



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTÉ DE LANGUES

**« LE TRANSFERT LINGUISTIQUE DE LA L₁ (ESPAGNOL) ET LA L₂
(ANGLAIS) DANS LE PROCESSUS D'INTERLANGUE LORS DE
L'APPRENTISSAGE DE FLE CHEZ LES ETUDIANTS DU CELE À LA
BUAP »**

MÉMOIRE

Pour obtenir le diplôme de :

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCES

Présenté par :

ANA KAREN VÁZQUEZ VALDEZ

Sous la direction de:

MTRA. MARÍA EUGENIA OLIVOS PÉREZ

PUEBLA, PUE

Janvier 2018

« Le transfert linguistique de la L₁ (espagnol) et L₂ (anglais) dans le processus d'interlangue lors de l'apprentissage de FLE chez les étudiants du CELE à la BUAP »

MÉMOIRE
Pour obtenir le diplôme de :
LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Après avoir lu ce travail de recherche effectué par :


Mme. Ana Karen VÁZQUEZ VALDEZ

Les membres du jury ont considéré qu'il méritait d'être accepté étant donné qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir la Licence en Enseignement du Français.



M.A. María Eugenia OLIVOS PÉREZ

Directrice du mémoire



M.A. José Gerardo CORNEJO HUESCA

Membre du jury



M.A. Hector SORIANO GARCÍA

Membre du jury

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail, qui non seulement me servira pour obtenir mon diplôme en enseignement de français, mais qui aussi m'a permis d'avoir une expérience dans le champ de la recherche qui pourra être très utile dans l'avenir pour ma vie professionnelle, n'aurait pas été possible sans le soutien de beaucoup de mes proches, envers lesquels je suis profondément reconnaissante.

Je voudrais remercier premièrement mes parents, qui pendant toute ma vie ont été mon soutien dans toutes les adversités, et qui m'ont encouragée dans chaque projet et chaque étape de mon existence.

Merci, papa, pour être mon premier exemple de professeur et pour m'avoir transmis cet amour pour l'enseignement et pour les langues. Pour être toujours présent quand j'en avais besoin.

Merci, maman, pour m'avoir dédié, dès ma petite enfance, tout ton temps, pour m'apprendre tant de choses, aussi bien scolaires que de la vie et de la morale.

Merci, mes parents, pour tout ce que vous m'avez donné sans rien demander en retour, et pour la confiance que vous avez toujours mis en moi.

Ensuite, je remercie mes chers professeurs de la Faculté de Langues, qui ont été toujours un grand exemple de professionnalisme et de sens humain, qui ont été toujours disponibles pour tous ceux qui voudraient apprendre, et qui ont été patients jusqu'à ce que nous, vos étudiants, ayons clarifié tous nos doutes.

Je voudrais notamment remercier ma directrice de mémoire, la professeure Ma. Eugenia OLIVOS PÉREZ, pour son soutien, ses conseils et son guidage pour la réalisation de celui-ci et tant d'autres projets dans mon parcours dans cette licence.

Les professeurs Hector SORIANO GARCÍA et José Gerardo CORNEJO HUESCA pour avoir accepté d'être les membres du jury dans la présentation de mon travail et pour être des excellents professeurs qui m'ont encouragée et motivée tant des fois pendant leurs cours.

Le professeur Carlos Alfredo PAZOS ROMERO, qui m'a appris beaucoup des outils et d'astuces pour la réalisation de cette recherche et qui pendant ses cours de « Seminario de Investigación » a exercé la pression sans laquelle je n'aurais peut-être pas fini en temps mon travail. Même si parfois elle était un peu trop.

La professeure Iveth LOZANO PALACIOS qui m'a guidée dans mes premiers pas dans la réalisation de ce mémoire.

La professeure Anne ASENSIO MOULIS pour m'avoir permis de travailler un moment avec les étudiants de son cours.

Et finalement, je voudrais remercier mes camarades, qui m'ont conseillé d'après leur expérience : Luis Alberto, Mauricio, Frida, Tania, Gaby. Et bien sûr, mon ami, Mario, qui a toujours été compréhensif et patient avec moi, même si parfois j'étais trop stressée pour les dates de livraison de mes avances, lorsque je n'avais de temps que pour travailler dans ma recherche et on finissait toujours par se voir dans la bibliothèque. Merci pour m'encourager et pour m'accompagner quand j'en avais besoin.

Merci à vous tous, parce que vous occupez une partie importante dans ma vie, et parce que vous avez contribué à la réalisation de ce travail qui constitue un pas de plus dans ma formation professionnelle.

Index

Introduction	6
Problématique	7
Justification	8
Objectif général	8
Objectifs spécifiques	8
Questions de recherche	9
Délimitation	9
Méthodologie	9
Mots clés	10
Chapitre I: Cadre théorique	11
1.1 Apprentissage de langues étrangères	11
1.1.1 Les langues dans le monde	11
1.1.2 Statut des langues	15
1.1.2.1 Langue maternelle (L1)	16
1.1.2.2 Langue cible (langue étrangère et langue seconde)	18
1.1.2.3 Langue seconde/langue troisième	20
1.1.2.4 Bilinguisme/Multilinguisme	22
1.1.3 L'apprentissage de langues au Mexique	28
1.1.3.1 EFL au Mexique	30
1.2 De l'analyse contrastive au concept d'interlangue	35
1.2.1 Analyse contrastive (AC)	35
1.2.2 Analyse de l'erreur (AE)	39
1.2.3 Interlangue (IL)	44
1.2.3.1 Caractéristiques	46
1.2.3.2 L'interlangue par rapport à l'AE	48
Chapitre II : Méthodologie	50
2.1 Caractéristiques du groupe d'étude	50
2.2 Recueil de données	51
2.3 Analyse des données	51
2.4 Interprétation des résultats et conclusions	52
Chapitre III : Résultats	53

3.1.- Caractéristiques référant la situation de contact de LE des participants	53
3.2.- Perception de transfert de langues	59
Espagnol	59
Anglais	61
3.3.- Analyse des Productions Écrites	65
Conclusions	73
Bibliographie	77
Annexes	80
Grilles d'évaluation des erreurs	80
Productions écrites	91

Introduction

L'apprentissage de langues étrangères a été depuis longtemps un sujet d'intérêt parmi les linguistes et les spécialistes en didactique.

Au fil du temps, les méthodologies et processus d'apprentissage ont évolué principalement en fonction des besoins et des problématiques de chaque période de l'humanité, mais aussi en fonction de la nature de la langue cible et la langue maternelle, puisque la ressemblance ou différence entre ces deux langues jouent un rôle très important lors de l'apprentissage.

Aujourd'hui, il y a encore un phénomène de globalisation qui implique l'intérêt (voire la nécessité) des gens pour apprendre de plus en plus d'autres langues, et qui évidemment influe aussi au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque dans le processus interviennent non seulement la langue maternelle, mais les autres langues acquises ou étudiées précédemment.

On peut voir un exemple de ce phénomène de globalisation même dans notre université, où des cours de différentes langues étrangères sont offerts chaque période et le nombre de personnes qui s'y inscrivent est vraiment considérable, si l'on le compare avec celui d'il y a quelques décennies. Même l'offre de langues est plus variée, car auparavant on n'aurait jamais imaginé que des cours de japonais ou de chinois, par exemple, auraient autant de demande dans notre pays. Cependant il est vrai que les langues commerciales tels que l'anglais ou l'allemand, ou bien les langues plus proches de l'espagnol (les langues romanes), restent les plus sollicitées.

Parmi toutes ces langues, celle qui nous intéresse dans cette recherche, évidemment, c'est le français, qui reste encore la 2^{ème} des plus sollicitées, juste après l'anglais, dans notre université (pour ne pas dire dans le pays), avec environ 70 cours de différents niveaux offerts chaque période au Centre de Langues Étrangères (dorénavant CELE), et spécifiquement 78 pour la période d'automne 2016.

Mais cette demande du français ne se fait pas par hasard, et l'on considère qu'il y en a deux importantes raisons: tout d'abord, car non seulement l'espagnol et le français partagent un ancêtre commun : le latin (d'où que pour un hispanophone, même s'il y a

quand même des différences et difficultés, soit beaucoup plus facile d'apprendre le français qu'une langue germanique ou asiatique, par exemple, car il possède des ressemblances avec l'espagnol dans les règles grammaticales, les racines lexicales et même la façon de concevoir le monde). Mais en plus, les relations entre la France et le Mexique sont restées depuis longtemps proches et amicales favorisant l'échange et la coopération entre ces deux pays grâce auxquelles on peut de plus en plus profiter des programmes de mobilité d'études avec le support de l'Ambassade Française, ou profiter d'offres d'emploi à travers de divers programmes, comme l'on peut constater dans la « *Guía de las Formaciones Francia-México* » (2013).

Problématique

Si bien l'intérêt et la demande des personnes pour apprendre le français au Mexique augmentent, il est vrai que dans notre pays et dans le monde entier, l'anglais continue à être la langue la plus commerciale et la plus étudiée. Aujourd'hui, il est même une exigence curriculaire puisqu'elle est considérée comme la langue véhiculaire globale dans le monde des affaires.

En raison de cela, dans le système d'éducation publique au Mexique, l'anglais atteint de plus en plus des buts plus ambitieux. Il y a quelques années, l'enseignement de l'anglais n'était obligatoire que dans les écoles secondaires, mais aujourd'hui il est obligatoire depuis le préscolaire. De même, les exigences pour les professeurs qui donnent les cours de langue étrangère sont beaucoup plus sévères de nos jours.

Ce phénomène, bien qu'il soit favorable pour le développement de l'éducation au niveau national, entraîne des changements dans le processus d'inter langue dans l'acquisition d'autres langues étrangères, dans ce cas du français, puisque dans ce processus interviennent non seulement la langue maternelle, mais aussi celle acquise ou étudiée précédemment.

Aujourd'hui, on trouve qu'à l'âge universitaire presque tous les étudiants apprenant une langue étrangère ont au moins des connaissances élémentaires d'anglais, et certains

d'autres en ont déjà un niveau plutôt avancé. Dans tous ces cas, les enseignants de français font face à une nouvelle problématique : les élèves n'ont pas la seule référence de l'espagnol au moment d'acquérir la langue étrangère, ils ont déjà l'anglais comme langue deuxième, et le français devient donc la troisième langue, avec une interférence de deux langues précédentes dans leur processus d'apprentissage.

Justification

Dû aux nouvelles réformes d'éducation, et au phénomène de globalisation qui augmente de plus en plus, il est évident que dans les prochaines générations d'apprenants de langues étrangères, la condition du français de troisième langue (voire quatrième, cinquième...) restera la même, et le processus d'inter langue lors de son apprentissage ne redeviendra jamais à celui d'auparavant, en dépendant bien sûr, de l'ordre de leur apprentissage

En raison de cela, il est important de comprendre ce nouveau processus d'inter langue, ainsi que la perception des apprenants et des enseignants face à ce phénomène, afin de s'y adapter et pouvoir améliorer l'enseignement en profitant les avantages qui offre l'acquisition d'autres langues précédemment.

Objectif général

Identifier les types d'interférence langagière les plus fréquents lors de l'apprentissage du FLE, ceci à travers de l'observation; et les contraster avec la perception de ce phénomène d'interférence de la part des étudiants, afin de mettre sur table les avantages et les désavantages.

Objectifs spécifiques

- Identifier si les interférences proviennent de la L₁ ou de la L₂
- Identifier les interférences les plus fréquentes et s'il y a un rapport au degré de connaissance des langues apprises au préalable.
- Connaître la perception des étudiants et des professeurs face à ce phénomène d'interférence langagière.

Questions de recherche

- Quelle est la langue qui interfère le plus dans l'apprentissage du français ?
- De quelle manière se présentent ces interférences et quelles en sont les possibles causes ?
- Les étudiants sont-ils capables de percevoir le transfert des langues dans leur apprentissage ?

Délimitation

Pour cette recherche on travaillera avec des étudiants universitaires de niveau élémentaire de Français au CELE de l'Université Autonome de Puebla, (dorénavant BUAP), dans la période d'été 2017.

La recherche mettra sous lumière les interférences les plus fréquentes et les classifiera selon la langue d'origine qui en est la cause, en prenant en compte la perception des étudiants.

Méthodologie

- Premièrement on révisera la bibliographie et les travaux relatifs au sujet qu'on est en train d'aborder pour avoir des références préalables à la recherche.
- On élaborera un instrument pour identifier les interférences de la langue à l'écrit, et un autre pour connaître le niveau d'anglais des apprenants et leur perception du rôle de la L₁ et la L₂ dans leur processus d'apprentissage.

- On classifiera les participants en fonction de leur niveau approximatif de connaissances en anglais afin de diviser les résultats pour une meilleure analyse de données.
- On obtiendra les résultats et essayera d'en tirer une conclusion en prenant en compte aussi l'opinion de l'enseignant sur le développement des étudiants de sa classe.

Mots clés

Interlangue, Analyse de l'erreur, Transfert, FLE.

Chapitre I: Cadre théorique

1.1 Apprentissage de langues étrangères

Dans ce chapitre, on commencera par aborder brièvement et d'une manière générale la situation de l'apprentissage de langues dans le monde, ceci afin de mettre sous lumière quelques antécédents depuis une perspective plutôt sociale et historique.

Après, on focalisera notre attention au Mexique; on fournira des informations pertinentes sur l'apprentissage des langues nous concernant dans cette recherche (l'espagnol, l'anglais et le français) dans le pays, pour en faire un background contextualisé. Pour ce propos, on parlera premièrement dans la section 1.1.2 du statut des langues en révisant termes tels que: langue maternelle, langue cible, langue seconde/troisième, bilinguisme/ trilinguisme/ multilinguisme, puis qu'on considère qu'il est pertinent de prendre une posture face aux nombreuses définitions existantes et de cette façon orienter notre recherche adéquatement.

1.1.1 Les langues dans le monde

Il est bien connu de nous tous que l'être humain est un être social, et ce fait est dû principalement au don de la parole. Aristote le disait déjà à son époque dans son livre « Politique » :

Si l'homme est infiniment plus sociable que les abeilles et tous les autres animaux qui vivent en troupe, c'est évidemment, comme je l'ai dit souvent, que la nature (...) accorde la parole à l'homme exclusivement. La voix peut bien exprimer la joie et la douleur; aussi ne manque-t-elle pas aux autres animaux, (...). Mais la parole est faite pour exprimer le bien et le mal, et, par suite aussi, le juste et l'injuste; et l'homme a ceci de spécial, parmi tous les animaux (...) (Saint-Hilare, 1874)

Il est donc incontestable que la parole, et par conséquent le langage, jouent un rôle essentiel dans la communication des individus et des peuples tout au cours de l'histoire de l'humanité qui, comme le mentionne Farkamekh (2006), témoigne des échanges de pensées et d'idées de peuples de cultures différentes.

Ainsi, étant donné que chaque peuple s'est accordé une langue spécifique, l'apprentissage de nouvelles langues est devenu une nécessité pour la communication.

Même si l'apprentissage des langues nécessaires n'a pas toujours été accessible pour toute la population, la présence de traducteurs qui se sont appuyés sur leurs connaissances d'autres langues pour en faire leur métier, a été visible tout au long de l'histoire.

Le mode d'acquisition des langues étrangères chez ces traducteurs ne nous est pourtant pas connu. L'hypothèse est que cette acquisition a été, soit le résultat de guerres ou d'emprisonnements, soit de relations amicales de type commercial entre les peuples (Farkamekh, 2006).

De nos jours, l'apprentissage de langues reste une nécessité, mais les raisons pour les apprendre et le mode d'acquisition ont subi des changements. Viémon (2016) mentionne que :

Les œuvres d'enseignement/apprentissage des langues vulgaires sont apparues en Europe au gré de certaines circonstances historiques, sociales et économiques. Parfois c'est une situation politique, récurrente dans l'histoire de l'humanité, qui en a favorisé la création : la guerre et l'invasion ou colonisation qui peuvent s'ensuivre, l'administration et la juridiction exercées par un pouvoir central fort, les relations internationales en général ou l'arrivée à la cour d'un monarque ou d'une reine étrangers. Il se peut également qu'une langue ait obtenu une position privilégiée par rapport aux autres due à un rayonnement artistique, économique, philosophique ou même scientifique, ce qui a entraîné une volonté, et même parfois une nécessité, de la part des pays avoisinants, d'apprendre cette langue. Souvent, l'apparition de telles œuvres s'est amorcée à la faveur d'une pratique ancestrale : le voyage ou le commerce. (Viémon, 2016)

On peut constater, à partir de cela, que les raisons qui ont favorisé l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) dans l'antiquité en ont été surtout économiques et politiques, et tel qu'on a vu plus en haut, les hypothèses supposent que cet apprentissage a été possible principalement au contact avec la langue-objectif. De ce fait, les personnes ayant eu un contact significatif avec une LE et qui l'ont apprise, étaient prises en valeur puisqu'il n'existait pas de méthode d'enseignement/apprentissage de langues formellement établie permettant au public en général de s'en servir, ce qui leur a donné l'opportunité de travailler en tant que traducteurs pour les personnes qui en avaient besoin. En effet, malgré le manque de méthodes, il existe des indices de productions bilingues qui datent de quelques milliers d'années, notamment celles du sumérien/akkadien il y a 4000 ans (Aurox, 1989, cité

par Viémon, 2016), alors que le matériel didactique destiné à l'apprentissage de langues et l'apparition de grammaires ne date que de quelques siècles.

Par contre, aujourd'hui, l'existence de différentes méthodes et de nombreux matériels didactiques permet l'accès à l'apprentissage de langues étrangères à toute personne qui voudrait s'en servir. Le savoir ne devenant pas donc exclusif d'une minorité.

Mais quelle est la motivation de l'homme moderne pour apprendre une nouvelle langue ? Avant de répondre à cette question, on commencera par dire que, évidemment, chaque personne peut avoir sa propre motivation (par exemple le goût même pour une certaine langue), mais il est vrai que les circonstances sociales ont une grande influence au moment de choisir une langue ou de décider d'en apprendre une. C'est pour cette raison qu'on considérera plutôt la nécessité ou la motivation selon les circonstances sociales et plus spécifiquement le statut de langues parlées dans un certain contexte.

D'après le site internet de « L'aménagement linguistique dans le monde » de la CEFAN (la Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord), il existe dans le monde 6700 langues, dont seulement 80, soit le 1% de l'ensemble, peuvent s'appuyer sur un État, c'est-à-dire, que l'immense majorité de langues (99%) sont ignorées ou considérées comme des obstacles pour l'unité nationale et risquent donc de disparaître.

De ce fait, on peut considérer que les gens appartenant à des communautés où la langue maternelle n'est pas comprise dans ce chiffre de « langues supportées par l'État » sont, soit marginés, soit obligés à apprendre la langue officielle de l'État pour pouvoir établir une communication efficace. Voici donc, la motivation qu'elles ont pour apprendre une langue (que l'on aurait tort à appeler « étrangère », mais on en parlera plus tard) : la nécessité de se communiquer dans son propre pays/état et de ne pas souffrir une marginalisation sociale.

La situation change lorsqu'il s'agit des personnes appartenant à des communautés dont la langue parlée est celle qui a le statut de « langue officielle ». Dans ce cas, on n'est pas forcé à parler une autre langue pour remplir les requis d'une communication

efficace dans la vie quotidienne à l'intérieur de son endroit. Pour autant, on doit mentionner que même dans le cas de quelques langues officielles, appartenant à des États déclarés bilingues, il n'est pas suffisant de connaître une seule langue puisque les gens en parlent deux et les mélangent sans faire la différence entre elles. Mais on ne rentrera pas aux détails de cette situation puisque c'est le contexte lui-même qui propice l'apprentissage de la deuxième langue sans la nécessité de l'apprendre formellement.

