

Université de Montréal

**LA RECHERCHE SUR LES ERREURS EN APPRENTISSAGE DES LANGUES**  
**SECONDES ET LE RÔLE DE LA TRADUCTION MENTALE**

par

Julia FALLA

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation  
option didactique

juillet, 1999

© Julia FALLA, 1999



LB  
5  
U57  
2000  
v.020

Université de Montréal

LA RECHERCHE SUR LES ERREURS EN APPRENTISSAGE DES LANGUES  
SECONDES ET LE RÔLE DE LA TRADUCTION MENTALE

JULIA FALLA

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophie Doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation  
option didactique

juillet, 1997

© Julia FALLA, 1997



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

**La recherche sur les erreurs en apprentissage des langues secondes et le rôle de la traduction mentale**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Gilles GAGNÉ..	.....	Président du jury
Gilles BIBEAU.	.....	Directeur de recherche
Kathleen CONNORS.	.....	Membre du jury
Raymond LEBLANC	.....	Examineur externe
Louise DAGENAIS.....	.....	Représentante du doyen de la FES

Thèse acceptée le: *18 avril 2007* .....

## SOMMAIRE

Nous avons cherché à comprendre un phénomène maintes fois observé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde, et dont le statut, en didactique des langues, a toujours été problématique, à savoir le *passage* effectué entre la langue étrangère/seconde (L2) et la langue maternelle (L1), et vice-versa.

Nous avons d'abord voulu savoir ce que la recherche pouvait nous dire à propos du phénomène de traduction, non pas dans son acception traditionnelle ou professionnelle, mais comme instrument mental utilisé par l'apprenant d'une L2 pour comprendre et/ou pour produire des énoncés en L2. Malheureusement, très peu de recherches traitent ce phénomène explicitement, du moins sous l'appellation de *traduction mentale* (TM). Par ailleurs, de très nombreuses recherches ont été effectuées sur les rapports L1/L2, mais leurs conclusions, à cet égard, sont diverses, voire même opposées.

Nous avons donc décidé d'analyser des recherches portant sur les rapports L1/L2 afin, d'une part, de voir si les résultats parfois opposés pouvaient être expliqués de manière à jeter un peu de lumière sur ces oppositions, et, d'autre part, de voir si les données considérées comme valides, suite à l'analyse, pouvaient être interprétées en fonction de la TM. Pour ce faire, deux types de grilles ont été élaborés: l'une des grilles concerne la recherche dans son ensemble, tandis que l'autre porte sur les données uniquement. Nous avons également isolé les types de fondements théoriques et les conclusions de 60 recherches retenues, en vue de les comparer et de voir s'il existait une relation entre les types de fondements et les conclusions auxquelles les auteurs arrivaient. Nous avons alors compris que les conclusions des recherches dont les fondements théoriques pouvaient être infirmés ou confirmés soutenaient soit une influence

partielle, soit une influence importante de L1, tandis que celles dont les fondements théoriques ne pouvaient être ni infirmés ni confirmés, parce que trop profonds ou inaccessibles empiriquement, soutenaient une non-influence de L1. Nous avons également pu voir que des difficultés méthodologiques concernant la validité des données, qu'une classification trop limitative ou trop large des erreurs, ou qu'une connaissance probablement non approfondie de la langue maternelle de l'apprenant pouvaient être à l'origine de la diversité, voire même de l'opposition des résultats quant à l'influence ou à la non-influence de L1 sur l'apprentissage d'une L2.

Nous avons ensuite développé le concept de TM de façon élaborée et avons tenté de cerner son rôle dans de l'apprentissage d'une L2.

Nous arrivons à la conclusion que la TM peut raisonnablement constituer un élément majeur de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde et être traitée comme un processus relativement stable, non seulement lors de l'apprentissage, mais également lors de l'utilisation, même courante, d'une langue seconde.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	iii
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	ix
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	x
<b>LISTE DES GRAPHIQUES</b> .....	xi
<b>DÉDICACE</b> .....	xiii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	xiv
<b>INTRODUCTION</b> .....	2
<b>CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE</b> .....	5
<b>CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL</b> .....	13
2.1 L'apprentissage d'une langue seconde.....	13
2.2 Les erreurs dans l'APP-L2.....	20
2.2.1 L'interférence linguistique.....	21
2.2.2 Le transfert.....	25
2.2.3 L'interlangue.....	33
2.3 Interprétations théoriques des sources d'erreurs.....	42
2.3.1 Modèles en APP-L2.....	43
2.3.1.1 Modèle du système unique.....	43
2.3.1.2 Modèle du système double.....	45
2.3.1.3 Modèle du système mixte.....	46
2.3.1.4 Modèle du système greffé.....	48
2.4 Le phénomène de la TM et l'APP-L2.....	50
2.4.1 La mémoire.....	52

2.4.2	L'intelligence.....	54
2.4.3	Les stratégies.....	55
2.4.3.1	Les stratégies cognitives.....	56
2.4.3.2	Les stratégies cognitives et la connaissance procédurale.....	58
2.4.3.3	Le caractère conscient ou inconscient de la stratégie.....	59
<b>CHAPITRE 3:</b>	<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>66</b>
3.1	<b>Les fondements méthodologiques.....</b>	<b>66</b>
3.2	<b>Étapes de la recherche.....</b>	<b>68</b>
3.2.1	Recherche documentaire.....	68
3.2.2	Analyse des travaux retenus.....	70
3.2.21	Fondements méthodologiques de la grille d'analyse des recherches.....	70
3.2.2.1.1	Les types de recherche.....	71
3.2.2.1.2	L'objectif .....	71
3.2.2.1.3	Les fondements théoriques.....	72
3.2.2.1.4	Les démarches d'investigation.....	72
3.2.2.1.5	Les modes d'investigation.....	75
3.2.2.1.6	Les types de données.....	81
3.2.2.1.7	La nature des données.....	81
3.2.2.1.8	Les niveaux d'analyse linguistique.....	81
3.2.2.1.9	Les niveaux d'apprentissage.....	82
3.2.2.1.10	Les langues maternelles et les langues étudiées.....	82
3.2.2.1.11	Les résultats et l'interprétation des résultats.....	83

