiųjų daugiafunkcinę kalbinę kompetenciją, nėra aiškių ribų. Rezultatai taip pat patvirtina mūsų hipotezę, kad vidutiniame kalbos mokėjimo lygyje (B1) SK1 įtaka yra stipresnė nei GK: kaip parodė tyrimas, klaidingi anglicizmai buvo sunkiau atpažįstami negu slavišką šaknį turintys žodžiai.

**Raktažodžiai:** *Tarpukalbė; svietimosios kalbos įsisavinimas; interferencija; žodynas; kalbų sąveika; daugiafunkcinė kalbinė kompetencija; daugiakalbystė*

### Annexe 1

*Ce texte rédigé par un étudiant en français comporte de nombreuses erreurs de vocabulaire. Soulignez les mots qui vous semblent incongrus ou mal employés. Corrigez les erreurs ou laissez votre commentaire dans la marge. Merci de votre coopération !*

Salut, tout le monde !

Je voudrais vous demander comment vous faites pour rester en bonnes relations avec vos parents. Parce que les miens sont parfois pénibles. Certes, je suis très fondé de mes parents. Je les aime. Eux aussi, ils m'aiment, je m'en rends compte. Ma mère veille à ma santé : si je tombe malade, cela l'upsète terriblement. Mais elle a une vraie manie de contrôle. Elle rentre dans tous les détails de ma vie. La musique que j'écoute, mes copains, mes odèges, mon profil sur Instagram – elle veut tout contrôler ! Elle essaye d'obtenir mes codes d'accès, mes mots de passe pour pouvoir jeter un coup d'œil sur mes chats privés. C'est scandaleux, vous ne trouvez pas ? Je dirais même que c'est vopillant ! J'ai tout probé pour la dissuader, rien n'y fait ! Et mon père me parle souvent politique, management ou argent. Il croit que ça me fait plaisir de discuter « entre hommes ». Mais attention, il me surveille aussi ! En été, par instance, j'ai fait ma pratique dans une entreprise et j'ai été payé pour le job. Mon père veut donc maintenant contrôler ma façon de dépenser cet argent. Il ne le dit pas, bien sûr, mais il me donne des « conseils ». Il croit qu'en m'helpant à gérer mon budget, il me prépare à la vie adulte. Tout ça m'embêche !

Et mes études, bien évidemment ! Il faut que j'attende régulièrement les cours à la fac, il faut que je passe mes soirées à réviser... Je comprends qu'ils se soucient de mon futur, et je ne voudrais pas tromper leurs expectations. Mais j'en ai marre ! Que faire ?

soumis 28.09.20