D'ailleurs, on peut diviser cette deuxième catégorie (celle où la langue parlée est aussi la langue officielle) en deux groupes, en parlant de leur motivation. Si bien ces personnes n'ont pas de difficultés de communication dans leur propre endroit, il est vrai qu'on vit dans un temps de mondialisation, et que les relations avec les autres pays sont de plus en plus importantes, d'où la nécessité d'accorder une langue pour établir cette communication.

Le premier groupe proposé est donc celui des langues minoritaires, n'ayant pas un statut de langue internationale ; ces langues possèdent un nombre très réduit de parlants, ce qui leur génère la nécessité d'apprendre une autre langue s'ils veulent voyager, travailler ou établir des relations à l'étranger, étant donné que difficilement les autres gens apprendront la leur. C'est ainsi, une question de survie.

D'un autre côté, on propose le deuxième groupe conformé des langues majoritaires, celles qui sont parlées par un grand nombre de personnes de pays différents. Pour les personnes parlant ces langues, la communication avec de nombreux pays ne représente pas un problème majeur comme dans le cas antérieur, puisqu'elles partagent la même langue où ce sont plutôt les autres personnes qui apprennent la leur. Dans ce cas, on considère que les personnes qui apprennent une langue ne sont pas forcément motivées par des raisons de survie mais par des raisons professionnelles et économiques.

Riba (2011) remarque que face aux nouveaux défis de la mondialisation, employeurs et employés ont pris conscience de l'importance des langues étrangères, ce qui modifie peu à peu les modalités de recrutement et les exigences d'entreprises ou d'institutions internationales, qui demandent maintenant un niveau de maîtrise d'au moins une langue étrangère.

En effet, même dans les pays anglophones, où l'on parle la langue la plus utilisée dans le monde des sciences et d'affaires, l'apprentissage de langues n'est pas un fait isolé. À ces exigences, on ajoute la valeur sociale du diplôme, étant celui-ci une garantie d'attestation selon des standards internationaux, et donc sollicité par les institutions qu'autrefois ne demandaient qu'une attestation de niveau ou de suivi de cours, émise par une école. De ce fait, les aspirants doivent avoir vraiment des connaissances d'une langue pour en obtenir une certification, n'ayant pas de lieu à des attestations subjectives ou fausses. En conséquence, on constate le nombre croissant d'établissements enseignant de langues ou des cours en ligne pour les apprendre.

Enfin, une fois que l'on a survolé très *grosso modo* la situation générale de l'apprentissage de langues dans le monde et que l'on a vu quelques circonstances différentes qui influent à ce sujet, on révisera des définitions de différents concepts concernant le statut des langues. Ceci nous aidera à prendre une position et continuer ce travail en parlant de la situation de l'apprentissage de l'anglais au Mexique, étant ce sujet la base contextuelle de notre recherche.

1.1.2 Statut des langues

Dans le point antérieur on a abordé le thème de l'apprentissage de langues dans le monde avec une perspective sociale. Cela avec l'intention de contextualiser de manière générale notre recherche. Pourtant, étant donné que celle-ci va se réaliser dans un contexte mexicain et seulement focalisée sur deux langues en plus de l'espagnol, il nous faudra connaître la situation de l'apprentissage de ces langues au Mexique et leur statut. Pour ce propos, et dû à l'importance de certains concepts dans les chapitres postérieurs, on considère important de clarifier la posture que l'on prendra face aux différents traitements et dénominations qui seront octroyés aux termes généraux de grande importance tout au long de ce travail.

Termes comme langue maternelle, langue cible, bilinguisme/ trilinguisme/ multilinguisme, et langue seconde/troisième seront définis d'après les buts de ce travail. Ceux-ci étant des termes clés pour le sujet puisqu'ils nous donneront le statut des langues nous concernant dans le cadre de notre contexte.

1.1.2.1 Langue maternelle (L1)

On comprend par langue maternelle –appelée aussi langue première, première langue, langue native, langue vernaculaire ou langue d’origine- celle qu’un individu a acquise la première et dont, en général, la compétence langagière est la plus forte. Cette langue est acquise de manière naturelle à travers l’interaction avec les habitants de l’entourage sans la nécessité d’une instruction formelle (Lozano, 2012) et devient l’instrument naturel de pensée et de communication.

Le terme *langue maternelle* est attribué au fait que dans les communautés primitives, alors que le père allait obtenir les aliments pour la famille, c’était la mère qui s’occupait des activités de la maison et de l’éducation des enfants et, pour règle générale, elle le faisait dans sa propre langue (Centro Virtual Cervantes). Pourtant, les situations au cours de l’histoire et tout au long de la géographie du monde ne sont pas identiques, c’est le cas de la majorité de sociétés en Inde, où la mère, ergo la famille, adopte la langue et la culture du père. En fait, et par exemple, selon Pattanayak (2003) dans la Rome classique, la première langue acquise était connue comme *patrius sermo*, c’est-à-dire, la langue de l’homme chef de famille.

D’ailleurs, au fond de l’apparente simplicité du concept de langue maternelle, il n’existe pas de définition universelle, puisque certains critères entrent en contradiction dans des situations déterminées.

Dans le site du « Centro Virtual Cervantes » on trouve certains critères de ce qui est considéré la caractérisation du concept :

- La langue propre de la mère
- La langue habituelle au sein de la famille, transmise à travers les générations
- La première langue dans laquelle on apprend, avec laquelle on commence à découvrir le monde
- La langue dans laquelle on pense, celle que l’on connaît mieux et avec laquelle on communique avec plus de spontanéité, fluidité et avec le moindre effort ; donc, la langue que l’on préfère utiliser dans les situations de complexité intellectuelle élevée ou lors de situations plus intimes.

- La langue que l'on considère propre et faisant une partie de son identité individuelle et de celle de sa communauté

En effet, dans le cadre d'une communauté monolingue, les caractéristiques mentionnées sont remplies pour la langue y parlée, mais ce n'est pas toujours le cas dans le contexte des sociétés plurilingues de plus en plus communes. Dans ce cas, la langue première d'un individu –entendue comme la langue que l'on domine le mieux- peut changer au cours de sa vie, comme dans les situations de migration, où la première langue que l'on apprend donne lieu à une autre qui devient la langue dominante.

Quant aux individus qui apprennent deux ou plusieurs langues pendant leur petite enfance (p.ex. une langue de la mère, une autre du père et une autre de la société où ils habitent) on considère qu'ils ont plusieurs langues maternelles, même si après l'une d'elles déplace les autres quant au niveau de maîtrise.

D'un autre côté, Pattanayak (2003) mentionne qu'une autre signification pour le terme de *langue maternelle* est attribuée à la langue déterminée par l'école où le gouvernement. Il remarque qu'à partir du recensement de 1961 en Inde, les langues minoritaires se sont fusionnées avec les langues majeures et le gouvernement a décidé quelles langues devaient devenir les langues maternelles. Dans ce contexte, il apparaît le terme *vernaculaire* qui pourrait pourtant résulter contradictoire :

In Latin, the word means home-grown, homespun, a home-made thing that has not been obtained in exchange for something else. In the opinion of Vara, the librarian of Caesar Augustus, vernacular language is made up of a native vocabulary and structure with no borrowings from any external source. In this sense, a mother tongue is not only different from a vernacular, but it is its opposite (Pattanayak, 2003).

En fin, dans le contexte de notre recherche, on référera en tant que *langue maternelle* (LM) ou *langue première* (L1) l'espagnol, la langue officielle établie par le gouvernement et utilisée dans l'éducation supérieure (BUAP). Cette décision, malgré la présence incontestable de nombreuses autres langues dans notre pays et même à Puebla, est prise du fait que toute la communauté scolaire (hormis les étudiants étrangers des programmes d'échanges académiques) est capable d'utiliser l'espagnol pour communiquer avec les autres avec un niveau de maîtrise élevé, voire natif.

On constate ceci prenant en compte les arguments suivants:

- Au niveau universitaire, l'élève a dû déjà passer par les étapes antérieures de scolarité, ce qui le force à maîtriser l'espagnol. Certes, il n'aura pas d'accès aux niveaux mi- supérieurs d'études dans une autre des 65 langues existantes dans le pays
- Pour réussir l'examen d'admission à cette institution, il est requis une compétence moyennement élevée en espagnol, y ayant une section exclusive à l'emploi grammatical de la langue
- Les matières données quotidiennement sont imparties en espagnol, de sorte qu'il ne serait pas possible de réussir, voire comprendre un peu, sans la maîtrise adéquate de la langue
- L'université n'offre pas des cours de langues indigènes faute de personnes capacités pour les donner. Ceci reflète le manque de personnes maîtrisant les deux langues (l'espagnol et une langue indigène)

Comme on peut voir, même si l'université a des programmes de soutien adressés à des étudiants provenant de communautés indigènes (qu'en plus ce sont loin d'être nombreux), la présence de langues outre que l'espagnol dans l'institution n'est pas significative pour que l'on considère dans notre travail une autre langue en tant que maternelle.

D'ailleurs, il rendrait beaucoup plus compliqué notre travail de prendre en compte les interférences linguistiques d'une langue indigène dans l'apprentissage de LEF faute de connaissances dans ce domaine.

1.1.2.2 Langue cible (langue étrangère et langue seconde)

La langue cible (de l'anglais *target language*) fait référence à la langue objet d'étude dans un contexte naturel ou d'apprentissage formel, et ce terme s'oppose à celui de langue maternelle.

Le terme de langue cible comprend aussi les concepts de *langue étrangère* et de *langue seconde*, utilisés parfois indistinctement. Pourtant, en fonction de la situation et les circonstances d'apprentissage de la langue, on peut distinguer entre les deux.

D'après le site du « Centro Virtual Cervantes », on considère *langue étrangère* lorsque la langue cible apprise dans un pays n'est ni officielle ni autochtone, par exemple, l'espagnol au Brésil. Par contre, il s'agit d'une *langue seconde* lorsque la langue cible est acquise dans un contexte où celle-ci coexiste avec d'autres langues en tant qu'autochtone et/ou officielle, par exemple, l'espagnol pour les enfants parlant le nahuatl ou une autre langue indigène au Mexique.

D'un autre côté, Saville-Troike (2006) considère *langue étrangère* celle qui n'est pas utilisée par l'apprenant dans un contexte social immédiat, qui pourrait être utilisée pour des situations de communication interculturelle dans le futur, ou étudiée comme une exigence curriculaire mais n'ayant pas une application immédiate ou nécessairement pratique. Tandis que pour *langue seconde* elle réfère à la langue apprise après la L1 même si elle est la troisième, quatrième etc. en être acquise. Elle est généralement une langue socialement dominante nécessaire pour l'éducation, acquise par des groupes minoritaires ou immigrants parlant une autre langue native.

Plus tard, Lozano (2012) mentionne que *langue étrangère* est cette langue acquise postérieurement à au moins une L1 et qui généralement est étudiée dans un autre pays. Pourtant, cet auteure réfère qu'il serait peut-être inapproprié de dénommer *étrangère* une langue que le parlant considère déjà propre parce qu'il en a acquis une forte compétence ou parce que c'est sa langue véhiculaire. En citant Hammerly (1994), Lozano ajoute que le terme posséderait une connotation politique. Pour *langue seconde*, elle réfère qu'il s'agit de n'importe quelle langue apprise après la L1, soit-elle la deuxième, la troisième etc.

En tous cas, lorsque l'on parle de didactique, le terme employé plus fréquemment est celui de langue étrangère, précédé du nom de la langue cible, par exemple Español Lengua Extranjera (ELE), English Foreign Language (EFL) Français Langue Étrangère (FLE) etc.

Dans notre contexte, on considère qu'il ne s'agit pas d'un cas où les étudiants jugent déjà les langues nous concernant en tant que propres. Elles ne sont non plus ni langues officielles ni autochtones, alors, on optera pour référer dans notre recherche les langues

autres que l'espagnol comme langues étrangères, notamment avec leur dénomination standard (EFL et FLE).

D'ailleurs, le terme *langue cible* on l'utilisera exclusivement pour le français, étant donné que c'est la langue principale objet de notre étude et dans laquelle on analysera les interférences d'autres langues ; celles-ci pourraient ou pas être étudiées, dans ce moment-là, par les étudiants.

Quant au terme de *langue seconde* (L2), on verra dans le point suivant notre posture à ce propos, puisqu'il faut prendre en compte d'autres facteurs dus à la nature de notre travail.

1.1.2.3 Langue seconde/langue troisième

On a abordé, ci-dessus, le concept de langue seconde, pris parfois comme un équivalent de langue étrangère ou de langue cible. Cependant, on a pu constater que la définition donnée par le « Centro Virtual Cervantes » pour les spécifications du terme est plutôt incliné au contexte du bilinguisme, que l'on verra un peu plus tard.

Par ailleurs, les autres références focalisent leur attention au fait qu'elle soit une langue apprise après la L1, sans repérer normalement s'il s'agit en fait de la deuxième, troisième ou quatrième à être étudiée. Or, lorsque l'on fait une étude de comparaison entre deux langues étrangères et leurs interférences, il faudrait être plus spécifique.

D'ailleurs, il faut remarquer que même si le domaine du processus d'acquisition d'une langue troisième (TLA de ses sigles en anglais) est un sujet d'intérêt relativement récent et les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde (SLA de ses sigles en anglais) tiennent à négliger les différences entre les deux, plusieurs chercheurs accordent que le processus d'acquisition d'une langue troisième diffère de celui d'une langue seconde (Jessner, *Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges*, 2008). Cenoz (2013) affirme à ce propos:

TLA shares many of the characteristics of SLA, but there are also important differences because third language learners already have at least two languages in their linguistic repertoire (...) (and) can use this broader linguistic repertoire when learning a third language. For example, they can relate new structures, new vocabulary or new ways of expressing communicative functions to the two languages they already know, not just to one of them, as in

the case of monolinguals. Learners who have gone through the process of learning a second language are also more experienced language learners and it is likely that they have developed certain skills and strategies for achieving the language-learning task. When facing the task of learning a third language, these skills and strategies can be reactivated and adapted to the new challenge. (Cenoz, 2013, pág. 72)

En effet, lors d'un processus d'apprentissage il est bien logique que l'apprenant se serve des connaissances préalables qu'il possède, et l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être l'exception. Pourtant, comme l'auteur lui-même rapporte, dans les études de SLA qui réfèrent n'importe quelle langue cible en tant que L2, on ne reconnaît pas ces différences et l'on minimise l'expérience dans l'apprentissage de langues des apprenants.

Ayant clarifié donc l'importance de différencier les concepts de SLA et TLA -surtout si l'on prend en compte le contexte de notre recherche-, on passera à définir ce qui est une langue troisième.

Par *langue troisième* on comprend une langue acquise après la L1 et la L2, et généralement, comme dans le cas de L2, il peut faire référence à n'importe quelle langue en dépit de la quantité de langues apprises par l'apprenant (c'est-à-dire, soit la troisième, quatrième, cinquième etc.).

Toutefois, derrière l'apparente simplicité de cette définition il y a quelques considérations à prendre en compte pour une définition plus spécifique.

D'abord, il faut mentionner que si dans l'apprentissage d'une langue seconde il y en a deux cas (soit on apprend la L2 simultanément à la L1, soit on l'apprend consécutivement) la situation devient un peu plus complexe lorsque l'on parle d'une langue troisième. Cenoz (2000) cité par Jessner (2008) décrit 4 types d'ordre d'acquisition :

- Acquisition simultanée de L1/L2/L3
- Acquisition consécutive de L1, L2, L3
- Acquisition simultanée de L2/L3 après la L1
- Acquisition simultanée de L1/L2 avant la L3

À partir de cette catégorisation, on peut trouver de petites divergences.

Dans le point 1.1.2.1 référant à la définition de langue maternelle, on a vu que lorsqu'une personne apprend plusieurs langues pendant sa petite enfance on considère qu'elle a deux ou plus langues maternelles ou premières. Dès lors, si l'on acquiert simultanément la L1, la L2 et la L3, ou toute simplement la L1 et la L2, cela ne veut pas dire donc que toutes celles-ci sont des langues premières ?

En effet, comme Jessner (2008) le mentionne, le terme L3 est utilisé dans le sens de la troisième langue avec laquelle le locuteur a eu un contact pendant sa vie et réfère à la troisième langue acquise. Or, la L3 réfère également, au moins dans le contexte européen, à la deuxième *langue étrangère* apprise. Cette dernière définition, s'accorde bien avec celle de langue maternelle donnée plus en haut.

D'autre côté, Groseva (1998) cité par Lozano (2012), considère que l'ordre des langues doit correspondre au niveau de compétence que le locuteur possède dans chacune. Cependant, si l'on considère que le processus d'apprentissage d'une langue peut être interrompu par l'apprentissage d'une autre et recommencé une autre fois (L1→L2→L3→L2) (Jessner, 2006), le niveau de compétence d'une personne dans une langue déterminée pourrait fluctuer au fil du temps, rendant problématique la classification d'une langue sous ce critère.

Enfin, parmi toutes les définitions données, on conclut que dans le cadre de cette recherche on utilisera le terme de L2 et de L3 suivant le critère de l'ordre d'apprentissage. C'est-à-dire, on utilisera le terme de L2 lorsqu'on parle de l'anglais et L3 lorsqu'on parle du français.

Cette décision est prise du fait que, tel qu'on a vu plus en haut, on considère en tant que langue maternelle exclusivement l'espagnol, et étant donné le niveau débutant de notre public cible, et puisqu'on connaît le caractère obligatoire des études d'anglais à partir de l'école secondaire au Mexique, il est clair que le français est étudié après l'anglais dans la totalité des cas ici étudiés.

1.1.2.4 Bilinguisme/Multilinguisme

Pour les buts de ce travail, les termes de bilinguisme ou multilinguisme n'apparaîtront pas beaucoup. Pourtant, on considère qu'il est important de clarifier leur définition puisque, dans le domaine de l'acquisition et l'apprentissage de langues, ce sont des concepts essentiels, surtout lorsque l'on met sur scène plus de deux langues et l'on en étudie les influences.

D'ailleurs, clarifier ces termes-ci donnera à cette recherche des bases, dans la mesure où nous allons cataloguer les sujets et les circonstances analysées, afin d'orienter la

recherche et les instruments y utilisés vers le chemin pertinent dans le cadre de cet univers de l'apprentissage de langues.

On en a déjà parlé, dans le sous-chapitre sur les langues secondes et troisièmes, de la différence, parfois négligée, entre l'acquisition d'une L2 et d'une L3. Or, ceci est étroitement lié aux concepts de bilinguisme et de multilinguisme. Le domaine de recherche de l'acquisition de L3 a contribué, en fait, à une meilleure compréhension du processus multilingue (Cenoz & Jessner, 2009).

Tel qu'on a vu plus en haut, le terme de L2 a été parfois utilisé pour dénommer n'importe quelle langue apprise ou étudiée après une L1, même si le sujet en a appris déjà d'autres. On peut trouver une situation pareille pour le cas des concepts de bilinguisme et multilinguisme (on entend aussi celui de trilinguisme), qui sont parfois utilisés en tant que synonymes. Mais on en parlera plus tard dans cette même section, après une brève remarque que nous considérons importante à faire.

Dans la bibliographie consultée pour les buts de ce travail, on a trouvé que certains auteurs (p.ex. Saville-Troike (2006); Jessner (2008); Ayora (2008) ; et Cenoz (2013)) regrettent que dans plusieurs études concernant l'acquisition de langues on a adopté une approche majoritairement monolingue, tandis que les phénomènes de bilinguisme et de multilinguisme sont loin d'être isolés.