3.2.2.2	Fondements méthodologiques de la grille d'analyse des données.....	88
3.2.2.2.1	Les grilles de données invoquées.....	92
3.2.2.2.2	Les grilles de données provoquées.....	95
3.2.2.2.3	Les grilles de données suscitées.....	97
3.2.3	Considérations théoriques sur la TM et sur son rôle dans l'APP-L2.....	101
<b>CHAPITRE 4:</b>	<b>COLLECTE DE RECHERCHES, ANALYSE ET RÉSULTATS....</b>	<b>103</b>
4.1	<b>Collecte de recherches.....</b>	<b>103</b>
4.2	<b>Résumés des recherches.....</b>	<b>107</b>
4.3	<b>Résultats.....</b>	<b>161</b>
4.3.1	Distribution des résultats de l'analyse des recherches.....	161
4.3.2	Les fondements théoriques des recherches analysées.....	178
4.3.3	Les conclusions des recherches analysées.....	183
4.3.4	Les erreurs et l'influence de L1.....	191
<b>CHAPITRE 5:</b>	<b>LE RÔLE DE LA TRADUCTION MENTALE.....</b>	<b>200</b>
5.1	<b>La TM dans l'APP-L2.....</b>	<b>202</b>
5.2	<b>L'utilisation de la TM.....</b>	<b>208</b>
5.3	<b>La TM et la zone translationnelle.....</b>	<b>210</b>
5.4	<b>La nomenclature de la TM.....</b>	<b>210</b>
5.5	<b>La TM dans la compréhension et dans l'expression orales en L2.....</b>	<b>212</b>
	<b>CONCLUSIONS.....</b>	<b>223</b>

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	227
<b>ANNEXES</b> .....	i
<b>I Grille d'analyse de la recherche</b> .....	ii
<b>II Grille d'analyse des données invoquées</b> .....	viii
<b>III Grille d'analyse des données provoquées</b> .....	xviii
<b>IV Grille d'analyse des données suscitées</b> .....	xxxiv
<b>V Références bibliographiques des 60 recherches analysées</b> .....	xliv
<b>VI Références bibliographiques des livres-synthèses consultés pour identifier les recherches à analyser</b> .....	lv

**LISTE DES ABRÉVIATIONS**

<b>APP-L2</b>	<b>Apprentissage des langues secondes</b>
<b>GU</b>	<b>Grammaire universelle</b>
<b>IL</b>	<b>Interlangue</b>
<b>L1 ou LM</b>	<b>Langue maternelle</b>
<b>L2 ou LS</b>	<b>Langues secondes</b>
<b>LE</b>	<b>Langues étrangères</b>
<b>TM</b>	<b>Traduction mentale</b>
<b>TMR</b>	<b>Stratégie de traduction mentale de recours</b>
<b>TMC</b>	<b>Stratégie de traduction mentale de construction</b>
<b>TMP</b>	<b>Produit de traduction mentale</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau I:</b>	<b>Mémoire, intelligence et stratégie.....</b>	<b>62</b>
<b>Tableau II:</b>	<b>Tableau récapitulatif de l'analyse de chacune des recherches.....</b>	<b>146</b>
<b>Tableau III:</b>	<b>Tableau-synthèse de l'analyse des recherches.....</b>	<b>163</b>
<b>Tableau IV:</b>	<b>Fondements théoriques des recherches analysées.....</b>	<b>179</b>
<b>Tableau V:</b>	<b>Distribution des fondements théoriques dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>182</b>
<b>Tableau VI:</b>	<b>Conclusions des recherches analysées.....</b>	<b>184</b>
<b>Tableau VII:</b>	<b>Distributions des conclusions dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>185</b>
<b>Tableau VIII:</b>	<b>Conclusions des recherches validées.....</b>	<b>188</b>
<b>Tableau IX:</b>	<b>Distribution des conclusions des recherches validées par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>188</b>
<b>Tableau X:</b>	<b>Nomenclature de la traduction mentale.....</b>	<b>211</b>
<b>Tableau XI:</b>	<b>Scénario de TM en compréhension orale de L2.....</b>	<b>218</b>
<b>Tableau XII:</b>	<b>Scénario de TM en l'expression orale de L2.....</b>	<b>220</b>

## LISTE DES GRAPHIQUES

<b>Graphique 1:</b>	<b>Distribution des 60 recherches analysées dans les quatre dernières décennies.....</b>	165
<b>Graphique 2:</b>	<b>Distribution des démarches d’investigation dans les 60 recherches analysées.....</b>	166
<b>Graphique 3:</b>	<b>Distribution des modes d’investigation dans les 60 recherches analysées.....</b>	167
<b>Graphique 4:</b>	<b>Distribution des types d’échantillons dans les 60 recherches analysées.....</b>	168
<b>Graphique 5:</b>	<b>Distribution de la tranche d’âge dans les 60 recherches analysées.....</b>	168
<b>Graphique 6:</b>	<b>Distribution des techniques de prélèvement de données dans les 60 recherches analysées.....</b>	170
<b>Graphique 7:</b>	<b>Distribution des données écrites et/ou orales dans les 60 recherches analysées.....</b>	171
<b>Graphique 8:</b>	<b>Distribution des types de données dans les 60 recherches analysées.....</b>	171
<b>Graphique 9:</b>	<b>Distribution de la mention ou non-mention des erreurs dans les 60recherches analysées.....</b>	172
<b>Graphique 10:</b>	<b>Distribution des niveaux d’analyse linguistique dans les 60 recherches analysées.....</b>	172
<b>Graphique 11:</b>	<b>Distribution des langues maternelles dans les 60 recherches analysées.....</b>	174
<b>Graphique 12:</b>	<b>Distribution des langues étudiées dans les 60 recherches analysées.....</b>	175