En effet, (même si pour nous, ayant vécu dans un contexte où plusieurs de nos proches ne parlent qu'une langue, cela a été une révélation surprenante), il semble qu'au niveau mondial le nombre de personnes bilingues ou multilingues est majeur en grande mesure que celui de personnes monolingues. On peut constater ceci en suivant Saville-Troike (2006), qui cite Grosjean :

Bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, and in all age groups. In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual. Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other language groups, and the history of languages is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism. (Grosjean, 1982: 1)

Comme on peut s'apercevoir, cette citation date des années 1980, et l'auteur affirmait déjà qu'il était rare de trouver une société vraiment monolingue, dû au contact de différentes

langues. Or, peu après, presque à la fin des années 1990, Tucker (1999), (cité aussi par Saville-Troike, 2006) allait plus loin en assurant :

There are many more bilingual or multilingual individuals in the world than there are monolingual. In addition, there are many more children throughout the world who have been and continue to be educated through a second or a later-acquired language, (...) than there are children educated exclusively via the first language. (Tucker, 1999)

De là, on se rend compte que déjà à l'époque, non seulement la majorité de sociétés exprimait certaine forme de bilinguisme ou de multilinguisme, mais ce phénomène pouvait s'apprécier même au niveau institutionnel et éducationnel chez la population la plus jeune, les enfants ; et le fait qu'ils, au-delà d'apprendre d'autres langues, les utilisent vraiment comme moyen de transmission de connaissances dans d'autres sujets, nous parle d'une compétence élevée.

Étant donné ces antécédents, on comprend qu'il est naturel l'intérêt porté par les spécialistes de langues à ce sujet du bilinguisme, surtout dans les années récentes, où le besoin d'études dirigées vers une approche plutôt bilingue est plus notable, afin de conduire les nouvelles méthodologies et pratiques d'enseignement vers le chemin approprié, dirigé à un profit des caractéristiques et conditions des étudiants bilingues/multilingues pour leur meilleur apprentissage.

Dès lors, après cette remarque de la fréquence de ces phénomènes et leur importance en tant que sujets de recherche, on continuera à réviser les différentes définitions et conceptions en données.

D'abord, on va trouver qu'il existe deux perspectives du bilinguisme : la perspective individuelle et la perspective sociale ; et on commencera par définir de manière générale le concept, en utilisant la définition du dictionnaire Larousse de langue française et celle du dictionnaire de la Real Academia Española (RAE).

Selon le dictionnaire de français Larousse on comprend le *bilinguisme individuel* comme la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes, et le *bilinguisme social* comme la situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.

Quant au dictionnaire de la RAE, on trouve la définition suivante: Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona (Usage habituel de deux langues dans une même région ou par une même personne).

En effet, on peut voir que pour les deux définitions standardisées du dictionnaire, le terme de *bilinguisme* fait référence à l'utilisation de deux langues par un même individu ou dans le contexte d'une même société ; et si on va à l'origine du mot, effectivement le préfixe *bi*, contenu dans le mot, signifie bien *deux*, et donc, le terme lui-même fait appel à « deux langues ».

Par contre, dans le monde de l'enseignement-apprentissage de langues, et en dehors de l'origine étymologique du mot, le terme *bilinguisme* a été utilisé par certains chercheurs pour dénommer aussi les situations où plus de deux langues interviennent, en opposition d'autres chercheurs qui optent par en respecter l'étymologie.

Premièrement, Diebold, (1961), dans son article *incipient bilingualism*, prend le concept de bilinguisme donné par Weinreich, (1953) et Haugen, (1956) qui surpasse la restriction du préfixe *bi-* et inclut l'apprentissage de toutes les langues subséquentes à l'acquisition de la langue de l'enfance. D'après Diebold, ce concept de bilinguisme était le concept universel dans la littérature à cette époque-là. En fait, Haugen, (1956) a subsumé le terme de *multilinguisme* à celui de *bilinguisme*, et dans le terme de *bilingue* inclut ceux de *plurilingue* et de *polyglotte* (Jessner, 2008).

Sur cet ordre d'idées, on trouve que d'autres auteurs ont utilisé aussi ce terme pour dénommer la connaissance de deux langues ou plus. Lozano, (2012) cite, par exemple, Oskaar, (1983) et Grosjean, (1992) dont les définitions pour le terme incluent *l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues*.

Après, Saville-Troike, (2006) dans son livre *Introducing second language acquisition*, mentionne que certains linguistes et psychologues font la distinction entre *bilinguisme*, pour l'habilité d'utiliser deux langues, et *multilinguisme* quand elles en sont plus de deux, mais elle ne fait pas cette distinction dans son ouvrage, et utilise les termes en tant que synonymes.

D'un autre côté, Lozano, (2012) opte par suivre De Angelis, (2007) qui, en respectant l'étymologie du mot et le sens du préfixe *bi-*, signale comme inapproprié son utilisation dans le cas des parlants de plus de deux langues.

Au fait, en peu avant, Pattanayak (2003) allait plus loin en disant que dans un contexte multilingue, le terme de bilinguisme représentait une restriction à l'utilisation de la langue, en réduisant les cinq ou six langues sur deux, et entraînant donc à un handicap.

Dans ce travail, on va prendre aussi ces dernières postures et on parlera de *bilinguisme* lorsque l'on fera référence à la capacité d'un individu d'utiliser deux langues ; tandis que l'on référera au *multilinguisme*, si nécessaire, lorsqu'il s'agira des individus en parlants plus de deux.

Jusqu'ici on a abordé ce thème du bilinguisme uniquement en fonction du nombre de langues parlées ; or, la complexité du terme va un peu plus loin que ça, tant pour le cas du bilinguisme social comme pour celui de bilinguisme individuel. Dans ce travail on va se focaliser plutôt ce dernier.

En parlant donc du bilinguisme individuel, il en existe de nombreux sous-types, selon ses différentes caractéristiques. Ainsi, on trouve des concepts comme bilinguisme aditif, soustractif, ascendant, descendant, familial, précoce, actif, passif, etc., appropriés par de différents chercheurs dû à l'infini nombre de cas différents de bilinguisme, entraîné aussi par de nombreuses raisons.

Dans ce travail, on n'en abordera pas tous ces types car on ne le considère pas relevant pour les bouts de cette recherche. Cependant, on va procéder à définir brièvement le bilinguisme en fonction du niveau de maîtrise de langue de l'individu, étant ce critère-ci la cause des différences dans les définitions du terme des spécialistes, et aussi la cause de l'apparition des nombreux sous-types de bilinguisme mentionnés plus haut.

On commencera par la définition la plus maximaliste du terme, donnée en 1933 par Leonard Bloomfield (cité par Diebold (1961)) pour qui le bilinguisme était « le contrôle natif de deux langues ».

Après, Weinreich (1952) (cité dans le site du Centro Virtual Cervantes) définit le terme comme « la pratique alternative de deux langues » et Haugen (1953) (cité aussi par

Diebold (1961)) considère que la qualification minimale pour le statut bilingue est la capacité du locuteur à «produire des énoncés complets et significatifs dans l'autre langue ».

D'après Diebold (1961) cette mesure de *compétence minimale* pourrait exclure certaines étapes de l'apprentissage initial d'une langue qui ne permettraient pas au locuteur de produire des énoncés significatifs complets, et il laisse ouverte la question de la compétence minimale en adoptant le terme de *incipient bilingualism* (bilinguisme naissant) pour l'apprentissage minimal.

Quelques années plus tard, dans le même chemin, Macnamara (1967) (cité par Okunrinmeta (2013)) propose une définition encore plus générale en dénommant bilingue à l'individu possédant une compétence minimale dans une des quatre compétences linguistiques, -c'est-à-dire, compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite -dans une langue autre que la langue maternelle.

D'autre part, Cenoz (2013), en laissant un peu de côté la question de la compétence et se focalisant plutôt sur l'usage des langues, propose les termes de *active bilingual* (bilingue actif) pour celui qui non seulement est capable de parler une autre langue mais qui l'utilise quotidiennement dans un contexte bilingue, et celui de *foreign language user* (utilisateur d'une langue étrangère) pour celui qui n'utilise sa L2 que dans un contexte spécifique (par exemple scolaire), c'est-à-dire, qui ne l'utilise pas dans la vie quotidienne et dans un contexte bilingue.

Après avoir esquissé ces définitions du bilinguisme, on considère que dans le cadre de notre recherche on optera plutôt pour les définitions les plus minimalistes, c'est-à-dire, celles où l'on considère en tant que bilingue le locuteur possédant une compétence minimale dans une L2.

Cette décision est prise, premièrement, parce qu'elles sont les définitions les plus récentes. Après, parce que l'on considère, et nombreux auteurs le mentionnent également, qu'il est rare, voire presque impossible, qu'un individu possède une compétence native et complètement équilibré dans deux langues, comme la première définition le suggère. Au fait, Grosjean (2010) mentionne que les individus bilingues connaissent leurs langues au niveau où ils en ont besoin, raison pour laquelle ils ont rarement une compétence similaire dans toutes les deux.

Finalement, la dernière raison pour laquelle on a pris cette posture c'est parce que notre public visé possède au moins des connaissances élémentaires d'une L2, comme on verra après, et pour nous c'est important de prendre en compte cette compétence, si minimale qu'elle peut être, puisque, comme Grosjean (1985) (Cité par Lozano (2012)) affirme, le discours de l'individu bilingue possède certaines caractéristiques particulières qui ne se trouvent pas chez l'individu monolingue, car il ne s'agit pas de deux monolingues dans une même personne, mais de quelqu'un avec une configuration linguistique unique ; et à partir de cela, on infère que ceci peut influencer l'apprentissage d'une L3, comme de divers études en TLA l'ont déjà suggéré.

1.1.3 L'apprentissage de langues au Mexique

Dans ce point, et une fois définis les termes concernant notre recherche, on passera à contextualiser la situation de l'apprentissage de langues dans notre pays, afin de donner un background nous permettant de connaître, d'une manière générale, la possible situation linguistique de notre public visé et adopter les instruments nécessaires.

Tel qu'on a pu remarquer dans le point 1.1.1, l'apprentissage de langues est un phénomène répandu par tout le globe, provenant d'une nécessité ancestrale de communication, et on constate, de nos jours, une augmentation de la population bilingue, multilingue, ou qui veut en devenir.

On peut noter, par exemple, que dans le contexte européen, déjà en 1995 il a été proposé dans le livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission Européenne (1995), que les citoyens de l'UE devaient maîtriser trois langues européennes (la langue maternelle et 2 langues étrangères) pour assurer le multilinguisme comme caractéristique essentielle de l'identité européenne.

Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe. (...) It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility. (...), it is becoming necessary for everyone, (...) to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue. (European Commission, 1995:47)

Certes, la situation politique, géographique et les normes institutionnelles du contexte européen permettent, avec un peu plus de facilité qu'à notre pays, l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères. Or, cette ouverture des pays appartenant à l'UE a bénéficié également l'apprentissage de langues en Amérique Latine, grâce à la création de programmes de mobilité (p.ex. ERASMUS MUNDUS) qui cherchent à promouvoir la coopération entre pays et offrent aux étudiants des universités participantes l'opportunité d'étudier dans le pays natif de la langue étrangère qu'ils étudient.

Dès lors, on constate que même si les conditions d'apprentissage de LE au Mexique ne sont pas comparables à celles de l'UE, il est vrai qu'il existe de plus en plus des programmes de mobilité auxquels les citoyens mexicains, surtout les universitaires, ont accès pour avoir une expérience internationale et améliorer leur compétence dans une LE.

En effet, la prise de conscience sur l'importance donnée à l'apprentissage de LE comme une partie essentielle de l'éducation est reflétée peu à peu dans les actions du gouvernement et les objectifs des plans nationaux de développement récents. Ainsi, dans le « Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) » on trouve, dans l'axe 3 dédié à « l'égalité d'opportunités », que les objectifs du gouvernement cherchent à promouvoir « l'éducation intégrale des personnes de tout le système éducatif », et on y comprend par éducation intégrale, c'est-à-dire complète, le suivant:

La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte. (PND 2007-2012:190)

Après, dans le « Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 » du gouvernement actuel, on trouve que si bien les efforts sont plutôt dirigés à promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, on conserve l'intérêt vers l'internationalisation de l'éducation, et on parle déjà de mobilisation dans la section III : « México con educación de calidad » :

Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo. (...) Además, frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos. (PND 2013-2018: 62)

De même, dans la section VI. « Objetivos, estrategias y líneas de acción » point VI.3.1 « Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad » on remarque dans les lignes d'action de la stratégie 3.1.3 que le dernier point est dédié à la « création d'un programme de séjours d'étudiants et de professeurs dans des institutions étrangères d'éducation supérieur ». (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

D'après cela, on peut conclure que les efforts du pays, dirigés vers l'internationalisation de l'éducation favorisent de plus en plus le contact avec d'autres cultures et sociétés à travers de divers programmes d'échange, et ceci à son tour, implique la nécessité d'apprendre et d'utiliser d'autres langues étrangères.

A manière d'exemple, l'UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), l'université la plus grande du pays localisée à la capitale, possède, dans son centre de langues, une offre de 16 langues étrangères (plus le nahuatl qui est plutôt une langue autochtone). Selon le site officiel, on y trouve l'allemand, l'anglais, l'arabe, le catalan, le chinois, le coréen, le français, le grec moderne, l'hébreu, l'italien, le japonais, le portugais, le roumain, le russe, le suédois et le vasque.

De la même façon, au CELE de notre *alma mater* on trouve une offre importante de langues étrangères, si bien considérablement plus réduite, tel que l'allemand, l'anglais, le chinois, le français, l'italien, le japonais et le portugais.

Dans le point suivant, on va se focaliser à la situation de l'apprentissage de l'anglais, qui constitue une partie importante de cette étude.

1.1.3.1 EFL au Mexique

Tel qu'on vient de mentionner, de nos jours, les efforts pour créer une société plus internationalisée vont en augmentation, et l'apprentissage de langues dans notre pays devient un phénomène de plus en plus présent.

Sur ce phénomène on trouve, de la même façon que dans d'autres pays, que la langue anglaise occupe la première place quant au nombre d'apprenants, dû en grand partie au fait que les puissances mondiales ont cette langue en tant que langue officielle et car elle

est parlée dans tous les continents. Mais ce qui nous intéresse vraiment dans ce point, c'est la portée de cet apprentissage d' EFL et ses possibles implications pour les buts de cette recherche.

Dans notre pays, la Secretaría de Educación Pública (SEP) est le ministère responsable des programmes d'études et d'évaluation régissant toutes les écoles du pays, dès la maternelle jusqu'à l'école secondaire, et c'est ce département qui a instauré en 2011 le Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

D'après l'UNESCO, les systèmes éducatifs doivent préparer les étudiants pour affronter les nouveaux défis d'un monde globalisé où le contact entre diverses langues et cultures est de plus en plus fréquent. De lors, dans le document de la phase d'expansion du PNIEB, on trouve:

(...) la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria, así como de realizar los ajustes pertinentes en los programas de Segunda Lengua: Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de la Educación Básica y lograr que, al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás. (PNIEB, 2011:9)

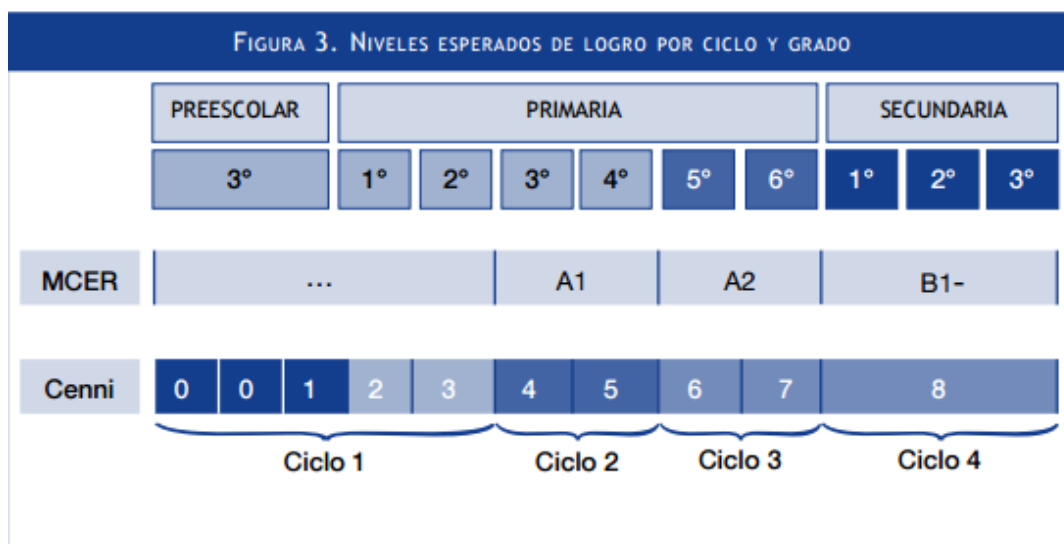
En effet, dans le système d'éducation publique du Mexique, l'enseignement de l'anglais en éducation basique était obligatoire uniquement à l'école secondaire, mais d'après ce document, on a réalisé des efforts importants pour assurer son impartition aussi au niveau primaire et préscolaire.

D'ailleurs, ce document mentionne que 21 des 32 entités fédératives du pays avaient déjà généré leurs propres projets pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, cependant, le fait qu'ils ne soient pas au niveau national, provoque une hétérogénéité de couverture, d'atteintes, de contenus et d'heures de classe, ce qui pourrait briser la continuité dans le suivant niveau éducatif.

Cette situation a généré la nécessité de créer, à partir de la normativité en vigueur, des programmes d'études dans l'enseignement de l'anglais dans les premières années de l'éducation basique, et de rendre propices les conditions pour les faire fonctionner avec qualité et égalité dans toutes les écoles du pays.

À partir de ce besoin, le programme créé comprend quatre cycles distribués de cette manière :

- Cycle 1 (3^{ème} année de préscolaire et 1^{ère} et 2^{ème} année de primaire) : où l'objectif est principalement de sensibiliser les élèves face à l'existence d'une langue autre que la maternelle et les familiariser avec elle en développant des compétences spécifiques.
- Cycle 2 (3^{ème} et 4^{ème} année d'école primaire) : où l'objectif est que les élèves obtiennent les connaissances nécessaires pour comprendre et utiliser l'anglais, afin de reconnaître, comprendre et utiliser les expressions les plus utilisées à travers du développement de compétences spécifiques propres des pratiques sociales du langage.
- Cycle 3 (5^{ème} et 6^{ème} année de l'école primaire) : où l'objectif est de développer chez l'étudiant des compétence spécifiques, propres des pratiques sociales du langage qui leur permettent de comprendre et d'utiliser l'anglais, à travers l'interaction avec des documents oraux et écrits, pour réaliser et accomplir des tâches communicatives simples et quotidiennes sur des thèmes connus liés aux entourages familial et communautaire, académique et de formation, ou littéraire et ludique.
- Cycle 4 (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de l'école secondaire) : où l'objectif est la consolidation de la maîtrise de l'anglais des étudiants dans des situations communicatives élémentaires et développer des compétences spécifiques, propres des pratiques sociales du langage, avec des situations communicatives variées où ils produisent, de manière générale, des documents oraux et écrits à propos de divers sujets (v. fig. 3)



Dès lors, l'objectif de ce programme d'enseignement d'anglais est d'atteindre chez les étudiants, après ces quatre cycles, un niveau de langue proche au niveau B1 du CECRL, ou au niveau 8 du CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma), qui est la Certification produite par la SEP basée sur le CECRL et sur des repères nationaux.

Les niveaux minimums que les étudiants devraient atteindre pour chaque cycle et les heures nécessaires approximatives pour y arriver sont représentés dans l'image ci-dessous.

CUADRO 3. ESTÁNDARES INTERNACIONALES Y NACIONALES

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER). ESTÁNDARES INTERNACIONALES		CERTIFICACIÓN NACIONAL DE NIVEL DE IDIOMA (CENNI). ESTÁNDARES NACIONALES Y NÚMERO APROXIMADO DE HORAS PARA ALCANZARLOS				
NIVELES	➔	-		+	HORAS	
C2	➔	17	18	19	1251-1300	
C1	➔	14	15	16	851-900	
B2	➔	11	12	13	651-700	
B1	➔	8	9	10	451-500	} Educación Básica
A2	➔	5	6	7	321-350	
A1	➔	2	3	4	161-200	

Il faut clarifier que, étant donné la date où ce programme a été créé, les résultats ne sont pas encore visibles (d'ailleurs son implémentation n'a commencé que pour un nombre

minoritaire d'écoles faute de professeurs capables pour couvrir la totalité d'institutions dans le pays) dans la génération d'étudiants avec laquelle on va travailler, puisque la première génération de ce programme, c'est-à-dire, les étudiants qui dans le cycle scolaire 2011-2012 couraient la troisième année du préscolaire, coureraient maintenant la cinquième année d'école primaire. Or, on considère important d'en prendre en compte les effets pour les générations postérieures.

Toutefois, même si on ne travaillera pas avec des étudiants ayant eu une formation d'anglais basée sur les principes de ce programme, il est vrai que l'implémentation obligatoire de l'enseignement d'anglais dans les écoles secondaires date de plusieurs années. En effet, le plan d'études d'écoles secondaires publiques avait déjà 3 heures par semaine dédiées à l'apprentissage de cette langue (voir image 5 ci-dessous), ce qui forcément a donné aux étudiants sujets de notre étude au moins un certain niveau de compétence en anglais.

Fig. 5

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA SECUNDARIA					
PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda Lengua: Inglés I	3	Segunda Lengua: Inglés II	3	Segunda Lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3*	Tecnología II	3*	Tecnología III	3*
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1
TOTAL	35		35		35

*Para las secundarias técnicas, la carga horaria de esta asignatura no podrá ser menor a ocho horas.

Source: Plan d'Etudes 2011 (SEP)

1.2 De l'analyse contrastive au concept d'interlangue

Dans le domaine de l'apprentissage de langues, et principalement dans les recherches en SLA, la notion d'interlangue a été un pilier très important pour la compréhension de ce processus chez les apprenants d'une LE.

En suivant la définition du dictionnaire d'ELE du Centro Virtual Cervantes, on définit ce terme comme le système linguistique de l'étudiant d'une L2 ou une LE dans chacune des étapes successives d'acquisition par lesquelles il traverse lors de son processus d'apprentissage.

Ce terme d'interlangue a été créé par le chercheur Larry Selinker en 1972, mais le concept a été introduit quelques années avant par Corder (1967) et après par Nemser (1971) suite à une série de modèles d'analyse de la performance chez l'apprenant de langues.

Dans ce chapitre, on fera une révision rapide de ces modèles à manière de contextualisation de l'apparition du concept d'interlangue, dont la compréhension est fondamentale dans cette recherche. En fait, tel que Selinker (1994) le mentionne, les travaux antérieurs à la discussion au tour du concept d'interlangue, possèdent des hypothèses qui ne font pas partie du débat et des concepts nécessaires pour l'étude de SLA.

En effet, ces modèles antérieurs ont donné naissance à la conception actuelle du processus d'acquisition d'une LE et en constituent une partie fondamentale puisqu'ils n'ont pas été mis de côté mais complétés par d'autres théories.

Ainsi, on commencera chronologiquement par l'analyse contrastive, qui a donné naissance à l'analyse des erreurs après et on finira avec l'interlangue.

1.2.1 Analyse contrastive (AC)

En 1945, Charles Carpenter Fries (cité par Selinker, 1994) écrivait une des phrases les plus citées lorsque l'on parle d'Analyse Contrastive :

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with parallel description of the native language of the learner (Fries 1945: 9)

D'après Selinker (1994) cette réflexion a commencé l'expérience de l'analyse contrastive, méthodologie formulée explicitement après la deuxième guerre mondiale, quand l'importance des langues étrangères a été reconnue par les États-Unis et les recherches sur le bilinguisme des immigrants ont émergé (Gast, 2013).

Certes, comme le mentionne Caslaru (2013), avant les années 50 le behaviourisme a été l'approche dominante, envisageant l'apprentissage comme la formation d'habitudes par l'établissement des connexions entre un stimulus et une réponse correspondante.

Ces théories ont donc influencé fortement l'analyse contrastive, qui a émergé du postulat que l'acquisition d'une langue dépend de la théorie générale de l'apprentissage humain et elle est réalisée donc par le mécanisme de la correspondance stimuli-réponse-renforcement.

Ainsi, les apprenants répondent au stimulus (apport linguistique), et l'habitude renforce la réponse; ils imitent et répètent la langue qu'ils entendent, et lorsqu'ils sont renforcés pour cette réponse, l'apprentissage se produit.

Les buts de cette méthodologie étaient principalement pédagogiques, et l'analyse contrastive s'effectuait, comme Lozano (2012) le mentionne, en suivant les étapes suivantes :

- 1.- Sélection du phénomène linguistique objet de comparaison
- 2.- Description formelle des langues impliquées
- 3.- Contraste entre la L1 et la L2
- 4.- Prédiction des domaines de majeure difficulté et établissement d'une hiérarchie d'erreurs

Cette conception s'appuyait sur l'idée que: « Les individus ont tendance à transférer la forme, les significations et la distribution des formes et des significations de leur langue maternelle et de leur culture à la langue et à la culture étrangères » (Lado, 1957 cité par Selinker, 1994) et on considérait donc que la difficulté dans l'apprentissage d'une L2 était

directement proportionnelle à la distance entre celle-ci et la langue maternelle de l'apprenant.

En fait, une autre hypothèse dans cette théorie suggère qu'il y aurait un transfert d'éléments acquis dans la L1 sur la L2. Ce transfert serait *positif* si la même structure est convenable pour les deux langues et *négatif* (ou *interférence*) si la structure de la L1 est utilisée de manière inappropriée dans la L2 (Saville-Troike, 2006).

C'est dans ce contexte qu'il est né le concept d'« erreur », conçu comme un raté de la production dans une langue cible et qu'il fallait prévoir et éradiquer, et pour y atteindre, il était nécessaire de faire une comparaison de la LM et de la LC pour y trouver les ressemblances et les différences, afin de détecter les possibles difficultés dérivées de la connaissance de la L1 dans le processus d'apprentissage d'une LE, et de cette manière faciliter son apprentissage.

Bref, l'analyse contrastive attribuait au transfert toute la responsabilité dans l'apprentissage de LE et le considérait le causant toutes les productions, correctes et incorrectes, dans la LC. Il essayait donc de prévoir les erreurs en faisant une comparaison entre les deux langues pour déterminer les structures qui auraient moins ou plus de difficulté chez l'apprenant ; en prenant les mots de Robert Lado (1957), cité par Saville-Troike (2006) :

...we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison. (Lado, 1957: vii)

Après, à partir des années soixante, des recherches empiriques effectuées ont mis en doute l'effectivité de l'AC et ont causé la chute de ce courant d'analyse et des méthodologies pédagogiques basées sur ses principes (Lozano, 2012), -aussi ayant perdu du terrain le behaviourisme, pilier de l'AC-.

Premièrement dans les études, beaucoup de problèmes prévus par l'AC ne se sont pas produits, et d'autres erreurs trouvées n'ont pas été prévues, ainsi que beaucoup de transfert positif envisagé n'a pas eu lieu (Saville-Troike, 2006)

En plus, selon H. Besse et R. Porquier (1994), cités par Caslaru (2013), certaines erreurs dans une LC sont aussi faites par des apprenants qui ont des LM différentes, et certaines erreurs attribuées à l'interférence ont été trouvées aussi chez des locuteurs natifs.

D'autre part, les erreurs pourraient avoir origine dans une autre langue acquise par l'apprenant, à part sa L1. Or, d'après Caslaru (2013) on ne peut pas envisager le transfert entre deux systèmes linguistiques lorsqu'un apprenant est encore en cours d'apprentissage ; L'apprenant ne peut pas mettre en relation deux systèmes linguistiques qu'il ne connaît pas dans leur complexité, mais il confronte quand même la grammaire intériorisée de sa LM et les éléments de la LE qu'il découvre dans son apprentissage. Ainsi, élaborer des descriptions grammaticales contrastives des deux langues ne servirait pas à anticiper le transfert, positif ou négatif, car celui-ci ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis de la LM et la LE.

Une autre inconsistance qui a discrédité cette méthodologie a été que l'on a considéré impropre d'appliquer à l'apprentissage d'une LE la théorie béhavioriste, où on observait que, d'habitude, les éléments récemment appris tendaient à modifier ou même à remplacer ce qu'on savait déjà, tandis qu'en ce qui concerne le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, on ne peut pas envisager un effacement ou un remplacement de la langue maternelle par une autre langue (Besse et Porquier, 1991 *apud* Caslaru, 2013).

En ce qui concerne son application pédagogique, on a trouvé la problématique que les matériaux élaborés sur le cadre de cette approche n'étaient appropriés que pour une langue spécifique et son application serait difficile dans des groupes hétérogènes, avec des locuteurs de langues natives différentes (Saville-Troike, 2006).

En effet, on dirait que les premières aspirations de l'AC étaient trop ambitieuses ; cependant, la version faible de cette approche, se limitant à identifier les erreurs produites par l'interférence de la L1, est plus modeste, et constitue, entre autres, un composant de la recherche en SLA.

Certes, dans le processus d'apprentissage d'une LE il existe des nombreux mécanismes influençant son apprentissage et l'interférence n'en est pas le seule qui pourrait provoquer des erreurs dans la compréhension et la production de la langue cible ; or on ne pourrait pas nier son influence, et les descriptions générales et systématiques du phénomène

d'interférence sont basées sur l'analyse contrastive (Gast, 2013), aussi ne faut-il pas trop minimiser son importance.

D'ailleurs, l'analyse contrastive joue un rôle important dans la prise de conscience du langage, et les apprenants avancés rendent explicites leurs connaissances (implicites) des différences entre leur LM et la LC à travers une comparaison directe. Dès lors, la linguistique contrastive fait partie des programmes d'entraînement de professeurs dans plusieurs universités et on en a créé des matériaux spécifiquement pour l'enseignement dans le niveau universitaire (Gast, 2013).

1.2.2 Analyse de l'erreur (AE)

Après les inconsistances émergées de l'AC, il est apparu un nouveau courant de recherche : *L'Analyse de l'erreur*, dont l'origine date du travail de P. Corder (1967), *The significance of learner's errors*.

Basé sur la prémisse, obtenue des études antérieures, que les erreurs dans la production d'un apprenant de LE ne sont pas forcément dues à la LM, Corder a suggéré qu'au lieu de prévoir ces erreurs il vaudrait mieux les analyser afin de comprendre le processus d'assimilation de la LC. Ainsi, l'AE ne compare plus la LM avec la LE, mais la production en LE avec la LE elle-même.

Quant à la conception de l'erreur, il avait à cette époque deux écoles : l'une qui voyait sa présence comme un indice de la déféctuosité de la technique d'enseignement, et l'autre qui considérait que les erreurs apparaîtraient nécessairement, malgré tous nos efforts, puisqu'on vit dans un monde imparfait (Corder P., 1967). Au respect, cet auteur postule que les erreurs ne sont pas de signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage: « *a way the learner has of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning.* » (Corder P., 1967:167)

En effet, cette nouvelle approche a comme caractéristique principale la dépenalisation de l'erreur, car on y voit « des indices de l'exploration du système de la nouvelle langue

entreprise par l'élève plutôt que des signes d'une persistance d'habitudes acquises antérieurement » (ibid.). Au respect, Corder (1967) mentionne:

No one expects a child learning his mother-tongue to produce from the earliest stages only forms which in adult terms are correct or non-deviant. We interpret his 'incorrect' utterances as being evidence that he is in the process of acquiring language and indeed, for those who attempt to describe his knowledge of the language at any point in its development, it is the 'errors' which provide the important evidence. As Brown and Frazer (1964) point out that: best evidence that a child possesses construction rules is the occurrence of systematic error, since, when the child speaks correctly, it is quite possible that he is only repeating something that he has heard. (Corder, 1967: 165)

C'est dans le cadre de cette approche que l'on passe d'une préoccupation pour l'enseignement vers une étude du processus d'apprentissage ; on commence à concevoir le rôle actif de l'étudiant, où il est le forger de son propre apprentissage. Il émerge donc l'intérêt pour découvrir les stratégies psycholinguistiques dont il se sert pour créer la grammaire de la L2 à partir de l'input qu'il reçoit (Lozano, 2012).

De fait, Corder (1967) souligne la différence entre ce qui est présenté à l'étudiant par l'enseignant et ce que l'étudiant en prend vraiment, et il le compare avec la situation de l'acquisition de la LM :

The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake, This, may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism and not by those of the syllabus. After all, in the mother-tongue learning situation the data available as input is relatively vast, but it is the child who selects what shall be the input. (Corder, 1967: 165)

D'ailleurs, tout au long de son travail, l'auteur fait la supposition qu'au moins certaines stratégies adoptées par un apprenant de LE sont identiques à celles qui permettent l'acquisition de la LM, en partant de l'hypothèse de l'existence d'un mécanisme mental innée qui permet l'acquisition d'une langue (Caslaru, 2013).

Ainsi, tel que l'AC était basée sur les théories behavioristes, ces changements dans la conception de l'apprentissage de langues ont par fondement les théories de Noam Chomsky, qui affirmait que les langues ne comportaient qu'un relativement restreint nombre de règles essentielles qui tiennent compte des structures de phrases de base, plus un

ensemble limité de règles de transformation qui permettent de modifier ces phrases de base (Saville-Troike, 2006).

Dès lors, puisqu'un locuteur de n'importe quelle langue peut comprendre et produire un infini nombre de phrases qu'il n'a jamais écoutées, ceci suggère qu'il utilise des règles sous-jacentes en participant activement et de forme créative dans son apprentissage, et il n'est pas juste un récepteur passif de stimulus du langage comme les théories behavioristes le supposaient.

Puis, comme on avait mentionné, cette approche de l'AE prend les erreurs de l'apprenant et les analyse, pour essayer de comprendre son processus d'apprentissage et voir ses progressions dans la langue. Pour ce but, elle comprend les étapes suivantes (Ellis, 1994 cité par Saville-Troike, 2006):

- **Recollection d'un échantillon de la langue de l'apprenant :** On recueille des documents produits par l'apprenant, et de cette façon on obtient une base empirique.
- **Identification de l'erreur :** On détermine les éléments de l'échantillon considérés des erreurs par rapport à ce qui est établi par les normes de la LC. Ici, il faut remarquer que, comme Lozano (2012) mentionne, il existe des erreurs dites implicites, qui semblent être des constructions correctes mais enferment une confusion de la norme.
- **Description de l'erreur :** On classe les erreurs en fonction du niveau du langage (Phonologique, morphologique, syntactique, etc.), de la catégorie linguistique générale (système auxiliaire, énoncés passifs, constructions négatives), ou des éléments linguistiques plus spécifiques (articles, prépositions, formes verbales).
- **Explication de l'erreur :** Trouver la raison pour laquelle une erreur est commise est le pas le plus important pour comprendre le processus d'acquisition de la LC. Les deux causes probables sont : *interlinguale*, c'est-à-dire, le résultat du transfert négatif (*interférence*) d'une autre langue, ou *intra-lingual*, aussi considérées des erreurs du développement, qui représentent une connaissance incomplète des règles de la LC ou une surgénéralisation d'elles.

En fait, distinguer entre les erreurs interlinguales et les intralinguales demande forcément des procédures de l'AC.

- **Evaluation de l'erreur :** Implique une analyse de l'effet de l'erreur sur celui à qui est adressé: c'est-à-dire, comment elle est grave, ou dans quelle mesure cela affecte l'intelligibilité ou l'acceptabilité sociale.

Dans la description de ces étapes, on peut noter que pour cette approche, on utilise pas mal de procédures de l'AC, puisque ces deux méthodologies sont intrinsèquement liées ; or, comme on mentionne plus haut, l'AE ne cherche pas à prévoir ni à pénaliser les erreurs comme son prédécesseur.

Ici, on doit faire une remarque très importante : avec l'apparition de l'AE, il est né aussi la conception de la différence entre *erreur* et *faute* ; la distinction faite par Corder renvoie à la distinction entre performance et compétence.

De là, alors que l'erreur relève de la compétence, c'est-à-dire, elle reflète une activité intellectuelle de l'apprenant et celui-ci est incapable de la corriger, les fautes sont des erreurs de la performance linguistique, de sorte qu'elles ne reflètent pas des lacunes dans la connaissance de la langue mais des perturbations dans l'application d'une règle pourtant connue, à cause de l'émotion, de la fatigue ou du stress, et donc, l'apprenant est capable de les corriger.

Ainsi, les erreurs sont systématiques et les fautes sont non-systématiques. Toutefois, il n'est pas toujours facile de distinguer entre une erreur et une faute dans la production des apprenants d'une LC.

L'approche de l'AE, comme on peut constater, a apporté des considérables avantages pour l'étude de SLA (Lozano, 2012) tels que :

- Fournit d'une bonne source d'information sur la typologie variée des erreurs et ses possibles causes, sans se limiter au transfert de la L1
- Les déviations de la norme sont considérées de manière positive comme une manifestation du progrès de l'apprenant.
- Montre la réalité des sujets qui présentent une majeure difficulté chez l'apprenant puisqu'on considère la production de l'étudiant (output) et pas sa LM.

- Fournit des informations sur l'étape d'apprentissage où se trouve l'étudiant, ce qui aide l'enseignant à guider son travail, à sélectionner des contenus et à créer du matériel.
- Offre des informations sur les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.
- Etablit la différence entre *erreur* et *faute*, très importante lors de la compréhension du processus d'apprentissage d'une LE
- Est d'utilité pour le chercheur (car ceci lui permet de comprendre les mécanismes qui se activent dans le processus de l'acquisition), pour l'enseignant (puisque'il peut observer la progression de ses élèves et les contenus qui manquent pour apprendre), et pour l'apprenant (qui par le moyen de l'erreur vérifie une hypothèse qu'il avait construit sur le fonctionnement de la LC, et de cette manière il progresse dans sa formation)

Cependant, l'AE présente aussi quelques inconvenances, par exemple :

- Ambiguïté dans la classification : Les études ont démontré qu'un nombre important d'erreurs ne cadre pas avec l'une des catégories ou, qu'au contraire, parfois elles le font avec deux à la fois (Caslaru, 2013) ; En plus, il n'est pas toujours facile d'établir si une erreur est causée par l'interférence ou elle est le résultat de la grammaire étrangère intériorisée par l'apprenant.
- Négligence des données positives : La focalisation sur les erreurs ne peut pas offrir toute l'information de ce que l'apprenant a acquis. Les non-erreurs sont indispensables pour la compréhension véritable du comportement linguistique de l'apprenant.
- Supposition de l'acquisition correcte des règles: Lorsqu'on trouve dans la production d'un apprenant une composition correcte, cela ne veut pas forcément dire que la règle qui se trouve derrière est correcte aussi, car des études postérieures pourraient montrer que ces règles ne sont pas aussi bien maîtrisées que l'on le croyait (Caslaru, 2013). En fait, Corder (1967) remarquait aussi :

Nor must we overlook the fact that an utterance which is superficially non-deviant is not evidence of a mastery of the language systems which would generate it in a native speaker since such an utterance must be semantically related to the situational context. (Corder, 1967: 168)

- Potentiel d'évitement : Parfois, l'étudiant évite les structures qui lui résultent particulièrement difficiles, et il fait utilisations des structures qu'il connaît mieux, et ceci ne peut pas être exposé par l'AE

Enfin, malgré les faiblesses mentionnées, il est incontestable l'apport de l'AE à la didactique de langues; en fait, c'est justement cette méthodologie qui fait une des bases importantes pour l'apparition du concept d'interlangue, qui en plus demande son utilisation dans une certaine mesure.

1.2.3 Interlangue (IL)

Les études antérieures, la nouvelle conception positive des erreurs comme une partie fondamentale de l'apprentissage et comme un indice de la progression de l'apprenant, et la notion de la nécessité d'analyser des corpus individuels (étant donné que l'apprenant n'intègre pas tout ce à quoi il est exposé) ont conduit à l'apparition du concept d'*interlangue*.