<b>Graphique 13:</b>	<b>Distribution des niveaux d'apprentissage dans les 60 recherches analysées.....</b>	<b>175</b>
<b>Graphique 14:</b>	<b>Distribution de la triangulation dans les 60 recherches analysées.....</b>	<b>176</b>
<b>Graphique 15:</b>	<b>Distribution du contrôle de biais dans les 60 recherches analysées.....</b>	<b>176</b>
<b>Graphique 16:</b>	<b>Distribution conjointe du contrôle de biais et de la triangulation de données dans les 60 recherches analysées.....</b>	<b>177</b>
<b>Graphique 17:</b>	<b>Distribution des fondements théoriques dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>183</b>
<b>Graphique 18:</b>	<b>Distribution des conclusions dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>186</b>
<b>Graphique 19:</b>	<b>Comparaison des fondements théoriques et des conclusions dans les 60 recherches analysées.....</b>	<b>187</b>
<b>Graphique 20:</b>	<b>Distribution des conclusions dans les 22 recherches dont les données ont été triangulées et où il y a eu tentative de contrôle des biais, par rapport à l'influence de L1.....</b>	<b>189</b>

*à mes enfants bien-aimés, Nathalie et Gabriel*

## REMERCIEMENTS

Nous voudrions exprimer toute notre reconnaissance à notre directeur de recherche, M. Gilles Bibeau, pour ses commentaires judicieux, sa rigueur scientifique et son inépuisable patience.

Des remerciements vont également à M. Gilles Gagné pour ses conseils pertinents et sa disponibilité constante tout au long de nos années d'étude.

Enfin, nous exprimons notre gratitude à nos enfants, Nathalie et Gabriel, à notre mère, Irma Falla et à nos amies, Joanne Desjardins et Louise Geiser, qui nous ont encouragée et aidée à différents niveaux lors de la réalisation de cette thèse.

## **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

Nous nous sommes intéressée à un phénomène auquel nous avons constamment été confrontée à la fois comme apprenante et comme praticienne de l'enseignement des langues secondes, soit le recours fréquent à la langue maternelle (L1) qu'effectue l'apprenant au cours de son apprentissage d'une langue seconde (L2).

Dans le premier chapitre, nous examinons l'ensemble du problème et présentons les positions diverses et opposées qu'a tissées l'histoire récente de la didactique des langues quant au statut de la traduction dans l'apprentissage d'une L2. Nous établissons l'objectif de la recherche que nous avons articulé en deux étapes: 1. examiner en détail un certain nombre de recherches portant sur les erreurs commises par l'apprenant dans l'APP-L2 et identifier les données et les conceptions théoriques sur lesquelles les chercheurs s'appuient pour en faire une interprétation relative aux processus internes propres à l'APP-L2, et 2. discuter les données empiriques recueillies dans ces recherches en fonction de ce que nous avons appelé la traduction mentale (TM).

Dans le deuxième chapitre, nous exposons, à partir d'une revue des écrits, les différentes dimensions et les divers aspects de l'apprentissage d'une L2, nous étudions les notions utilisées pour décrire et expliquer les erreurs commises par les apprenants dans le sillage de l'activité d'apprentissage, et regroupons les diverses positions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'apprentissage d'une L2. Dans ce chapitre, nous explicitons également l'utilisation de certains termes de manière à ce que la représentation générale ou la discussion des interprétations possèdent la plus grande cohérence possible.

Dans le troisième chapitre, nous développons des considérations méthodologiques concernant le type de recherche, la démarche centrale d'investigation et les critères méthodologiques prévus pour chacune des étapes de la présente étude.

Dans le quatrième chapitre, nous effectuons la recherche documentaire pour établir le corpus des recherches à analyser et passons à l'analyse proprement dite, à l'aide de deux types de grilles élaborés à cet effet. Nous présentons également les résumés de 60 recherches analysées, des tableaux comparatifs, des graphiques sur la distribution des différents éléments étudiés et les résultats de ces analyses.

Finalement, dans le cinquième et dernier chapitre, nous développons le concept de traduction mentale (TM) et son rôle éventuel lors de l'apprentissage et de l'utilisation d'une L2.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

## CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle dans l'enseignement des langues étrangères (LE) et secondes (LS), et ce dans des contextes divers, à savoir français LÉ au Pérou, français LS au Canada, et espagnol LE en France et en Belgique, nous avons pu observer qu'en situation d'apprentissage, le passage de la langue étrangère/seconde à la langue maternelle (LM) et de LM à LE/LS, mentalement effectué, et que nous appellerons à ce titre traduction mentale, est un phénomène que nous avons fréquemment rencontré dans l'apprentissage d'une LE et/ou LS.

Il convient de préciser que l'appellation *langue seconde* est plus fréquemment utilisée en Amérique du Nord qu'en Europe, où l'on parle plutôt de *langue étrangère*. D'après Bouton (1976: 245-246), une LS est une langue dont se sert un individu en parallèle avec sa LM, usage imposé par la "situation sociolinguistique de son environnement d'origine ou d'adoption"; une LE est une langue dont "l'usage ne lui est pas imposé par son environnement social". Giacobbe (1992: 15) distingue une LS d'une LE en écrivant: "le deuxième adjectif référant seulement aux langues acquises hors du pays où elles sont parlées". La différence n'est qu'apparente puisque le critère discriminant est l'aspect sociolinguistique de la situation d'apprentissage. Ayant personnellement observé le phénomène que nous nommerons traduction mentale, aussi bien en situation d'apprentissage d'une LE que d'une LS, nous regroupons, dans le cadre de notre étude, l'apprentissage d'une LE et l'apprentissage d'une LS et parlons de l'apprentissage d'une L2 (APP-L2), englobant ainsi une langue non-maternelle apprise dans un milieu où elle est parlée et une langue non maternelle apprise dans un milieu où elle n'est pas parlée. En ce qui concerne la

LM, c'est-à-dire la première langue apprise pendant l'enfance et encore utilisée, ou celle qui est la mieux maîtrisée, maternelle ou pas, et qui est la plus susceptible d'être employée au moment de l'APP-L2, elle sera appelée L1.

Le phénomène de la traduction a été, et est toujours, considéré par les praticiens (professeurs et apprenants de L2) comme un phénomène réel, bien que transitoire, une sorte d'étape initiale à franchir. Dans les années 50, surtout avec les méthodes audio-orales et audiovisuelles influencées par le courant behavioriste, la traduction était fortement déconseillée car on croyait qu'elle ralentissait l'apprentissage (Fries, 1945; Lado, 1957). Les interventions pédagogiques suggérées par ce courant visaient principalement à contrecarrer la persistance des habitudes venant de L1, indésirables en L2. Cependant, il arrivait fréquemment que le professeur de L2, en classe, après avoir essayé d'expliquer le sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase en L2, ayant recours pour ce faire aux gestes et aux mimiques, devait se rendre à l'évidence que l'apprenant ne comprenait que lorsqu'il trouvait l'équivalent en L1. L'apprenant, pour sa part, s'efforçait de créer une image mentale pour comprendre et par la suite n'effectuait la traduction, disait-il, que pour vérifier la justesse de sa compréhension.

Dans les années 60, l'avènement du concept de connaissances antérieures (L1 constituant une partie des connaissances antérieures) au sein de la conception psychologique cognitive entraîne des changements importants dans la manière dont les enseignants de L2 interviennent dans l'APP-L2. Corder (1967) soutient que l'apprenant de L2, se basant sur ses connaissances de L1, formule des hypothèses sur L2, les teste et les modifie si nécessaire. L'erreur n'est plus alors un glissement nuisible de L1 mais devient un indicateur important du processus

d'apprentissage. Dans l'enseignement, la traduction est tolérée, mais dans des cas dits extrêmes, tels ceux évoqués précédemment, c'est-à-dire dans des cas où les autres recours ont été épuisés.

Dans les années 70, les approches communicatives (appelées au départ approches fonctionnelles), issues de réflexions sur la compétence de communication (Hymes, 1974), compétence elle-même décrite comme l'aptitude de l'individu à choisir la variété de langue appropriée à la situation et aux fonctions du langage selon les conventions sociales et linguistiques, sont en pleine expansion. Ce type d'approche met l'accent sur le message plutôt que sur la forme; les activités auxquelles on a recours sont la mise en situation, les jeux de rôles, les simulations, etc., et visent l'adaptation des formes linguistiques à la situation de communication, à la négociation du sens et aux intentions de communication du locuteur. La traduction, qui avait déjà suscité une si forte opposition, est acceptée, surtout au niveau débutant, mais déconseillée à un niveau plus avancé.

En 1979, Bibeau, en réfléchissant aux erreurs commises non seulement lors de l'APP-L2, mais également lors de l'utilisation, même courante de L2, avait élaboré une hypothèse explicative sur la source de ces erreurs. Il soutenait que lorsqu'il était possible de trouver dans les erreurs en L2 des traces directes ou indirectes de L1, il était raisonnable de penser que ces traces étaient issues d'associations de structures de L1 avec celles de L2 dans la tête de l'individu et que ces associations étaient du même type que celles de la traduction. Il parlait d'un mécanisme utilisé dans l'APP-L2 qui se rapprochait beaucoup de celui de la traduction et qu'il a appelé "translation" (1979: 571).

Au début des années 80, l'état d'incertitude dans lequel se trouvent méthodologues et enseignants de L2 est dû à la panoplie de concepts nouveaux: l'activité métalinguistique dans

l'APP-L2 (Higgs & Clifford, 1982), la dichotomie entre acquisition et apprentissage (Krashen, 1981) et une définition des besoins de l'apprenant de plus en plus diversifiée (Richterich, 1985). Pour les uns, (Lamy, 1989; Séguin, 1989; Tréville, 1989) la réussite de l'APP-L2 passe par la connaissance explicite du fonctionnement de L2 (l'enseignant donne des règles, décrit, explique et corrige) et l'utilisation de la traduction est alors envisageable. Pour les autres, (Besse, 1985; Tardif, 1985; Littlewood, 1989) cette réussite passe par la connaissance implicite du fonctionnement de L2 (l'enseignant parlant la langue ou, la faisant parler aux apprenants, la leur fait ainsi connaître) et la traduction n'est ni envisageable ni conseillée. Cependant, Rivers (1983:174), experte dans le domaine de la pédagogie de L2, disait, concernant sa propre expérience d'apprentissage de l'espagnol, qu'elle faisait des traductions mentales et que celles-ci lui donnaient un sentiment de sécurité.

Les années 90 commencent par le rejet plus ou moins explicite de pratiques longuement et largement acceptées et par la revalorisation de l'écrit en didactique des langues. La compréhension et la production écrites y sont encouragées car on considère que l'écrit, en sa qualité de support stable, se prête mieux que l'oral à la mise en oeuvre de stratégies de découvertes et de résolutions de problèmes. L'apprenant peut prendre son temps, modifier ses premières constatations et reconsidérer ses hypothèses. La réflexion sur le texte écrit permettrait donc de transformer la semi-passivité de l'apprenant en attitude active, créative et autocritique, de le confronter aux problèmes que posent naturellement toute construction ou production de sens et de lui fournir peu à peu les moyens de les résoudre lui-même. Quant à la traduction, son statut n'est toujours pas bien défini. Kobayashi & Rinnert (1992) suggèrent que l'idée d'utiliser L1 dans le processus d'écriture en L2 gagne du terrain: "Given the demanding nature of second language composing processes, composition researchers and teachers have begun to

acknowledge the positive role of the first language in second language writing" (1992:185). En 1994, Kern parle explicitement du rôle important de la *traduction mentale* en compréhension de textes en L2, et la définit comme "a mental reprocessing of L2 (French) words, phrases, or sentences in L1 (English or other familiar language) forms while reading L2 (French) texts" (1994:442). En 1995 Scott affirme: "In most foreign language classrooms, students are strongly discouraged from translating, since they tend to translate from L1 to the FL (foreign language). However, for many students, translation is the most *instinctive* and obvious strategy to use" (1995:120). Les résultats de l'étude de Brooks (1996) sur la corrélation entre la performance dans la production écrite en L2 et l'utilisation de L1 dans le processus d'écriture montrent que les étudiants utilisent leur L1 pour planifier et pour rédiger en L2, et ce malgré les consignes spécifiques de ne pas le faire. Un des étudiants de l'étude de Brooks (1996:131) s'exprime ainsi: "First, I think of everything I want to say in English; then, I try to translate it into French".