Ce terme a été créé par Larry Selinker en 1972 dans son article intitulé de la même façon. Cependant, l'idée autour du terme date de quelques travaux antérieurs, où on employait des termes différents tels que *compétence transitoire* (Corder P., 1967), *dialecte idiosyncrasique* (Corder S. P., 1981) ou *Système approximatif* (Nemser, 1971 dans Alexopoulou, 2010).

Tous ces termes donnés, font référence au système linguistique du locuteur non natif ; un système indépendant de la LM et de la LC.

Ainsi, dans les propres mots des auteurs, pour Corder (1967), la *compétence transitoire* est « his (the learner's) knowledge of the language to date » (ibid :167), et puis après il réfère en tant que *dialecte idiosyncrasique* la langue de l'apprenant d'une L2 avec sa propre grammaire et ses propres règles (Corder S. P., 1981), et il souligne que l'apprenant serait le seul locuteur natif de sa propre langue :

Il est clair alors que, par définition, l'apprenant, en tant que locuteur natif de son propre dialecte idiosyncrasique, ne produit pas d'erreurs, bien qu'il puisse faire, comme tout locuteur, des « lapsus » à l'oral ou à l'écrit. Lorsque nous parlons d'erreurs d'apprenants, nous appliquons manifestement à leur langue des intuitions de grammaticalité propres aux locuteurs de la langue cible; nous admettons donc que l'apprenant n'est pas encore un locuteur de cette langue. Sinon, cela reviendrait à dire qu'un locuteur francophone s'exprimant en français parle un anglais erroné. (Corder, 1980: 29-30 dans Caslaru, 2013:60)

Nemser, à son tour, réfère comme *système approximatif* au :

Systeme que l'élève a construit de la langue qu'il apprend. Un tel système diffère d'un niveau à l'autre de l'apprentissage et offre, contrairement aux systèmes de la langue maternelle et de la langue cible, un caractère de passage (Nemser, 1971 :115 dans Caslaru, 2013 : 39)

D'autre part, Selinker (1972) suggère :

Furthermore, we focus on analytical attention upon *the only observable data to which we can relate theoretical predictions*; the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a TL (Target language). This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, (...) one would be completely justified in hypothesizing (...) the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage" (IL) (Selinker, 1972: 214)

Bref, il s'agit des étapes successives d'un continuum que l'apprenant doit traverser pour s'approcher de la LC.

Ainsi, tandis que l'influence des systèmes de la L1 et la L2 est reconnu, l'emphase est faite sur l'interlangue elle-même, en tant qu'un système indépendant qui diffère des deux langues au cours de son développement.

D'ailleurs, il faut remarquer que, même si d'habitude on présente l'interlangue comme un système se trouvant entre la LM et la LC, il faudrait aussi souligner l'influence des autres LE connues par un apprenant sur son apprentissage. En fait, dans la définition de K. Vogel (Citée par Caslaru, 2013) du concept, on considère aussi cet aspect-là:

Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible. (Vogel, 1995 : 19)

Dès lors, chez les locuteurs bilingues ou multilingues, d'autres systèmes (ou leur interlangues) contribuent aussi à la conception de l'IL d'une nouvelle LC.

Ainsi, même si dans les théories de l'AE et de l'IL on compare souvent l'acquisition d'une LE avec celle de la LM quant à leur trajet vers un état « parfait » de la langue, il convient de remarquer une différence fondamentale entre l'enfant natif et l'interlangue de l'adulte non natif, résidant dans le nombre de systèmes linguistiques qu'ils possèdent ; tandis que l'apprenant adulte possède un ou plus

d'autres systèmes de langues auxquelles il peut se référer (consciemment ou inconsciemment) lors de son apprentissage, l'enfant natif n'en connaît aucun autre et le seul recours linguistique dont il dispose constitue les étapes préalables de sa LM (Punchihetti, 2007).

1.2.3.1 Caractéristiques

Une fois défini le concept d'interlangue, on passera à mentionner ses caractéristiques principales, qui sont : la systématique, la variabilité, la perméabilité et la fossilisation (Alexopoulou, 2010).

- **Systématique** : Fait référence au système de règles intériorisées dans un moment donné de l'évolution de l'IL qui reflète une connaissance systématique de la LC. c'est-à-dire, c'est un système linguistique avec une grammaire propre, différente de celle de la LC mais considérée correcte du point de vue de la langue de l'apprenant. En fait, selon Corder (1967), la présence d'erreurs systématiques démontre l'existence d'un programme interne régi par des règles.
- **Variabilité** : Puisqu'un système linguistique en cours de construction ne peut pas être stable, l'actuation des apprenants d'une langue est variable. C'est-à dire, la variabilité reflète l'état transitoire et le caractère dynamique de l'interlangue.

Selon K. Vogel (cité par Caslaru, 2013), si la systématique et l'autonomie de l'interlangue la rapprochent d'une langue naturelle, la variabilité la différencie, puisque la IL change avec le contact avec la LC, en se dirigeant toujours vers la norme de celle-ci, alors que les changements qui se produisent dans une langue naturelle sont imprévisibles et ne sont pas orientés vers un but précis.

- **Perméabilité** : C'est la violation de la part de l'apprenant de la systématique interne de la grammaire de son IL. Selon Galligani, (2003) « Ces modifications, qui sont interprétables comme des stratégies d'apprentissage, montrent que l'apprenant, pour répondre à des exigences communicatives, peut recourir à des moyens qui sont des manifestations du caractère perméable de son interlangue »

- **Fossilisation** : C'est le phénomène par lequel on conserve dans l'IL des éléments déviés par rapport à la LC, avant que l'apprenant parvienne à la compétence « complète » en celle-ci.

Selinker (1972) donne une particulière importance à ce phénomène qui considère fondamental. Selon cet auteur:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL (native language) will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (..) Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation. Note that the claim is made here that, whatever the cause, the well-observed phenomenon of "backsliding" by second-language learners from a TL norm is not, as has been generally believed, either random or toward the speaker's NL, but toward an IL norm. (Selinker, 1972: 215)

Ainsi, on introduit aussi le concept de la *régression* (backsliding), phénomène provoqué par le passage du temps après l'arrêt de l'apprentissage (institutionnel ou naturel) de la LC. (Punchihetti, 2007).

Toutefois, alors que le commencement de l'IL est marqué par l'évidence d'un changement systématique de la grammaire chez l'apprenant, la fin ou l'arrêt de l'IL est difficile à identifier avec certitude, puisque certaines circonstances pourraient déclencher le recommencement de l'apprentissage, et donc l'identification de la fossilisation présente des controverses (d'ailleurs, devrait-on considérer « fossilisée » l'IL d'un individu qui conserve un accent étranger en dépit d'une fluidité productive dans d'autres aspects de la LC ?) (Saville-Troike, 2006).

Enfin, d'après Selinker (1972) il existe cinq phénomènes sous-jacents qui produisent les éléments fossilisables:

- Le transfert linguistique : Si la fossilisation est le résultat de l'influence de la LM (ou d'autres langues)
- Le transfert d'instruction : Si la fossilisation est due à une technique didactique inapproprié
- Les stratégies d'apprentissage de la LC : reflètent les procédures que l'apprenant utilise pour l'internalisation du matériel linguistique.

- Les stratégies de communication dans la LC : si la fossilisation est le résultat des techniques utilisées par l'apprenant pour se communiquer dans la LC lorsque sa compétence se trouve insuffisante.
- La surgénéralisation du matériel linguistique de la LC : si la fossilisation résulte d'une fausse généralisation des règles de la LC

1.2.3.2 L'interlangue par rapport à l'AE

Comme on avait déjà mentionné, l'AE a marqué un précédent de la théorie de l'interlangue ; et, alors que l'AE compare la langue de l'apprenant avec la totalité de la langue cible, l'étude de l'interlangue s'intéresse à la relation, à un moment donné, entre ce qui a été enseigné et la connaissance de l'apprenant à ce moment de l'apprentissage. Il s'agit donc, dans le premier cas, d'une comparaison prospective, et dans le second, d'une comparaison rétrospective. (Corder 1980, dans Caslaru, 2013)

D'ailleurs, la théorie de l'interlangue vient compléter et enrichir l'AE, puisqu'elle représente un virage méthodologique, en analysant aussi bien les productions idiosyncratiques des apprenants que les productions correctes, c'est-à-dire, la totalité de productions. (Alexopoulou , 2010).

Néanmoins, il ne faut pas négliger l'apport de l'AE à l'étude de SLA, aussi étant cette méthodologie un instrument très utile pour la compréhension de l'interlangue.

Tout bien considéré, on procèdera à continuer avec la méthodologie de cette recherche. Cependant, de par l'incontestable relation existante entre les modèles d'analyse mentionnés dans ce chapitre, il faut clarifier que même si nos procédures se rapprochent plus à celles de l'AE, dû à la nature de cette recherche, cela ne veut pas dire qu'on néglige les considérations de la théorie de l'interlangue; tout au contraire, on comprend bien que l'AE peut apporter des informations sur les procès sous-jacents à l'apprentissage, et d'ailleurs elle nous est utile pour déterminer la taxonomie qui sera utilisée pour classifier et expliquer les erreurs de nos sujets étudiés.

Par ailleurs, on comprend bien que notre analyse ne nous donnera pas la totalité de l'information sur l'IL des sujets étudiés, mais les ambitions de cette recherche ne sont pas celles de comprendre le système de langue de chaque étudiant, mais seulement d'y évaluer l'incidence et les effets du transfert pour les raisons données dans le chapitre d'introduction.

Chapitre II : Méthodologie

Pour la réalisation de cette recherche, on va opter par utiliser une approche mixte mais plus orientée vers l'approche qualitative.

On ne cherche pas à généraliser les résultats y trouvés et notre échantillon est loin d'être vaste, pourtant, on essaie de faire une analyse en prenant en compte des données spécifiques à partir desquelles on créera des catégories et puis on les transformera en une donnée numérique.

En plus, on utilisera deux types d'instruments, pour obtenir des informations différentes mais qui sont complémentaires pour les résultats.

Par ailleurs, dû à la nature de cette recherche, le rôle du chercheur sera plutôt en tant qu'observateur, puisque l'analyse de données sera faite à travers de documents écrits et d'un questionnaire simple. Autrement dit, il ne sera pas nécessaire l'interaction personnelle avec les sujets de l'étude.

Ainsi, on passera à décrire les étapes à réaliser et les caractéristiques générales des sujets de notre échantillon.

2.1 Caractéristiques du groupe d'étude

On travaillera avec un groupe d'étudiants universitaires de la BUAP inscrits au CELE et prenant le cours de français 2 dans la période d'été 2017.

Dans le CELE, les groupes sont mixtes, c'est-à-dire, de femmes et d'hommes, et âgés approximativement d'entre 18 et 25 ans ; mais des fois on y trouve des étudiants plus âgés. Évidemment le degré d'instruction éducative est, au moins, de lycée conclus, ayant parfois des étudiants avec un degré de licence.

Le siège choisi est la Faculté de Langues, raison pour laquelle on attend à trouver principalement des étudiants appartenant à la LEI (Licence en Enseignement de l'Anglais), mais la diversité quant aux licences pourrait être majeure lors de la période choisie. De toute façon on détaillera les spécifications après, lors des conclusions.

2.2 Recueil de données

Premièrement, on appliquera un questionnaire focalisé à obtenir des informations à propos du contact antérieur des étudiants avec la langue anglaise. On prendra en compte les années étudiées, les conditions générales de cette étude, c'est-à-dire, si l'apprentissage a été effectué comme partie de leur éducation à l'école obligatoire, comme des cours extracurriculaires, ou même en tant que langue deuxième dans un projet d'immersion ou par d'autres circonstances ; et aussi le niveau de langue dans les cas où il pourrait être mesurable, par exemple, s'ils ont fait déjà une certification de langue etc.

Dans ce même questionnaire, on inclura quelques questions de perception propre sur l'influence que l'anglais a exercée chez les étudiants lors de leur apprentissage du français, si existante.

Après, on recueillera des textes écrits par les étudiants pendant le cours, afin de ne pas exercer une pression supplémentaire chez eux. Cependant, on demandera au professeur titulaire de leur demander de ne pas effacer les erreurs commises (au cas où ils les remarquent) mais de les mettre entre parenthèses et de les corriger après. Ceci avec le but de remarquer le procès de correction d'une interférence possible.

2.3 Analyse des données

Premièrement, on examinera les résultats du premier instrument et on classifiera les étudiants en fonction de leur niveau d'anglais et du temps de contact avec cette langue.

Ensuite, on corrigera les textes recueillis en remarquant les erreurs que l'on considère provenant d'une interférence et on les classifiera en fonction de la langue d'origine et de la nature de l'erreur, c'est-à-dire s'il s'agit d'une erreur orthographique, lexicale, sémantique, syntactique, morphologique ou grammaticale.

Après, on fera deux types d'analyse ; la première de la nature des erreurs les plus commises et la langue d'où elles proviennent ; et la deuxième en raccordant la quantité et la nature des erreurs avec les résultats questionnaire antérieur.

2.4 Interprétation des résultats et conclusions

Pour interpréter les résultats, on prendra en compte les deux analyses que l'on vient de mentionner et on essayera de trouver une possible relation existante entre le niveau de langue et les erreurs pour interférence commises ; puis, on fera une représentation graphique.

Enfin, on conclura notre recherche en faisant une interprétation générale des graphiques et on prendra en compte les perceptions des étudiants sur l'influence des autres langues sur l'apprentissage du FLE, afin de donner des indices pour des recherches postérieures.

Chapitre III : Résultats

Dans ce chapitre, on fera l'analyse des résultats du questionnaire appliqué et des productions écrites évaluées (dorénavant PE). On essaiera également d'établir une relation entre ces deux étapes de la recherche.

Avant de commencer l'analyse, il faut mentionner que, dû à des situations externes à nous, il n'a pas été possible de recueillir toutes les réponses du questionnaire attendues par rapport à la quantité de productions écrites analysées, raison par laquelle la relation entre les deux s'établira principalement d'une façon générale.

Pour la première phase de notre recherche, c'est-à-dire le questionnaire, on a compté avec la participation de 13 étudiants du cours de français 2 au CELE. Cependant, on a de fortes raisons pour penser qu'un des participants n'a pas répondu de façon véridique, raison pour laquelle on omettra son questionnaire et on en travaillera avec 12.

Quant aux productions écrites analysées, on en attendait une vingtaine, desquelles on n'a obtenu que 17, et dû à des raisons concernant le programme de la classe avec laquelle on a travaillé, les productions ont été recueillies préalablement par la professeure du groupe. De ces 17 productions on n'a pas eu la possibilité de les relier qu'avec les réponses de 11 questionnaires.

De lors, on commence avec l'analyse générale des questionnaires.

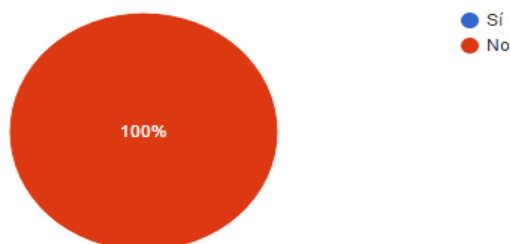
3.1.- Caractéristiques référant la situation de contact de LE des participants

Dans cette partie, on trouvera les informations concernant la langue maternelle des participants, ainsi que des spécifications sur l'étude de l'anglais comme langue étrangère pendant leur vie scolaire et sur leurs accréditations de langue si possible.

Premièrement, on a constaté que la langue maternelle des participants est l'espagnol et qu'il n'y avait pas d'étudiants en ayant une deuxième (spécifiquement on s'intéressait à l'anglais en tant que langue maternelle) comme on peut le voir dans la graphique ci-dessous.

Además del español, ¿Tiene alguna otra lengua materna ? (Considere lengua materna a aquella que haya adquirido naturalmente dentro de su entorno familiar/social y en la que tenga un nivel de competencia similar o mayor al del español)

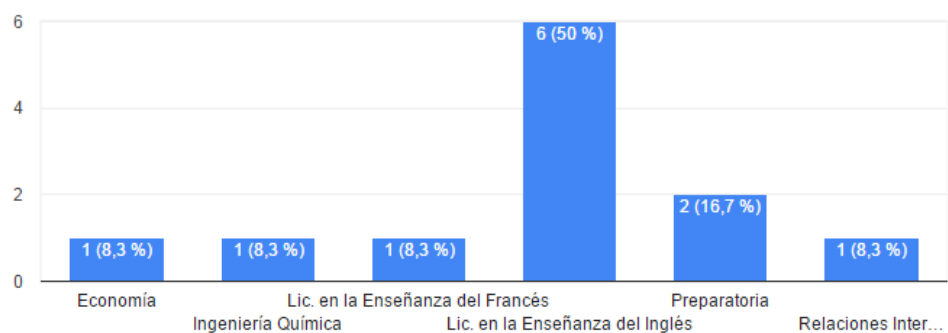
12 respuestas



Après, on peut voir que tel qu'on avait prévu, la présence d'étudiants de LEI dans le cours est significative, appartenant 6 de 12 étudiants à cette licence. Cependant, il est vrai que la moitié des étudiants ayant répondu appartient à d'autres licences ou même ils sont des lycéens, fait qui nous a surpris.

¿Qué licenciatura estudia?

12 respuestas



Parmi les étudiants de LEI, 3 d'entre eux étudient maintenant le 7^{ème} quadrimestre, pendant que le reste étudie le 4^{ème} et le 6^{ème} quadrimestre (1 et 2 étudiants respectivement). Cela veut dire qu'ils ont coursé au moins 4 des 5 cours de langue cible, requis dans le programme d'études de la licence.

D'un autre côté, les autres 4 étudiants universitaires ont déclaré avoir pris deux des quatre cours de « langue étrangère : anglais » qui font partie de leurs programmes d'études, pendant que les 2 lycéens prennent les cours d'anglais obligatoires dans ce niveau scolaire (voir le tableau ci-dessous).

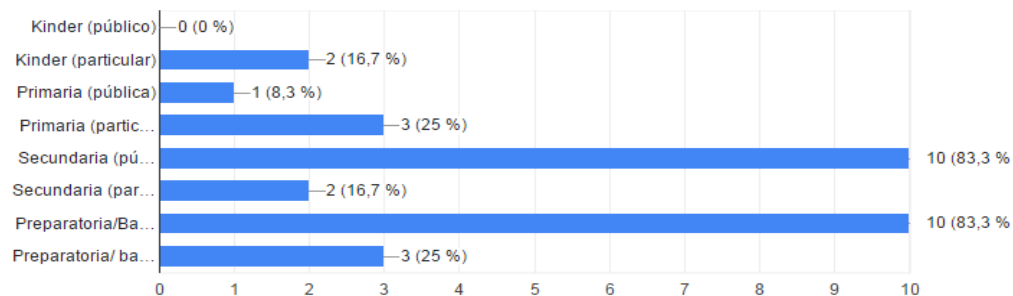
¿Qué licenciatura estudia?	¿Qué semestre/cuatrimestre está cursando actualmente?	Dentro del mapa curricular de su licenciatura ¿se encuentra la materia de "inglés lengua extranjera"? (Alumnos de LEI, favor de no considerar las lenguas meta)	En caso de encontrarse, ¿cuántos niveles de esos cursos de inglés ha tomado?
Preparatoria	5to	Sí	Cuatro
Lic. en la Enseñanza del Inglés	4to	No	No se encuentra dentro del mapa curricular
Lic. en la Enseñanza del Inglés	7mo	No	No se encuentra dentro del mapa curricular
Lic. en la Enseñanza del Inglés	7mo	No	No se encuentra dentro del mapa curricular
Lic. en la Enseñanza del Inglés	7mo	No	No se encuentra dentro del mapa curricular
Economía	2do	Sí	Dos
Ingeniería Química	2do	Sí	Dos
Preparatoria	2do. año	Sí	Dos

Lic. en la Enseñanza del Inglés	6to	No	No se encuentra dentro del mapa curricular
Relaciones Internacionales	9no	Sí	Dos
Lic. en la Enseñanza del Francés	2do	Sí	Dos
Lic. en la Enseñanza del Inglés	6to	No	Ninguno

Après, quant aux études d'anglais antérieures à l'université on a obtenu les résultats suivants :

Durante su formación previa ¿Llevó inglés como asignatura curricular? De las siguientes casillas seleccione aquellas en las que haya llevado el inglés como asignatura

12 respuestas



On peut constater que, tel qu'il est montré dans le plan d'études d'éducation basique au Mexique, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire à partir de l'école secondaire, d'où que le 100% des étudiants ont pris des cours d'anglais au collège et au lycée, soit dans des écoles publiques, soit dans des écoles privées.

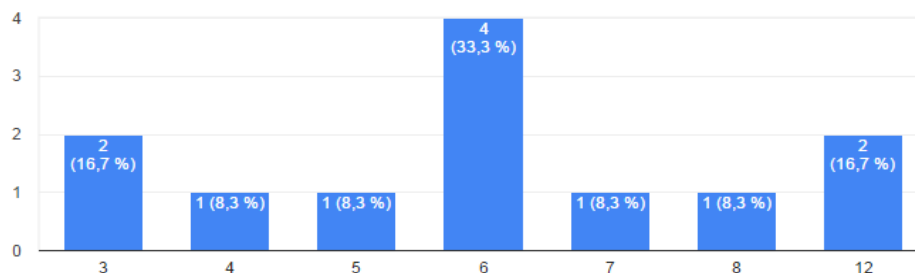
Cependant, dans le cas de l'éducation primaire, seulement 4 des 12 étudiants ont reçu une instruction d'anglais, parmi lesquels 3 ont étudié dans des institutions privées. La situation est similaire pour le cas du préscolaire où parmi les 12 étudiants seulement 2 y ont étudié l'anglais, et il s'agit dans les 2 cas des institutions privées.

Dans tout cas, il y a une situation que l'on trouve très curieuse : dans la question concernant le total d'années que les participants ont étudié l'anglais dans leur vie scolaire antérieure à l'université, il y a eu 4 réponses (ne provenant pas des lycéens) avec un chiffre mineur à 6 ans, fait que l'on trouve inexact puisque, au moins, il devrait être les 3 années du collège et les 3 du lycée. Ceci nous amène à penser que possiblement ils n'ont pas pris en compte les cours d'anglais qu'ils ont trouvé inutiles, soit à cause du professeur, soit à cause du programme.

De toute façon, quelles que soient les raisons qui ont été prises en compte au moment de déterminer les années pendant lesquelles ils ont pris des cours d'anglais à l'école, les résultats montrent une moyenne de 6,5 années, avec un maximum de 12 et un minimum de 3. On montre la graphique ci-dessous.

En total ¿cuántos años de inglés llevó durante su vida escolar anterior a la licenciatura?

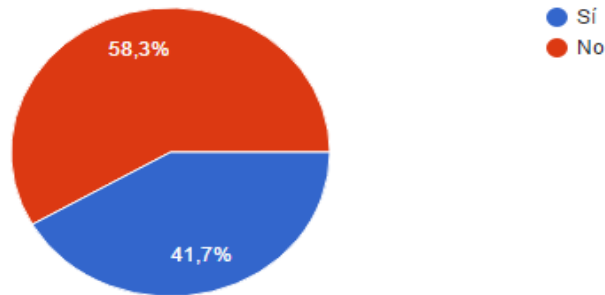
12 respuestas



D'autre part, en ce qui concerne les cours extracurriculaires, uniquement le 41,7%, soit 5 sur 12 étudiants, en ont pris ces cours ; et ceci pendant une période d'entre 4 mois et 4 ans. (voir la graphique et les tableaux suivants)

¿Ha tomado o está tomando cursos de inglés extracurriculares?

12 respuestas



¿Cuándo y por cuánto tiempo?

5 respuestas

1 año
En el año 2011 por 4 años
4 años
Año y medio
Año 2017, 4 meses

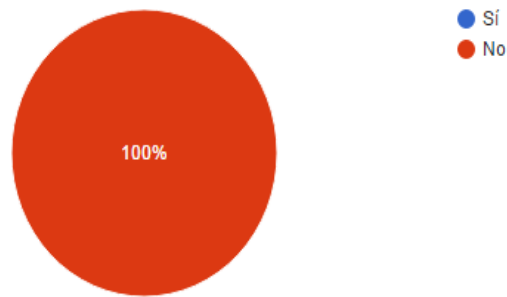
Cependant, même si la moitié des participants est étudiant de LEI et l'autre moitié a eu un contact avec la langue de plus de 4 ans (prenant en compte les cours à l'école, les cours extracurriculaires et les cours à l'université), seulement 1 des participants a présenté et obtenu une certification de langue et celle-ci d'un niveau A2. Il resterait à voir si les raisons de ne pas présenter une certification sont liées au niveau de langue, à des raisons économiques ou à d'autres facteurs ; mais dans cette recherche on n'entrera pas dans ces détails.

Ensuite, on a trouvé que parmi les participants ayant répondu le questionnaire, personne n'a étudié une autre langue à part l'anglais et le français (voir la graphique ci-dessous), raison pour laquelle on ne considère pas la possibilité d'interférence d'une autre

langue. Pourtant il faut considérer qu'il existe 6 autres personnes qui n'ont pas répondu au questionnaire mais on a travaillé leurs PE.

Aparte del español, el inglés y el francés ¿Ha estudiado algún otro idioma?

12 respuestas



3.2.- Perception de transfert de langues

En ce qui concerne la perception des participants quant au transfert linguistique lors de leur apprentissage de français les résultats sont les suivants :

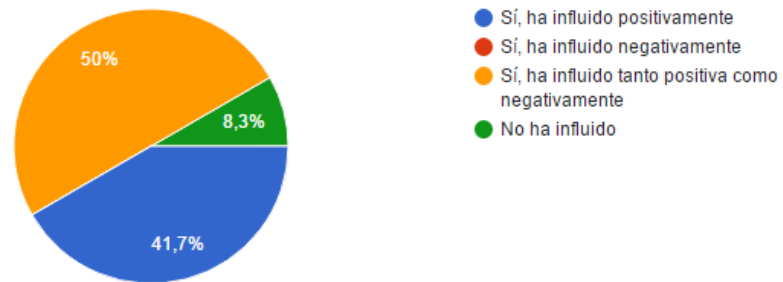
Espagnol

Des 12 participants, uniquement 1 d'entre eux a répondu que l'espagnol n'exerçait pas une influence lors de son apprentissage et la raison qu'il a donné a été tout simplement qu'il s'agissait de deux langues différentes. Pour le reste, 5 étudiants, soit le 41,7%, ont considéré que l'espagnol influence positivement son apprentissage, pendant que la moitié restante a déclaré qu'il influence de manière positive aussi bien que négative. Quant aux raisons données à leurs impressions, tous les participants ont fait référence à la similitude entre les deux langues tant au niveau grammatical qu'au niveau lexical.

Observez la graphique au-dessous.

¿Considera que el español ha influido en su aprendizaje de francés?

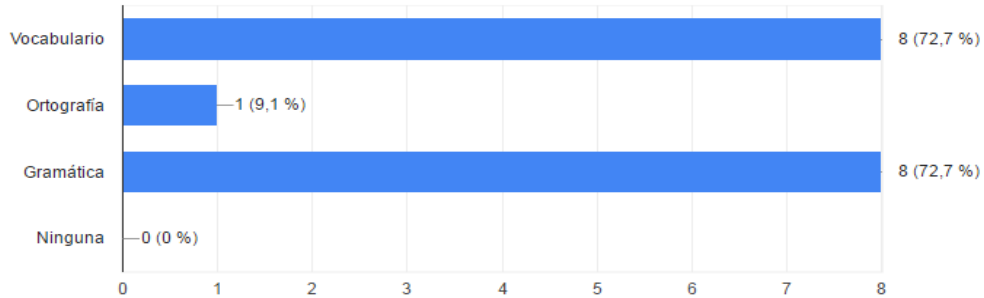
12 respuestas



Ensuite, en parlant des aspects qui exercent une influence chez les participants, les réponses ont été les suivantes :

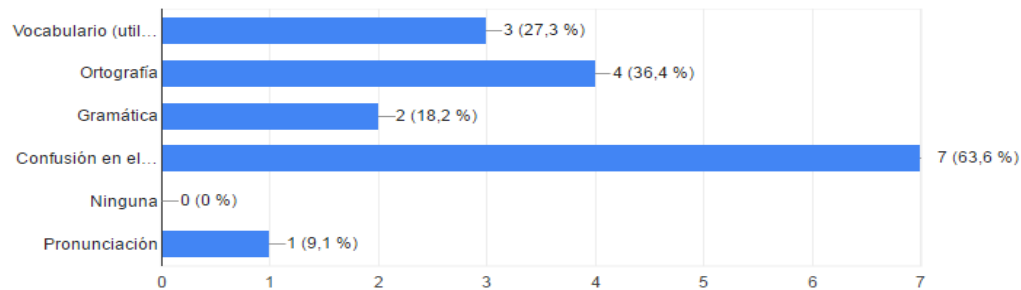
De las siguientes opciones, seleccione aquellas en las que cree que el español haya tenido una influencia positiva para su aprendizaje del francés

11 respuestas



De las siguientes opciones, seleccione aquellas en las que considere que el español ha tenido una influencia negativa para su aprendizaje del francés

11 respuestas



Tel que l'on peut observer dans les graphiques, 8 étudiants, soit le 72,7%, considèrent qu'au niveau du vocabulaire et de la grammaire, l'espagnol exerce une influence positive, et seulement 1 étudiant considère que l'orthographe est influencée positivement par cette langue.

D'autre côté, quant à l'influence négative, le 63,6% des participants, c'est-à-dire 7, considère que l'espagnol leur a causé confusion dans la signification des mots (c'est-à-dire un transfert sémantique), 36,4% considère que l'orthographe se voit aussi influencée, 27,3% perçoivent l'influence dans le vocabulaire (lexique), 18,2% dans la grammaire et 1 étudiant a considéré que la prononciation se voit aussi influencée.

Ici il faut remarquer qu'on n'avait pas mis l'option de « prononciation » dans le questionnaire en raison de la nature de notre recherche, qui considère plutôt la production de textes écrits. Cependant, il avait quand même la possibilité d'écrire une autre réponse dans l'option « autre » du questionnaire, et le fait qu'un étudiant ait mentionné la prononciation nous montre que même sans lui avoir donnée des indices de ce possible type interférence, l'étudiant possède déjà certaine conscience sur les aspects qui exercent une influence dans son apprentissage.

Anglais

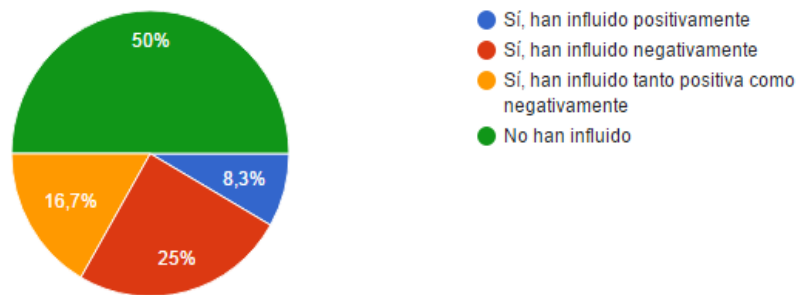
Les résultats varient lorsqu'il s'agit de l'influence exercée par l'anglais sur leur apprentissage :

50% des participants considèrent que l'anglais n'exerce pas d'influence dans leur apprentissage du français, et pour le reste, une personne considère que l'influence exercée est positive, deux considèrent qu'elle est aussi bien positive que négative, et trois considèrent qu'elle est juste négative (voir la graphique au-dessous).

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles ils ont ces impressions, on trouve que les réponses coïncident dans la plus part en faisant référence encore à la similitude entre les langues ; c'est-à-dire que l'anglais n'est pas si proche du français comme l'espagnol.

¿Considera que sus conocimientos en inglés han influido en su aprendizaje de francés?

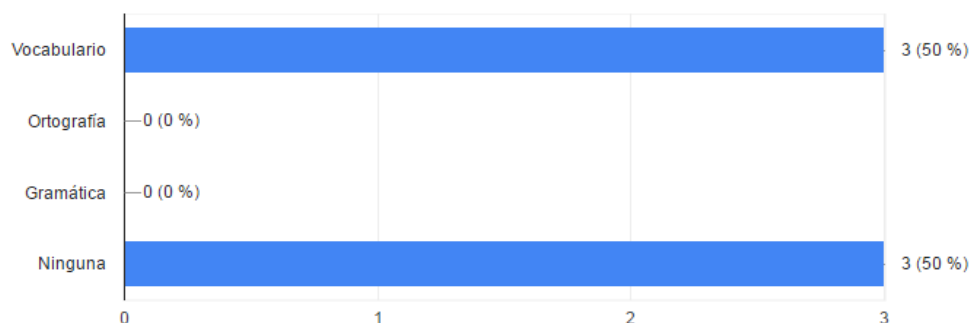
12 respuestas



Ensuite, pour les caractéristiques de cette influence perçue par les participants, on constate (voir la graphique au-dessous) que 3 personnes considèrent que l'anglais exerce une influence positive dans le vocabulaire, et pour les autres aspects il n'exerce pas d'influence.

De las siguientes opciones, seleccione aquellas en las que cree que el inglés haya tenido una influencia positiva para su aprendizaje del francés

6 respuestas

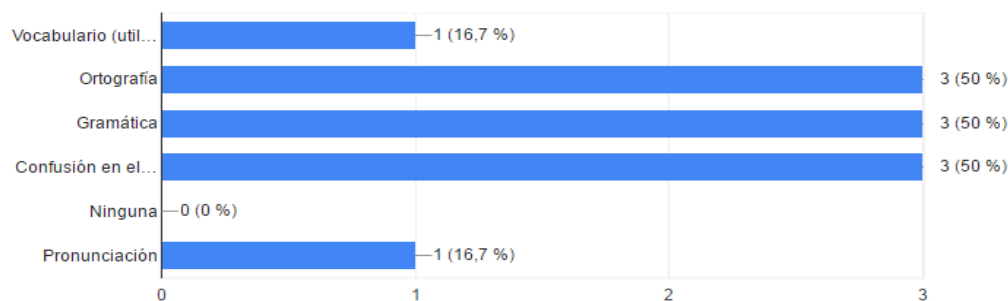


Quant à l'influence négative on observe dans la graphique suivante que le 50% des participants perçoit une influence dans l'orthographe, dans la grammaire et au niveau sémantique (c'est-à-dire une confusion entre la signification des mots), une personne déclare une influence dans le vocabulaire, c'est-à dire au niveau lexical, et une autre au niveau phonétique, c'est-à-dire de prononciation.

De la même façon que pour les interférences de l'espagnol, on trouve très intéressant ce dernier aspect puisque comme déjà dit, on n'avait pas mis l'option des interférences phonétiques dans le questionnaire, et quand même deux personnes (l'une pour l'espagnol et l'autre pour l'anglais) ont considéré important de les marquer, ce qui signifie qu'ils en sont conscients.

De las siguientes opciones, seleccione aquellas en las que considere que el inglés ha tenido una influencia negativa para su aprendizaje del francés

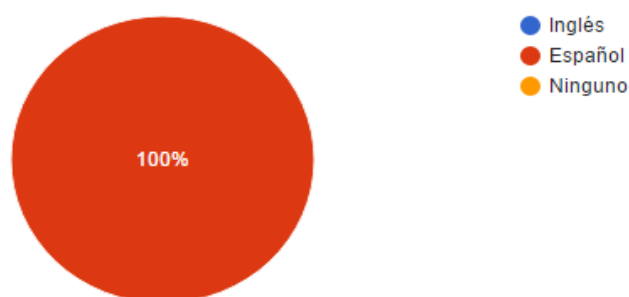
6 respuestas



Dès lors, on peut constater que les participants perçoivent une majeure influence de l'espagnol que de l'anglais sur leur apprentissage de FLE, et en général l'influence de l'anglais qu'ils reportent est négative. Les raisons données pour les étudiants à ce phénomène sont surtout attribuées à la proximité linguistique des langues (voir la graphique et le cadre ci-dessous, d'où nous avons transcrit les réponses fournies par les étudiants.)

¿Qué idioma cree que influye más en su aprendizaje de francés?

11 respuestas



¿A qué cree que se deba esto?

11 respuestas

Por el origen del idioma
Tiene cosas similares
Ambos idiomas tienen similitudes
Por su similitud
Por la similitud entre estos idiomas
A su parecido
Es una lengua romance
Existe un leve parecido en algunas palabras
A la similitud que existe en los idiomas
Por la forma en como se estructuran las oraciones, suele ser muy parecido al español.
A que son más similares

3.3.- Analyse des Productions Écrites

Dans cette partie, on inclut les résultats des rubriques d'évaluation des productions écrites, qui relèvent uniquement les erreurs considérées venues d'une interférence linguistique entre la L1 (espagnol) ou la langue 2 (anglais).

Les rubriques de chaque PE seront incluses dans la partie d'annexes, mais ce qui nous intéresse dans cette section c'est de montrer le bilan de ces résultats afin de faire une analyse générale.

De suite, le premier tableau montre la quantité et la nature des erreurs commises par chaque étudiant, pendant que la deuxième nous montre le total d'erreurs par catégorie et par langue.

Tableau 1 : Quantité d'erreurs

Etudiant	Niveau approximatif d'anglais ou contact avec la langue	Langue supposée d'origine des erreurs	Classification					
			Orthographiques	Lexicales	Sémantiques	Syntaxiques	Morphologique	Total
1	LEI 5 ^o semestre	Espagnol	1	---	1	2	---	4
		Anglais	1	---	---	1	---	2
2	Depuis le jardin d'enfance + des cours extracurriculaires	Espagnol	3	---	1	2	1	7
		Anglais	---	---	---	1	---	1
3	Étudiant de LEI 4 ^o semestre	Espagnol	---	---	---	---	---	0
		Anglais	---	---	---	1	---	1
4	LEI 7 ^o / à partir de l'école primaire	Espagnol	---	---	---	---	2	2
		Anglais	---	---	---	---	1	1
5	LEI 7 ^o	Espagnol	---	---	---	1	---	1
		Anglais	---	---	---	1	---	1
6	LEI 7 ^o + 4 ans de cours extracurriculaires	Espagnol	---	---	---	---	---	0
		Anglais	---	---	---	---	---	0
7	Depuis l'école primaire + 2 cours dans la licence	Espagnol						
		Anglais						
8	2 cours pendant	Espagnol	1	---	---	1	1	3

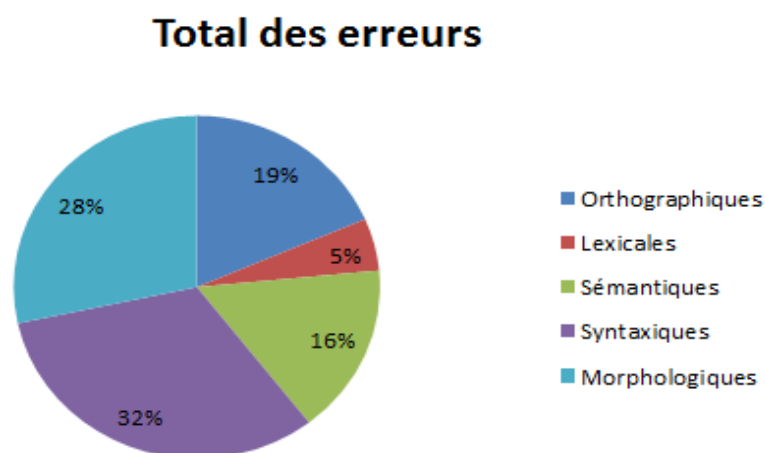
	la licence + 4 ans extracurriculaires	Anglais	1	---	---	1	1	3
9	LEI 6° semestre	Espagnol	---	---	1	---	---	1
		Anglais	1	---	---	---	---	1
10	2 cours dans la licence et 1 cours au CELE	Espagnol	---	---	---	---	---	0
		Anglais	---	---	---	---	---	0
11	2 cours dans la licence	Espagnol	---	2	1	1	---	4
		Anglais	---	---	1	1	1	3
12	---	Espagnol	1	1	1	3	3	9
		Anglais	---	1	1	2	2	6
13	---	Espagnol	---	---	1	---	1	2
		Anglais	1	---	---	---	1	2
14	---	Espagnol	---	---	1	1	3	5
		Anglais	1	---	---	1	---	2
15	---	Espagnol	1	---	1	---	---	2
		Anglais	---	---	---	---	---	0
16	---	Espagnol	---	---	3	2	1	6
		Anglais	---	---	---	1	---	1
17	---	Espagnol	1	---	---	2	4	7
		Anglais	2	---	---	1	1	4

Tableau 2 : Total d'erreurs par langue et par catégorie

Langue d'origine	Orthographiques	Lexicales	Sémantiques	Syntactiques	Morphologiques	Total
Espagnol	8	3	11	15	16	53
Anglais	7	1	2	11	7	28

D'après ces résultats, on peut voir que si bien l'espagnol exerce, effectivement, une influence majeure dans les productions écrites des étudiants, en général la quantité d'interférences de l'espagnol et celles de l'anglais par étudiant n'est pas trop éloignée, constituant ces dernières au total le 34,6% des interférences, c'est-à-dire plus d'un tiers. En fait, comme on peut constater dans le tableau 2, au niveau orthographique, lexical et syntaxique, la différence entre les interférences provenant de l'espagnol et de l'anglais n'est que de 1, 2 et 4 erreurs respectivement.