Des conceptions diverses et parfois opposées tissent l'histoire de la didactique des langues secondes quant à la place de L1 et/ou au statut de la traduction dans l'APP-L2. Mais quelle que soit ou quelle qu'ait été sa place ou son statut, nul ne peut nier que tout au long de ces décennies, les professeurs de L2 ont été quotidiennement confrontés aux erreurs phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales des apprenants associées à L1, et que les recherches sur les erreurs se sont multipliées. Ces erreurs, bien que moins nettement discernables à mesure que le degré de compétence de l'apprenant augmente, ne disparaissent pas complètement, et même ceux que l'on qualifierait de *très bons bilingues* commettent encore des erreurs dont la source en L1 est souvent visible. Les erreurs varient à la fois d'un point de vue quantitatif (fréquence) et qualitatif (raffinement) en fonction du degré de compétence de l'utilisateur et ce,

vraisemblablement, indépendamment des méthodes, des approches pédagogiques, des stratégies ou des professeurs.

Étant donné l'importance que peut avoir la présence de L1 en APP-L2 et le statut problématique de la traduction dans l'enseignement de L2, nous nous sommes tournée vers les recherches scientifiques pour mieux comprendre ce phénomène mais, à notre grand étonnement, une seule aborde nommément la question de la traduction mentale, et ce dans le cadre spécifique de la compréhension de textes en L2. Devant cet état de fait, nous nous sommes orientée vers les recherches traitant plus généralement des rapports qu'entretiennent L1 et L2 en APP-L2. Nous avons alors découvert que la question de l'influence ou de la non-influence de L1 sur l'APP-L2 a été abondamment étudiée. Toutefois, les conclusions, soit théoriques, soit interprétatives, tirées de ces recherches, sont diverses, voire même opposées. En effet, certaines études portent à croire que l'influence de L1 sur l'APP-L2 est nulle ou presque nulle tandis que d'autres mènent à penser que cette influence est partielle, et d'autres encore, qu'elle est importante. Comment se fait-il qu'à partir du même type de données, c'est-à-dire les erreurs en APP-L2, on puisse aboutir à des conclusions contradictoires?

Nous croyons qu'il serait intéressant d'étudier de plus près les données observées, d'analyser les fondements théoriques sur lesquels les chercheurs se sont basés et les interprétations auxquelles ils sont arrivés afin de mieux comprendre les conclusions même opposées quant à l'influence ou à la non-influence de L1 sur l'APP-L2, et de tenter de revoir certaines de ces données en fonction de la traduction mentale.

### **Question générale de recherche**

À partir des analyses d'erreurs dans les recherches en APP-L2, peut-on dégager l'influence de L1 et le rôle de la traduction mentale dans cet apprentissage ?

### **Objectif de la recherche**

Nous nous proposons d'abord d'examiner en détail un certain nombre de recherches portant sur les erreurs commises par l'apprenant dans l'APP-L2 et d'identifier les données et les conceptions théoriques sur lesquelles les chercheurs s'appuient pour en faire une interprétation relative aux processus internes propres à l'APP-L2. Deuxièmement, nous voulons discuter les données empiriques recueillies dans ces recherches en fonction de ce que nous avons appelé la TM.

Nous croyons que cette étude pourrait permettre de cerner davantage le rôle de L1 dans l'APP-L2 et, éventuellement celui de la traduction mentale.

### **Questions spécifiques de recherche**

- Quelles sont les conclusions des analyses d'erreurs et comment peut-on expliquer ces conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1?
- Comment les données empiriques de ces analyses sur les rapports L1/L2 en APP-L2 peuvent-elles révéler la présence de la TM aussi bien à la fin qu'au début de l'APP-L2, et ce à tous les niveaux linguistiques?
- Quelles considérations théoriques pourrait-on dégager à propos de la TM et de son rôle dans l'APP-L2

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

## CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL

### 2.1 L'apprentissage d'une langue seconde

Au cours des 40 dernières années, aussi bien en Amérique qu'en Europe, de très nombreuses recherches ont été effectuées et des articles écrits sur l'APP-L2 et ce, dans des domaines tels que la linguistique, la linguistique appliquée, la neurolinguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique et l'ethnolinguistique.

L'APP-L2 est un phénomène à facettes multiples dont la complexité a favorisé l'éclosion de théories diverses, elles-mêmes issues des courants de pensée dominants dans diverses disciplines, surtout en psychologie. Nous pouvons relier de façon plus ou moins directe ces courants dominants en psychologie à deux modèles principaux, soit le modèle *béavioral* et le modèle *cognitivist* avec, bien entendu, des variations. Il convient cependant de souligner que l'APP-L2 a non seulement été étudié à partir de courants psychologiques, mais aussi à partir d'un courant linguistique important, celui de Noam Chomsky, quoiqu'à la base, une partie des fondements de ce dernier courant puisse être considérée comme cognitiviste, comme le fait remarquer Chastain (1976: 137): "*Chomsky adopts a mentalistic, rationalistic view of learning and language closely related to the basic premises of cognitive psychologists*"

Le modèle béavioral conçoit l'APP-L2 en termes de conditionnement et prétend que l'apprentissage<sup>1</sup> se fait par imitation avec renforcement négatif ou positif, associations de stimuli-

---

<sup>1</sup> En dehors des sphères spécialisées, les termes *acquisition* et *apprentissage* ont le même sens. En psychologie et en éducation, on apporte la nuance suivante: l'*apprentissage* se réfère à quelque chose de conscient, de volontaire

réactions, et suggère que les interventions pédagogiques devraient viser à créer des automatismes et à contrecarrer la persistance des habitudes non désirables. Au sein de ce courant, le langage est conçu comme une succession, une chaîne de stimuli-réponses, les stimuli étant proposés par l'entourage, à l'instar des renforcements et des réponses, et basés sur l'imitation de modèles. Les capacités linguistiques de l'homme seraient complètement déterminées par les stimuli externes. Suivant ce courant, on pourrait, en termes simples et schématiques, énoncer ainsi les lois de l'apprentissage:

- *la loi de l'habitude* (on apprend par l'imitation; c'est en pratiquant que se créent des habitudes, des automatismes);
- *la loi du renforcement* (on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif);
- *la loi de l'analogie* (quand des situations présentent des similitudes avec la situation d'apprentissage, on a tendance à reproduire, à transférer ce que l'on a appris dans cette situation d'apprentissage; cette loi est le fondement de la notion de "transfert") (Skinner, 1971).