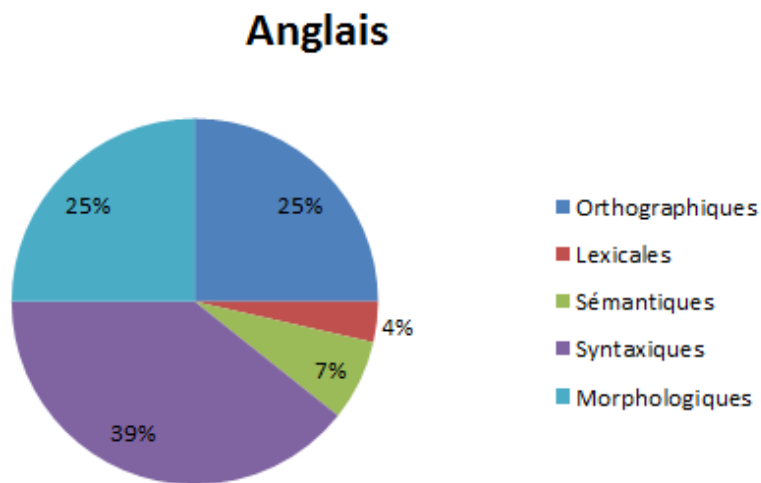
En ce qui concerne la nature des erreurs par l'interférence des deux langues, les catégories les plus affectées sont la catégorie syntaxique et la morphologique, avec 26 et 23 erreurs respectivement, suivies de l'orthographique avec 15 erreurs et la sémantique avec 13, et finalement se trouve la catégorie lexicale ne comportant que 4 erreurs. Observez la graphique ci-dessous.



Après, si l'on graphique les erreurs par langue, on trouve les résultats suivants :

Dans le cas des interférences de l'anglais on trouve que, de la même façon que dans le total des interférences, les erreurs les plus communes sont de caractère syntaxique (39%), suivies des

morphologiques et orthographiques (25%), des sémantiques (7%) et finalement des lexicales (4%) (voir la graphique suivante) :

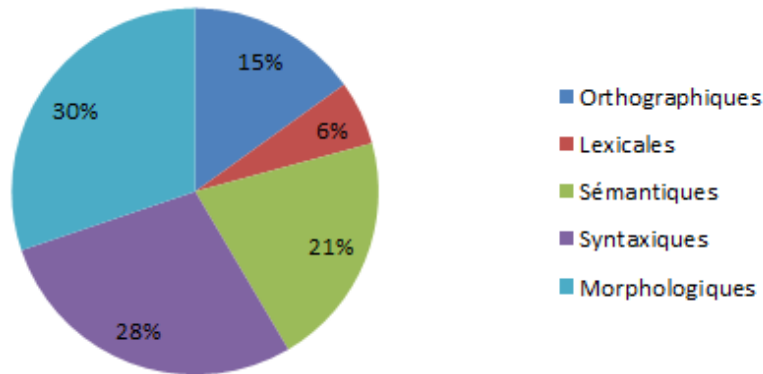


Ici, il faut mentionner que 13 PE des 17 corrigées, soit le 76,4%, ont présenté des interférences provenant de l'anglais, contre 41,7% (des personnes ayant répondu le questionnaire) qui ont déclaré avoir perçu une influence négative de l'anglais (interférence). Dans d'autres mots, même si dans les résultats du questionnaire le 58,3% des participants ne croyaient pas avoir d'interférences de cette langue, les résultats des corrections ont démontré que l'interférence existe dans plus de deux tiers des cas.

D'autre part, pour les interférences perçues par les participants, comme on l'a vu plus en haut, 50% avait déclaré des influences au niveau grammatical (à savoir syntaxique et morphologique), orthographique et sémantique, pendant que 16% a déclaré des interférences au niveau lexicale. En comparant ces résultats avec la graphique antérieure, on trouve qu'en effet la grammaire et l'orthographe représentent un grand pourcentage des erreurs, tandis que les erreurs sémantiques et lexicales ne diffèrent pas beaucoup entre eux et le pourcentage est plutôt bas. Il resterait à savoir si ces interférences augmentent lorsqu'ils commenceront à faire des productions plus étendues.

Ensuite, pour les interférences provenant de l'espagnol, les résultats sont les suivants :

Espagnol



Ici, on peut voir qu'à différence des antérieures, les interférences morphologiques sont plus nombreuses que les syntaxiques, mais la différence entre elles n'est pas très importante (2%), et elles restent quand même les plus communes. Après, on trouve les interférences sémantiques (21%), les orthographiques (15%) et finalement, les lexicales (6%).

Tel que l'on constate, dans le cas de l'espagnol, les interférences sémantiques sont plus nombreuses que les orthographiques ; à différence du cas de l'anglais, tandis que pour les lexicales les résultats sont semblables : elles ne sont pas trop fréquentes.

Par contre, si l'on compare ces résultats avec ceux du questionnaire, on trouve que les participants pourraient ne pas être complètement conscients de la façon comment l'espagnol influe leur apprentissage car même si 76,5% des productions écrites ont présenté des interférences (influence négative). Seulement le 50% les perçoivent, comme on l'a mentionné plus haut.

Après, on trouve que les interférences que les étudiants considèrent le plus sont les sémantiques (63,6%), les orthographiques (36,4%), les lexicales (27,3%) et finalement les grammaticales (18,2%).

Ici, on peut voir que même si les interférences grammaticales (morphologiques et syntaxiques) représentent le 58% du total, seulement 2 participants sur 11 en sont conscients. Par contre, les interférences lexicales ne se sont pas présentées autant qu'ils le croyaient.

En ce qui concerne l'influence positive exercée par les deux langues, on ne pourrait pas l'identifier par cette méthode, puisqu'il s'agit plutôt d'un procès cognitif chez l'étudiant qui facilite son apprentissage mais qui n'est pas visible dans les productions, puisqu'il génère des productions correctes ou *non-erreurs*. Pour cette raison on n'approfondira pas sur cet aspect.

Cependant, tel que l'on peut constater dans le tableau 1, il y a 4 PE où on n'a pas trouvé d'interférences, soit de l'anglais, soit de l'espagnol, soit d'aucune des deux, ce qui nous fait penser que l'influence positive pourrait avoir pris effet, étant donné que les thèmes de ces productions étaient les mêmes des autres et qu'ils ont utilisé du vocabulaire et des structures pareilles à celles de leurs camarades de classe. Mais bien sûr, on ne peut pas assurer cette hypothèse, puisqu'en plus, l'inexistence d'erreurs ne veut pas forcément dire que l'étudiant a bien maîtrisé la langue, mais il peut simplement éviter les structures qui lui résultent plus complexes afin de ne pas se tromper, tel qu'on l'a vu dans le chapitre 1.2.2 de l'AE.

En tout cas, ce qui nous intéresse dans ce travail c'est de trouver les interférences les plus fréquentes, afin de considérer l'importance d'inclure des stratégies d'enseignement qui considèrent l'influence possible, non seulement de l'espagnol mais aussi de l'anglais. C'est-à-dire, de rendre visible l'influence de l'anglais afin de pouvoir la rendre positive en se servant de nouvelles stratégies dans l'avenir.

Conclusions

Après avoir fini l'analyse des résultats obtenus de notre questionnaire et des corrections des productions écrites, on continue à faire les conclusions du travail où l'on répondra aux questions initiales de recherche.

Tel qu'on avait mentionné dans la partie introductive de ce travail, notre objectif était de connaître les interférences langagières présentes dans les PE des étudiants de FLE avec le but de les mettre sur table et d'identifier les avantages et les désavantages de l'acquisition d'une autre LE avant l'étude du français, puisqu'on a vu qu'il s'agit d'un phénomène très commun dès nos jours.

Ici, il faut prendre en considération que le caractère de cette recherche est plutôt exploratoire, dû à la quantité réduite des participants avec lesquels on a travaillé et à la focalisation sur les étudiants de notre faculté, plus spécifiquement du CELE. Cependant, on attend que ce travail puisse être d'utilité en tant que déclencheur pour des travaux postérieurs, où l'on pourra analyser la présence d'interférences linguistiques dans toutes les compétences de l'apprentissage du français ainsi que des indices du transfert positif qui ne peut pas être identifié par l'analyse de l'erreur.

D'ailleurs, on attribue l'importance de notre recherche au fait que dans notre pays, et dans la plus part de l'Amérique Latine, on peut trouver des situations scolaires similaires, étant donné que l'on partage la même langue maternelle et que l'étude de l'anglais, comme on a vu dans ce travail, est devenue pratiquement obligatoire pour les nouvelles générations. Donc, il serait intéressant de trouver si dans d'autres recherches les résultats varient des nôtres ou s'ils sont similaires.

Maintenant, on passe aux questions de recherche.

- Quelle est la langue qui interfère le plus dans l'apprentissage du français ?

Dans le chapitre antérieur, sur l'analyse de résultats on peut constater que la langue qui présente plus d'interférences lors de la PE est l'espagnol, la langue maternelle des étudiants avec

lesquels on a travaillé. Cependant, on a trouvé quand même pas mal de possibles interférences avec la L2 (anglais), représentant celles-ci le 52,8% des interférences de l'espagnol.

Bien sûr, on doit reconnaître que ces résultats sont obtenus de notre interprétation de l'erreur sur la base de nos connaissances des deux langues, et il est possible que certaines erreurs aient leur origine ailleurs.

- De quelle manière se présentent ces interférences et quelles en sont les possibles causes ?

Le sens de cette question, par rapport aux objectifs de la recherche, est de signaler les interférences les plus fréquentes quant à leur nature et de trouver s'il y a un rapport avec le niveau de langue.

Dans cette voie, on trouve qu'en général les erreurs d'interférence les plus fréquentes, aussi bien pour la L1 que pour la L2, sont de caractère grammatical, c'est-à-dire, morphologique et syntaxique, suivies des orthographiques, sémantiques et lexicales.

On a une hypothèse sur les possibles causes de ces résultats, à savoir, d'après notre expérience en tant qu'étudiante (où on a un contact direct avec les camarades) et nos pratiques en tant qu'enseignant, on a perçu que les apprenants en général ne sont pas tout à fait conscients de la grammaire de leur langue maternelle et, d'ailleurs, on trouve qu'il est difficile pour eux de maîtriser des normes grammaticales dans une LE. Ce fait pourrait influencer les productions d'un discours (oral ou écrit) dans une troisième langue, dans ce cas le français, provoquant que l'étudiant ne réfléchit pas en profondeur aux structures correctes mais qu'il s'exprime plutôt de la manière qu'il trouve la plus naturelle.

Par contre, dans le cas du vocabulaire, on croit qu'il est plus évident lorsqu'il diffère ou se ressemble d'une langue par rapport à une autre, ce qui pourrait faciliter son apprentissage (transfert positif) même si parfois il provoque quand même quelques interférences.

Ensuite, en ce qui concerne le rapport aux interférences identifiées et au niveau de langue des participants, on a trouvé, tel que l'on a mentionné dans le chapitre des résultats, certaines difficultés qui nous ont empêchée de connaître le niveau de langue de tous les participants. En tout cas, dans les cas où l'on a connu le degré de contact avec la L2 des participants on n'a pas

trouvé une vraie relation entre le contact ou le niveau de langue et la quantité d'interférences commises.

Cependant, il reste à voir si dans un niveau plus élevé de connaissances dans la LC où les apprenants sont capables de produire des textes plus étendus, le niveau de connaissances ou de contacts avec la langue influe sur la quantité d'interférences, car il est vrai qu'une interférence ne peut pas se produire qu'à partir de ce que l'on connaît d'une langue. C'est-à-dire, si l'on ne connaît pas, par exemple, une structure dans une L2 il ne pourrait pas influencer l'apprentissage d'une L3.

- Les étudiants sont-ils capables de percevoir le transfert des langues dans leur apprentissage ?

À partir des résultats du questionnaire appliqué, on peut noter qu'il y a un pourcentage important des participants qui ne perçoivent pas les influences des langues précédemment étudiées sur la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre.

Dans le cas de l'espagnol, par exemple, la moitié des participants a déclaré ne pas percevoir d'influences négatives sur leur apprentissage de FLE (l'un d'entre eux a déclaré ne pas percevoir les interférences positives non plus), et la moitié restante a perçu une influence aussi bien positive que négative, c'est-à-dire, 11 participants sur 12 sont conscients des transferts positifs de la langue et seulement 6 sont conscients des transferts négatifs, de ceux derniers, aucun n'a négligé les positifs.

Par contre, dans le cas de l'anglais, on trouve les opinions plus diverses : La moitié des participants considère ne pas en avoir d'influences, et pour la moitié restante, les réponses se divisent entre ceux qui considèrent ne pas avoir que d'influences négatives (25%), ceux qui ne considèrent que les influences positives (8,3%) et le reste (16,7%) qui considère avoir des influences positives aussi bien que négatives.

Ici, on peut voir que même si dans l'analyse des erreurs on a trouvé une majeure interférence de l'espagnol, les étudiants n'en sont pas conscients, dû possiblement à ce que la ressemblance entre ces deux langues leur donne l'impression de que l'espagnol n'apporte que des avantages au moment de l'acquisition de la LC.

D'autre part, pour l'anglais, on peut voir que la moitié des participants ne considère pas la possibilité d'une influence, dû à la distance linguistique entre ces deux langues. Et pour les personnes qui les considèrent, la plupart trouve plus d'influence négative que positive, possiblement dû à la même raison de la distance linguistique.

Il resterait à savoir, avec des études postérieures, si effectivement l'influence positive de l'anglais sur l'apprentissage du FLE est moins que l'influence négative.

Pour le moment, on ne peut que remarquer le fait qu'il y a encore un phénomène d'ignorance parmi les étudiants, sur les effets que les langues connues ont sur l'apprentissage des langues postérieures.

Enfin, après avoir répondu aux questions initiales de recherche, on conclut que même si les résultats trouvés dans cette étude n'ont pas été complètement satisfaisants à cause des problèmes trouvés lors de la récollection d'échantillons, on a bien trouvé des indices qui pourraient permettre la continuité d'études postérieures plus complètes. Notamment, on considère important de reprendre la méthodologie initiale et essayer d'obtenir des PE faites avec les corrections visibles, puisque de cette façon on pourrait peut-être remarquer l'existence des procès internes chez l'étudiant pour y arriver à la production finale. En plus, on considère aussi important l'analyse de productions orales et si possible, des compréhensions orales et écrites. Ceci pour remarquer le transfert dans les différentes compétences de l'apprentissage de langues, et puis après, sur la base des découvertes, rendre conscients les étudiants sur l'influence des savoirs antérieurs à leur apprentissage de français afin de les motiver à s'en servir de ces connaissances pour améliorer leur apprentissage, au lieu de les négliger.

Bibliographie

- (1874). *La politique d'Aristote (Troisième édition ed.)*. (Saint-Hilare, J. B. Trad.) Paris, France.
- Alexopoulou , A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2017). *Real Academia Española*. Recupéré le 4 Avril 2017, de <http://dle.rae.es/?id=5Vuaof9>
- Ayora, M. C. (2008). La Situación Sociolingüística De Ceuta: Un Caso De Lenguas En Contacto. *Tonos Revista Electrónica de Estudios Filológicos* (16). Recupéré de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Caslaru, M. D. (2013). *L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes (études de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'Italien et l'espagnol)*. (Thèse doctorale). Université d'Avignon, Vaucluse.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language teaching*, 46, 71-86.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts. Dans L. Aronin, & B. Hufeisen, *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (pp. 121-138). Amsterdam, Pays Bas: John Benjamins Publishing Company.
- Centro Virtual Cervantes* . (s.f.). Recupéré le 1 Mars 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Grande-Bretagne: Oxford University Press.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language*, 37(1), 97-112.
- Embajada de Francia en México. (2013). *Guía de las formaciones Francia-México*.
- European Commission. (1995). *White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Bruxelles: EEC.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, 49, 141-152.
- Gast, V. (2013). Contrastive analysis. *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 153-158.

- Gobierno Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, Mexique.
- Gobierno Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México, Mexique.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Massachussets: Harvard University Press.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as third language*. Grande-Bretagne: Edinburg University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language teaching* , 41(1), 15-56.
- Leclerc, J. (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Recupéré en février 2017 de Le Bilinguisme des États souverains: http://www.axl.celan.ulaval.ca/Languages/3cohabitation_Etats_souverains.htm
- Lozano, L. (Juin 2012). Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita. Barcelone, Espagne.
- Okunrinmeta, U. (2013). Bilingualism and Linguistic Influence in Nigeria: Examples from the Works of Achebe and Emecheta. *International Journal of English Linguistics*, 3(4), 117-127.
- Pattanayak, D. (2003). Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge. Dans A. Ouane, *Towards a Multilingual Culture of Education* (págs. 23-28). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Pattanayak, D. P. (2003). Multilingual contexts and their ethos. Dans A. Ouane, *Towards a Multilingual Culture of Education* (págs. 29-34). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Punchihetti, S. (2007). Conceptualisation et emploi du passé composé et de l'imparfait en français langue étrangère (L3) au Sri-Lanka; l'impact du singhalais - langue maternelle (L1) & de l'anglais - langue seconde (L2). Université de Lausanne.
- Riba, P. (2011). L'enseignement du français langue étrangère au Mexique: un regard à la lumière des statistiques du DELF et du DALF, certifications officielles du ministère français de l'Education nationale. *Synergies Mexique* , 47-53.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Plan de Estudios 2011*. México, Mexique.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares*.

SOCIÉTÉ ÉDITIONS LAROUSSE. (s.f.). *Larousse*. Recupéré le 4 Avril 2017, de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291?q=bilinguisme#9206>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.

Selinker, L. (1994). *Rediscovering interlanguage*. Malaysia: Longman.

Viémon, M. (2016). L'apprentissage de la prononciation française par les espagnols au XVIe et XVIIe siècles. Séville, Espagne.

Annexes

Grilles d'évaluation des erreurs

Étudiant 1 (201413174)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
Les meilleurs vœux	Espagnol	Syntaxique (organisation de la phrase comme en espagnol) Espagnol : Los mejores deseos Français: Mes vœux les meilleurs
Ton <i>marriage</i>	Anglais	Orthographique (ajout d'un « r »)
Ne <i>assistir</i> pas à ton mariage	Espagnol	Orthographique (changement de « e » par « i ») et sémantique (utilisation du verbe dans d'autre sens) Assister (aider)r ≠ asistir (être présent)
<i>J'espéré tu as</i> une belle lune de miel	Anglais/espagnol	Syntaxique (omission du connecteur <i>que</i>) Esp. Espero tengas.... (familier) Angl. I hope you had...