Dans la pensée behaviorale, l'application de ces lois sur un continuum de temps donne corps au processus d'apprentissage, quel qu'en soit la nature. L'APP-L2 n'y fait pas exception et y est donc conçu de manière identique à celle de tout apprentissage.

Le modèle cognitiviste, de son côté, soutient que l'APP-L2 consiste en l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances. En effet, selon ce courant, l'être humain interprète les informations qu'il perçoit et ce, en se basant sur les connaissances emmagasinées dans sa mémoire. Le travail d'interprétation se réalise par des opérations diverses, c'est-à-dire des traitements, et aboutit à des représentations. Tout apprentissage est donc conçu comme

---

ou d'intentionnel; l'*acquisition* se réfère plutôt à quelque chose d'inconscient ou de peu conscient, à quelque chose d'involontaire en tant que tel.

l'intégration dans la mémoire de l'apprenant de nouvelles connaissances, à partir des connaissances antérieures intervenant au moment de l'interprétation et permettant la construction de nouvelles représentations.

Quant au langage, au sein du courant cognitiviste, deux positions coexistent. L'une prône une faculté humaine spécifique ou dispositif génétique d'acquisition du langage, existant de façon indépendante, c'est-à-dire séparée, du moins dans ses fondements psychophysiologiques, des mécanismes cognitifs généraux responsables du développement intellectuel (cette position est étroitement liée aux travaux de Chomsky, 1959-1981 et de Lenneberg, 1967). L'autre soutient la non-spécificité dudit dispositif et postule qu'il s'agit des mécanismes cognitifs généraux qui sont utilisés pour toutes les formes de l'activité cognitive, y compris le langage, position soutenue entre autres par Piaget (voir, par exemple, le débat entre Piaget et Chomsky dans Piatelli-Palmarini, 1979; Anderson, 1983,1985; Bruner, 1975; Slobin, 1973).

Le dernier chercheur mentionné ci-haut, (Slobin, 1973), parle de la LMC (Language-Making-Capacity), mais considère qu'on ne connaît pas assez la LMC pour affirmer qu'elle est spécifique à l'acquisition du langage et différente des autres systèmes cognitifs, ou qu'elle est déterminée à la naissance, ou encore qu'elle agit en interaction avec le développement des autres systèmes cognitifs. Il soutient qu'il existe des universaux linguistiques et des universaux cognitifs et que les derniers précèdent le développement linguistique. L'enfant posséderait donc des structures internes préalables lui permettant l'assimilation de l'input linguistique et non-linguistique, ces structures seraient interreliées et organisées selon des principes généraux,

appelés principes opérants, de l'activité cognitive. Ces principes opéreraient comme des stratégies universelles qui interviendraient dans le traitement de l'*input* linguistique, dans l'organisation et dans la réorganisation de l'emmagasinage du matériel linguistique. Le processus comprendrait l'assimilation de l'information aux éléments existants et l'adaptation de ces éléments à l'*input* nouveau. Nous parlons ici, bien entendu, de l'acquisition de L1 et non pas de L2. À notre connaissance, Slobin n'a jamais appliqué sa théorie à l'APP-L2. Lorsque nous voyons que ces principes ont parfois été appliqués à l'APP-L2, par exemple, Dulay & Burt (1974), nous constatons que les auteurs ne sont pas très précis. Est-ce qu'une application totale de ces principes à l'APP-L2 reviendrait à dire, par exemple, que L1 et L2 sont acquises de la même manière et/ou que L1 n'influence pas L2? De quoi s'agirait-il exactement? De doubler ces universaux ? De les transférer?

Dans la perspective du courant plus proprement linguistique, la position de Chomsky (1981) est basée sur des postulats établis à trois niveaux. À un premier niveau, il postule l'existence de systèmes innés de connaissance; ces systèmes seraient restreints en nombre et également en ce qui concerne leurs domaines d'application. Ils peuvent être considérés comme des organes mentaux qui interagissent avec les données de l'expérience pour actualiser les caractéristiques cognitives des êtres humains, qui vont du sens commun à l'habileté de construire des théories scientifiques dans certains domaines empiriques. À un deuxième niveau, Chomsky postule que la faculté du langage constitue l'un de ces systèmes innés. Et finalement, à un troisième niveau et dans les limites du deuxième niveau, il émet des hypothèses spécifiques quant à la structure de la faculté du langage. Cette structure serait restreinte aux propriétés

structurelles des langues humaines, et serait responsable du développement des aspects phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la langue.

La théorie de la grammaire universelle, théorie de connaissance et non pas de comportement, concerne la structure interne de l'esprit humain. Elle serait présente dans l'esprit de tout être humain comme un système d'universaux linguistiques que Chomsky (1981) regroupe en *principes* et *paramètres*, les *principes* se référant à des propriétés générales de la grammaire applicables à toutes les langues, et les *paramètres* à des voies de constructions universelles, mais qui donnent lieu à des applications particulières dans chaque langue. Il y aurait donc des universaux absolus (toutes les langues naissent à partir des mêmes structures cognitives de base) et des universaux relatifs (chaque langue applique ces universaux de manière particulière).

Pour résumer, dans la perspective de Chomsky, ce que nous possédons de manière innée sont les principes de divers sous-systèmes, la façon dont ces principes et sous-systèmes peuvent s'appliquer concrètement, ce que nous apprenons, ce sont les valeurs de ces paramètres. Il convient, cependant, de préciser que Chomsky non plus n'a jamais appliqué sa théorie à l'APP-L2.

Pour certains chercheurs, les principes de la grammaire universelle guideraient aussi l'APP-L2. La question centrale serait ici de savoir dans quelle mesure un adulte en situation d'APP-L2 a ou n'a pas accès aux principes et/ou paramètres de la grammaire universelle (désormais GU), mais il n'y a pas d'unanimité parmi les chercheurs. Trois hypothèses coexistent: 1. l'hypothèse du non accès, soutenue, entre autres, par Clahsen (1990), qui affirme que les principes et les paramètres de la GU, présents en L1, ne fonctionnent plus comme

dispositifs d'acquisition en L2 et que ce sont des stratégies cognitives universelles qui remplissent ce rôle, ou par Bley-Vroman, Felix & Ioup (1988), qui soutiennent qu'avec les résultats, même partiels, d'une étude qu'ils ont menée auprès de 92 étudiants coréens ayant une bonne compétence en L2, il est difficile de maintenir l'hypothèse de l'accessibilité à la GU, ou encore par Schachter (1989), qui dit que l'apprenant adulte a seulement accès aux principes stables de la GU, c'est-à-dire à ceux qui sont les mêmes pour toutes les langues, et aux paramètres dont la valeur a été établie par L1; 2. l'hypothèse de l'accès partiel ou médiateur, avancée, entre autres, dans les études de White (1985, 1986), qui indiquent que l'apprenant opte initialement pour les paramètres de L1 mais qu'au fur et à mesure que sa compétence en L2 augmente, il opte plutôt pour les paramètres de L2 (l'accès à la GU pourrait donc se faire via L1), ou par Liceras (1988), qui soutient que les adultes ont accès aux différents paramètres mais qu'au début de leur APP-L2, ils préfèrent ceux de L1; 3. l'hypothèse de l'accès total, soutenue, entre autres, par Flynn (1984, 1987), qui déclare que l'apprenant adulte de L2 a accès à la même faculté de langage que les apprenants de L1 et que les problèmes d'acquisition seraient les mêmes en L1 et en L2, ou par Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), qui affirment que l'apprenant de L2 a accès aux principes de base et aux paramètres à application optionnelle et qu'il peut assigner une nouvelle valeur (autre que celle assignée en L1) à un paramètre déterminé. Le débat reste ouvert, les résultats des études menées sur la non accessibilité ou l'accessibilité partielle-médiatrice ou totale à la grammaire universelle ne sont concluants pour aucune de ces positions.

Nous voyons que l'APP-L2 est compris différemment selon qu'il s'agit du courant béhavioral, où il est conçu en termes de conditionnement et d'automatismes, du courant

cognitiviste, où il est conçu en termes de processus, de stratégies et d'opérations cognitives, ou encore du courant linguistique, où l'APP-L2 est conçu en termes de règles, principes et universaux linguistiques. Bien que fondamentalement divergents, ces trois courants convergent apparemment en un point: on ne semble pas y distinguer les caractéristiques de l'apprenant de celles de l'apprentissage. Ellis (1994), dans ses travaux sur l'APP-L2, scinde ce dernier en deux champs d'étude: l'un centré sur les mécanismes d'APP-L2, visant à identifier les caractéristiques cognitives de l'APP-L2, et l'autre centré sur l'apprenant lui-même, visant à établir les caractéristiques individuelles des apprenants en APP-L2, plus précisément les caractéristiques psycho-linguistico-affectives des apprenants telles les aptitudes, les attitudes et la motivation. Nous croyons que la distinction à laquelle Ellis (1994) procède est importante, ne serait-ce que parce qu'elle nous permet de préciser que, dans notre étude, nous excluons les caractéristiques individuelles des apprenants, parce que nous pensons qu'il faut approfondir le phénomène sous l'angle proprement cognitif avant d'analyser les variables sociales ou affectives pouvant influencer sur l'apprentissage. Pour des raisons de pertinence donc, nous retenons uniquement le premier champ d'étude distingué par Ellis, soit celui centré sur les mécanismes d'APP-L2, où l'étude qu'on y fait des rapports qu'entretiennent L1 et L2 en APP-L2 est susceptible de faire un tant soit peu la lumière sur le phénomène de la traduction mentale (désormais TM).

Se pourrait-il en effet que la TM soit reliée à l'APP-L2 et, si c'est le cas, comment pourrait-on déceler la présence de ce phénomène? Nous pensons que c'est au moyen de l'analyse et de l'interprétation de l'influence visible ou observable de L1 sur L2 dans l'APP-L2 que nous pourrions y arriver, et que c'est dans les erreurs commises par les apprenants de L2 que cette influence risque de se manifester de la manière la plus visible.

## 2.2 Les erreurs dans l'APP-L2

L'étude de la nature et des causes des erreurs commises par ceux qui apprennent une L2 est un des domaines de recherche en linguistique appliquée qui s'est le plus développé ces dernières années.

Certains linguistes, tels que Corder (1967), Landriault (1980), Perdue (1980), emploient le terme "*erreur*" dans leurs recherches en le définissant comme une déviation par rapport à la norme. D'autres linguistes, tels que Rojas (1971), Lamy (1983), utilisent le terme "*faute*" (un écart par rapport à un modèle) pour exprimer la même signification.

Corder (1967) fait une distinction entre *faute* et *erreur*. Selon lui, une *faute* serait imputable aux conditions physiques (fatigue) et psychologiques (émotions fortes) de l'apprenant de L2 à un moment donné, tandis qu'une *erreur* résulterait de la compétence transitoire en L2 de l'apprenant à un moment donné. Rojas (1971) adopte un point de vue différent de celui de Corder sur sa dichotomie erreur/faute et soutient que les critères principaux pour déterminer s'il s'agit d'une faute ou d'une erreur est, d'une part, la prise de conscience de l'erreur par l'apprenant et, d'autre part, la capacité de la corriger. Il ajoute qu'un grand nombre d'erreurs se trouvent entre ces deux catégories: l'apprenant est conscient de l'erreur, mais il est incapable de la corriger. S'agirait-il ici de *faute* ou *d'erreur*? Il propose alors, soit d'établir une troisième catégorie d'erreurs, soit de classer les erreurs de compétence en plusieurs types.

Corder (1986) réserve le terme *erreur* aux erreurs systématiques des apprenants et distingue trois types d'erreurs, selon leur systémativité: 1. les erreurs présystématiques (l'apprenant ne connaît pas l'existence d'une règle particulière dans L2); 2. les erreurs

systématiques (l'apprenant découvre la règle, mais ne l'utilise pas pertinemment) et 3. les erreurs post-systématiques (l'apprenant connaît la règle, mais par manque d'attention ou de mémoire, n'en fait pas constamment un usage correct). À ce niveau, il serait en train d'acquérir, dans un sens, un automatisme pour appliquer la règle qu'il connaît. Corder propose un test empirique pour déterminer à quel niveau se trouve un étudiant au cours de son étude d'un aspect particulier du système de la langue. Il soutient que si nous demandions à un étudiant de corriger l'erreur lorsqu'il se trouve au niveau présystématique, il serait incapable de la corriger. Au niveau dit systématique il serait probablement capable de l'identifier, de donner une explication, mais il serait incapable de la corriger. Au niveau post-systématique, il pourrait, après réflexion, à la fois identifier son erreur et la corriger.