Étudiant 2 (201517645)		
Niveau d'anglais ou contant avec la langue : 8 ans d'anglais à l'école et une année de cours extracurriculaires		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>ton fiançailles</i>	Espagnol	Morphologique (erreur d'accord de nombre et de genre) Tu compromiso – Tes fiançailles
J'espère que tu aimes ma <i>carte</i>	Espagnol	Sémantique (carte≠carta)
... <i>aussi</i> je t'ai envoyé	Espagnol/anglais	Syntaxique (position de <i>aussi</i>) Esp. También te envié... Angl. Also, sent you...
Je t'ai envoyé <i>accesoire</i>	Espagnol	Syntaxique (omission de l'article partitif) et orthographique (suppression d'une « s »)
<i>bebé</i>	Espagnol	Orthographique (manque du premier accent)
Je vais aller <i>a</i> ton mariage	Espagnol	Orthographique (suppression de l'accent)
À bientôto	Espagnol	Orthographique (possible interférence entre la terminaison : à bientôt – hasta pronto)

Étudiant 3 (201514488)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : Anglais dans le collège et au lycée et étudiant de LEI		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
Tu aimes beaucoup <i>robes</i>	Anglais	Syntaxique (manque de l'article défini) Anglais - you like dresses

Étudiant 4 (201339770)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : cours d'anglais à partir de l'école primaire et étudiant de LEI		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
je te souhaite <i>une</i> très bonne vacances	Espagnol	Morphologique (confusion de l'article indéterminé « français-des/espagnol-unas)
Je te remercie pour <i>ta</i> amitié	Espagnol	Morphologique (utilisation de l'article possessif féminin)
Tu es très important pour moi (dirigé à une femme)	Anglais	Morphologique (omission de l'accord féminin de l'adjectif) Anglais: you are very important....

Étudiant 5 (201425938)		
Niveau d'anglais ou contant avec la langue : Étudiant de LEI 7° période, anglais depuis le collège		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>Je te souhaite d'avoir ...</i>	Anglais/Espagnol	Syntaxique (utilisation de deux verbes) Anglais: I wish you to have... Esp: Deseo que tengas...

Étudiant 6 (201402048)		
Niveau d'anglais ou contant avec la langue : Étudiant de LEI, prend cours d'anglais depuis le collège plus 4 années de cours extracurriculaires		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur

Étudiant 7 (201634824)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : Anglais depuis l'école primaire et 2 cours d'anglais dans la licence		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>Illisible</i>		

Étudiant 8 (201640148)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : Cours d'anglais depuis le collège, deux cours pendant la licence et 4 ans de cours extracurriculaires		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>Cher Andrea</i>	Anglais	Morphologique (manque de l'accord au féminin) Dear Andrea
Ton voyage à Canadia	Espagnol	Morphologique (utilisation d'une préposition incorrecte) -tu viaje <i>a</i> Canadá (au Canada)
Ton voyage à <i>Canadia</i>	Anglais	Orthographique (possible confusion avec l'adjectif en anglais) <i>Canadian</i>
C'était vraiment genial!	Espagnol	Orthographique (manque de l'accent) Genial – génial
Tes amis et ton famille <i>vous avez manqué</i>	Espagnol/Anglais	Syntaxique (confusion entre la personne qui réalise l'action pour le verbe <i>manquer</i> – "hacer falta ») -Tus amigos y tu familia te extrañaron (sujet: ils) Your friends and family missed you (sujet: ils) -Tu as manqué beaucoup à ta famille et tes amis (sujet : tu)

Étudiant 9 (201422632)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : Étudiant de LEI du 6 ^{ème} quadrimestre. Cours d'anglais depuis le collège		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
...alors <i>J'</i> espère	Anglais	Orthographique (Utilisation de majuscule sans la présence d'un point antérieur)
<i>J'</i> espère que cette petite <i>carte</i> te fera plaisir	Espagnol	Sémantique (<i>carte</i> ≠ <i>carta</i>)

Étudiant 10 (201354126)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : des cours depuis le collège + deux cours dans la licence et 1 cours au CELE		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur

Étudiant 11 (201624141)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : Cours d'anglais depuis le collège et 2 cours dans la licence		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>Je suis</i> bien	Espagnol/Anglais	Sémantique (utilisation du verbe « être » avec le sens du verbe « avoir ») Esp. Yo <i>estoy</i> bien (je vais bien) Ang. I <i>am</i> fine

Aussi nous avons mangé...	Espagnol/anglais	Syntaxique (position de <i>aussi</i>) Esp. También comimos Angl. Also, we ate
Nous avons mangé <i>delicieux</i>	Espagnol	Lexicale (utilisation d'un adjectif en tant qu'adverbe) Esp- Comimos delicioso
Nous avons parlé <i>tout le soir</i>	Espagnol	Lexicale (utilisation du même mot pour décrire deux références différentes du temps) Le soir = la tarde La soirée = la tarde
<i>C'est</i> bien (la ville)	Anglais	Morphologique (utilisation de « c'est » au lieu de « elle est ») Ang. It's good (elle est bien!)

Étudiant 12 (201532839)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
<i>Dans</i> mes vacances...	Espagnol	Morphologique (utilisation erronée de la préposition) Espagnol: <i>En</i> (mis) vacaciones fui... (pendant/pour mes/les vacances je suis allé...)
Je suis <i>allé</i> (une femme)	Espagnol/anglais	Morphologique (omission de l'accord féminin)
Je suis allé <i>á</i> Chiapas	Espagnol	Orthographique (utilisation de l'accent aigu au lieu de l'accent grave) En français on n'utilise l'accent aigu qu'avec la lettre «e»*

... l'église de Chiapas, ___est très belle	Espagnol	Syntaxique (omission du sujet) Esp. -visité la iglesia de Chiapas. Es muy bonita (elle est très belle)
Après j'ai connu __ famille et __ amis de ma cousine	Anglais	Syntaxique (omission des articles) -I met my cousin's family and friends/ I met family and friends of my cousin -J'ai connu la famille et les amis de ma cousine
<i>Aussi</i> nous avons nagé	Espagnol/anglais	Syntaxique (position de <i>aussi</i> avant le verbe) Espagnol -también nadamos... Anglais - Also, we swam/we also swam
Nous avons mangé beaucoup la <i>nourriture typyque</i>	Espagnol/anglais	Lexicale (utilisation d'une expression erronée) Espagnol- <i>Comida típica</i> Anglais - Typical <i>food</i> Français - Les <i>plats typiques</i>
<i>J'ai</i> retourné à Puebla	Espagnol/Anglais	Morphologique (utilisation du verbe auxiliaire incorrect) Anglais - I <i>have</i> returned Espagnol - He regresado
<i>J'ai retourné</i> à Puebla	Anglais	Sémantique (utilisation du verbe « retourner » au lieu du verbe « rentrer »)
<i>J'étonnais a</i> ma famille	Espagnol	Sémantique (possible confusion du verbe « étonner » avec le verbe en espagnol « extrañar ») Espagnol - porque extrañaba a mi familia (parce que ma famille me manquait)
<i>J'étonnais a</i> ma famille	Espagnol	Syntaxique (ajout d'une préposition pour signaler un COD) Extrañaba <i>a</i> mi familia

Étudiant 13 (201503344)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
Je veux te féliciter pour <i>tu</i> nouvel marige	Espagnol	Sémantique (confusion du pronom personnel « tu » avec l'adjectif possessif) - <i>Tu</i> nuevo matrimonio (<i>ton</i> nouvel mariage)
J'espère <i>que on</i> fonctionèras	Anglais	Morphologique (confusion du pronom avec le « it » de l'anglais) I hope it will work (J'espère qu'il fonctionnera)
Alors <i>Je</i> les ai offri...	Anglais	Orthographique (Utilisation de majuscule sans la présence d'un point antérieur) -So <i>I</i> gave you...
Je <i>les</i> ai offri deux petite chats	Espagnol	Morphologique (utilisation erronée du COD) - <i>Les</i> regalé dos gatitos (je <i>vous</i> ai offert)

Étudiant 14 (201421411)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
... <i>une bonne</i> marriage	Espagnol	Morphologique (confusion du genre du mot) Espagnol : Boda (féminin) – Français: mariage (masculin)
... une bonne <i>marriage</i>	Anglais	Orthographique (ajout d'un « r »)

Je veux __ sa vie est magnifique	Anglais	Syntaxique (omission du connecteur « que ») -I hope your life will be wonderful
Je veux <i>sa</i> vie est magnifique	Espagnol	Morphologique (confusion de l'adjectif possessif) Espero que su vida (de ustedes) sea magnífica (votre vie)
Je veux te remercier pour <i>tu</i> soutien	Espagnol	Sémantique (confusion du pronom personnel « tu » avec l'adjectif possessif) Espagnol - <i>Tu</i> apoyo Français - <i>ton</i> soutien
Je veux te remercier pour <i>tu</i> soutien et __ confiance...	Espagnol	Syntaxique (omission de l'adjectif possessif) -Quiero agradecerle por tu apoyo y (tu) confianza
J'espère que <i>son</i> famille...	Espagnol	Morphologique (confusion de l'adjectif possessif) -Espero que <i>su</i> familia - J'espère que <i>votre</i> famille

Étudiant 15 (201305236)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
J'écris cette <i>carte</i> ...	Espagnol	Sémantique (carte ≠ carta)
Il y a beaucoup d'activités <i>intéresantes</i>	Espagnol	Orthographique (manque d'un « s ») Interesantes – interesantes

Étudiant 16 (215570145)		
Niveau d'anglais ou contact avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
Je veux te féliciter pour <i>tu</i> anniversaire	Espagnol	Sémantique (confusion du pronom personnel « tu » avec l'adjectif possessif) -Tu cumpleaños -Ton anniversaire
Je désirer que tu avoir __ santé	Espagnol/Anglais	Syntaxique (manque de l'article partitif) Espagnol : Espero que tengas salud Anglais : I hope you have health
Et que <i>tu</i> famille...	Espagnol	Sémantique (confusion du pronom personnel « tu » avec l'adjectif possessif) -Tu familia -Ta famille
Et que tu famille et tes amies <i>donnez</i> beaucoup de cadeaux	Espagnol	Morphologique (conjugaison erronée du verbe) *en espagnol on conjugue la 2 ^{ème} et la 3 ^{ème} personne du pluriel de la même façon* Espagnol : ustedes <i>dan</i> / ellos <i>dan</i> / Français: vous <i>donnez</i> /ils <i>donnent</i>
Tu <i>tiens</i> âge pour...	Espagnol	Sémantique (confusion du sens du verbe) <i>Tienes</i> edad/ Tu <i>as</i> l'âge
J'irai avec toi et__ famille le dimanche	Espagnol	Syntaxique (omission de l'adjectif possessif) -Iré contigo y (tu) familia (familier)

Étudiant 17 (201610456)		
Niveau d'anglais ou contant avec la langue : -----		
Exemple d'erreur	Langue d'origine	Classification de l'erreur
Je te féliciter pour ton mariage, <i>Je</i> souhaite...	Anglais	Orthographique (Utilisation de majuscule sans la présence d'un point antérieur)
<i>Je</i> souhaite que tu (femme) seras très <i>joyeux</i>	Anglais/Espagnol	Morphologique (manque de l'accord au féminin)
... et __ tu jouis __ ton mariage	Espagnol/Anglais	Syntaxique (omission du connecteur « que » et de la préposition « de ») -Deseo que seas muy feliz y (que) disfrutes (de) tu matrimonio -I wish you to be very happy and enjoy your marriage
...pour <i>tu</i> et ton époux	Anglais/Espagnol	Orthographique (possible confusion avec « you » de l'anglais ou de la phonétique « tú » de l'espagnol)
Et __ vous êtes avec sa famille	Espagnol	Syntaxique (omission du connecteur « que ») -Espero que este día..... y (que) estén con su familia
Et vous êtes avec <i>sa</i> famille et avec les personnes qui <i>les</i> aiment	Espagnol	Morphologique (utilisation erronée de l'adjectif possessif et le COD) -Y estén con su familia (<i>vos familias</i>) y las personas que los aman (<i>vous aiment</i>)
<i>Tu</i> jouis son temps unis	Espagnol	Morphologique (conjugaison erronée de l'impératif) -Tú, disfruta de su tiempo unidos
Tu jouis <i>son</i> temps unis	Espagnol	Morphologique (utilisation de l'adjectif possessif incorrect) -Disfruta de <i>su</i> tiempo unidos (votre temps)

Productions écrites

Étudiant 1

le 5 juin 2017

Cher Loïs,

Je te souhaite les meilleurs
vœux

Je veux également te féliciter pour
ton mariage.

Je veux présenter mes excuses pour
ne assister pas à ton mariage

J'espère tu as une belle lune de miel.

Prends soin de toi.

'A très bientôt!

Eduardo

201413174

Étudiant 2

201517645

Rebbla, le 5 juin 2017

Chère Andy

Tu me manques beaucoup. J'espère que tu profettes de ton fiançailles. J'espère que vous êtes heureux et que vous êtes très amoureux.

Je sais que tu es enceinte. Félicitations!

Je sais que tu aimes beaucoup les chiens alors j'espère que tu aimes ma carte aussi je t'ai envoyé accessoire pour ton bébé.

Je vais aller à ton mariage!

Prends soin de toi.

À bientôt!

Dalia ☺

Scribe

Étudiant 3

Puebla, le 5 Juin 2017.

Chère Sam,

Je veux te féliciter pour ton
nouveau travail. Bravo!

Je sais que tu aimes beaucoup
robes, Je vais acheter une robe bleue
alors j'espère que ~~ce~~ tu aime
cette belle robe.

Prends soin de toi.

Bises...♥

Caro..

201514488
matricula: 4200000478

Étudiant 4

Puebla, le 5 Juin 2017

Chère Amie

Je veux te féliciter pour ton examen d'Anglais
tu a fait très bien! Bravo!

~~Je te souhaite une très bonne vacances~~

~~Je veux te remercier pour ta amitié~~

~~tu es très important pour moi.~~

A très bientôt! Je t'embrasse!

Diego

4215300189

201239770

Étudiant 5

201425938

Puebla, le 5 Juin

Chère Sofia

Je te souhaite d'avoir une bonne vie en couple

Je veux te féliciter pour ta nouvelle vie. Félicitations!
Je sais que tu es heureuse alors j'espère que tu as beaucoup d'amour et de santé!

Prends soin de toi

Bises
Meli

Étudiant 6

Matricula
Lic. En Enseñanza Del Inglés

201402048

Puebla, le 5 juin 2017

Chère Mich,

Je te souhaite un très bon anniversaire!!

Je veux également te féliciter pour ta nouvelle vie promotion.

Je sais que tu aimes ton travail alors j'espère que tu profites de ta journée.

Prends soin de toi.

Bises

Zoby.

Matricula 4200000146

Étudiant 7

201634824

Puebla, le 5 juin 2017.

Chère Zabdi

Je te souhaite un très bon voyage. J'espère que tu jouis
État-Unis. Tu continues de découvrir le monde.

Je sais que j'apporte un présent pour tous. Je ne oublie pas
appelle à la maison. Toi attendent.

Prend soin de toi

À très bientôt, je t'embrasse

Aghed,

Étudiant 8

Puebla, le 5 Juin 2017

Cher Andrea

Je veux te féliciter pour ton anniversaire. ^{Maintenant,} Tu as vingt et un ans

Je veux également te féliciter pour ton voyage à Canada.

C'était vraiment génial ! Tes amis et ton famille vous avez manqué et tu m'as manqué beaucoup. J'espère que tu as un bonne anniversaire.

Prends soin de toi.

À très bientôt !

Andrés

Matricula: 201640148
Andrés Archundia Tejada
Frances II

Étudiant 9

Puebla, 5 Juin 2017

Cher Rafael

Je veux te féliciter pour ton nouveau travail
Bravo!

Je sais que tu aimes beaucoup l'architecture
alors j'espère que cette petite carte te
fera plaisir.

Bises

À très bientôt

Joeline

~~421610089~~ 421610089 = Cele.
201422632 licenciatura

Étudiant 10

Puebla, le 5 Juin 2017
Mes chers Juan Carlos et Aida:

Je veux vous féliciter pour votre mariage. Je
veux une vie heureuse pour vous.

Je vous souhaite beaucoup d'amour, de prospérité,
une longue vie.

Je voudrais bien connaître votre maison bientôt.

Bonne vie et félicitations!
Liz!

Elizabeth Tapia Vázquez
201354126

Étudiant 11

~~4217101025~~ 201624141

Puebla, le 5 juin 2017

Mon cher Alberto

comment ça va?

Je suis bien. ce week-end
je suis allée à Atlixco avec mes cousins, nous
avons visité notre tante. ~~Avec~~
Nous avons mangé délicieux et nous avons
parlé tout le soir avec ma tante,
mes cousins et moi voulons connaître toute
la ville. C'est bien.

Cependant je suis triste sans toi, j'ai pensé à
toi tout le après-midi.

Je te verrai très bientôt

Bisous

Valentina.

Étudiant 12

201532839

Puebla, Pue, le 5 juin 2017

Chère mère,

Comment ça va? Je vais très bien. Dans mes vacances je suis allé à Chiapas avec ma cousine, j'ai visité l'église de Chiapas, est très belle. Après j'ai connu famille et amis de ma cousine, aussi nous avons nagé et nous avons mangé beaucoup la nourriture typique de Chiapas.

J'ai retourné à Puebla parce que j'étais à ma famille.

J'espère que tu me racontes tes vacances

À bientôt! Bises.

Ruth

Mead

Étudiant 13

Puebla, le 5 juin 2017

Mon cher Diego.

Je veux te féliciter pour ta nouvel mariage
J'espère que on fonctionneras et
que nous serons beaucoup hereux..

Je sais que nous aimons les chats
alors Je les ai offrir deux petite chats

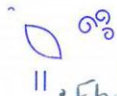
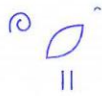
Prends soin de toi

Samy.

Samantha Alarcón.

201503344.

Étudiant 14



• Fibris López Arantxa.

201421411

Matrícula.
4216300041

Puebla, le 5 juin, 2017

Cesar.

-Te te souhaite une bonne mariage. Je veux sa vie est magnifique. J'espère que toi et sa femme êtes très heureux.
Je veux te remercier pour tu soutien et confiance en moi. J'espère que son famille est pleine de bénédictions.
Je veux que sa vie est plein de bonheur.

Prends soin de toi.
À très bientôt!

Arantxa



Étudiant 15

Cancun, Mexico, le 5 juin 2017

Cher Sebastián,

J'écris cette carte pour parler de mes vacances. Je suis à la plage à Cancun. Tout est magnifique. Il y a beaucoup d'activités intéressantes à faire. Je peux faire du tennis et du volley-ball avec ma famille. Le temps est très agréable.

E toi, comment tu vas? J'ai écoutée que tu as eu une promotion au travail, félicitations!!

Prends soin de toi!

Bises.

Maya

201305236 - Matricula

Étudiant 16

le 5 juin 2017

Ma chère Yarezi:

Je veux te féliciter pour tu anniversaire!

Je désirer que tu avoir santé et que tu famille et tes amies donnez beaucoup de cadeaux.

Actuellement tu tiens âge pour entrer à la patinoire. J'irai avec toi et famille le dimanche.

Bises. Je t'embrasse!

Oswaldo

Maticula: 215570145

Oswaldo Flores Medina

Étudiant 17

4217201057

201610456

Puebla, le 5 juin 2017.

Chère Kelly

Je te féliciter pour ton mariage / Je souhaite que
tu seras très joyeux et tu joie ton mariage.
J'espère que cette jour est beau pour toi et
ton époux et vous êtes avec sa famille et
avec les personnes qui les aiment.

Tu jouis son temps unis.

Bises

Brenda.