Mais la discussion sur les erreurs ne s'arrête pas à l'identification des types d'erreurs en fonction de la capacité des apprenants à les reconnaître et à les corriger. Elle porte davantage sur les sources ou les causes des erreurs. C'est ainsi que l'on peut découvrir un grand nombre de travaux de recherche visant à expliquer d'où viennent les erreurs linguistiques commises par les apprenants de L2 et que l'on a développé des concepts comme l'*interférence*, le *transfert*, l'*interlangue*, que nous allons maintenant explorer.

### **2.2.1 L'interférence linguistique**

Un premier concept issu des études relatives à l'influence de L1 sur l'APP-L2 est appelé *interférence* en linguistique appliquée et a été considéré, à partir d'études d'analyse contrastive menées dans les années 50, comme la principale, sinon la seule, source d'erreurs dans l'APP-L2. C'est Lado qui, en 1957, a développé et théorisé l'analyse contrastive dans son livre *Linguistics*

*across cultures*, ouvrage dans lequel il préconise l'élaboration de la description contrastive à des fins pédagogiques. Selon lui, les méthodes de description des langues fournissent les meilleurs outils pour l'enseignement, et l'analyse contrastive aide à identifier les problèmes et les difficultés surgissant dans l'APP-L2. Deux hypothèses sont à la base de cette théorie: 1. L1 influence l'APP-L2; et 2. ce qui est différent entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage.

Parallèlement, la psychologie comportementale définissait l'interférence comme le résultat de l'inhibition proactive, c'est-à-dire la manière dont un apprentissage préalable empêche ou inhibe l'apprentissage de nouvelles habitudes. Cette conception fut appliquée en linguistique où elle se définit, en APP-L2, par les habitudes de L1 surgissant en L2 et suscitant des erreurs. Une telle vision aboutit tout naturellement à une pédagogie dirigée contre l'erreur: enseigner, c'était lutter contre les erreurs, soit en évitant au maximum à l'apprenant les occasions d'en commettre, soit en ayant recours à des moyens didactiques appropriés. Et en dépit des études faites pour prédire les erreurs et les éviter, celles-ci subsistaient, indépendamment des efforts de l'apprenant et des explications données par les professeurs de L2.

Dans les années 70, à partir d'études sur les erreurs en APP-L2, Dulay & Burt (1974) soutiennent qu'il n'y a que 3% d'erreurs que l'on pourrait considérer comme des interférences de L1, et que les erreurs seraient des erreurs de développement, c'est-à-dire qu'elles ne proviendraient pas de L1 mais plutôt de la connaissance, encore imparfaite, de L2. L'acquisition se ferait suivant un ordre universel; il existerait donc une séquence d'acquisition commune à des enfants ayant différentes L1 mais apprenant la même L2.

Les résultats de ces recherches font que l'analyse contrastive se trouve au milieu d'une controverse. Les critiques se concentrent principalement sur deux points: 1. négligence des autres facteurs de l'APP-L2; 2. impossibilité de prédire ou d'expliquer les erreurs d'analogie ou de surgénéralisation, aussi appelée généralisation hâtive ou prématurée.

D'autres études, cependant, mènent à penser que l'interférence n'est pas un phénomène négligeable. Meriö (1978), se basant sur l'analyse de 10 000 erreurs commises par des Finnois, apprenant le suédois comme langue étrangère, et des Suédois, apprenant le finnois comme langue étrangère, ayant un niveau de compétence avancé dans l'une ou l'autre des deux langues comme langue étrangère, développe une théorie qu'il nomme *théorie de l'interférence à distance directe-indirecte*, où il y aurait une interférence directe attribuable à L1, une interférence indirecte attribuable aussi à L1 opérant à travers les *traductions-empruntées*, et une interférence distante attribuable également à L1 et relative aux catégories manquantes en L1. Parmi les erreurs, il y aurait des erreurs d'analogie (surgénéralisation, généralisation hâtive ou prématurée) qui ne peuvent pas être attribuées à L1 mais peuvent l'être à L2. Les résultats d'une autre étude, celle d'Arabski (1979), qui, suite à l'analyse de 4263 erreurs commises par 169 étudiants polonais apprenant l'anglais/L2 aux trois niveaux d'apprentissage, à savoir débutant, intermédiaire et avancé, montrent que plus de la moitié des erreurs est attribuable à l'interférence de L1; il y aurait également des erreurs dues à la surgénéralisation.

Au cours de la décennie suivante, Richards (1986), de son côté, considère qu'il y a peu d'erreurs imputables à l'influence de L1. Il distingue deux sortes d'erreurs: intralinguales et de développement. Les premières refléteraient les caractéristiques générales de règles d'APP-L2, à savoir la généralisation prématurée (création d'une structure déviée sur la base de l'expérience de

l'apprenant d'autres structures de L2), l'application incomplète des règles (degré de développement des règles nécessaires à la production de structures acceptables) et l'ignorance des restrictions d'une règle (application des règles dans des contextes où elles ne devraient pas l'être). Quant aux erreurs de développement, elles surgiraient lorsque l'apprenant essaie de nouvelles hypothèses sur le système de L2 (par exemple, l'utilisation systématique de *est-ce que* en position initiale comme marque de l'interrogation, aussi bien pour les questions nucléaires que pour les questions globales: *est-ce que où vous habitez?*); elles proviendraient également d'une fausse compréhension de deux notions appartenant à L2, parfois imputables à une gradation inadéquate de l'enseignement (ex. les vocables *very* et *too* présentés en même temps), illustrant ainsi les tentatives de l'apprenant de construire des hypothèses sur L2 dans le cadre de son expérience limitée d'apprentissage.

Dans les années 90, on retrouve Corder (1992) qui considère que l'on a accordé un rôle trop limité à L1 dans l'APP-L2 puisque, à son avis, L1 participe au processus de découverte de L2. La persistance des traits de L1 dans la performance de L2 serait la preuve, selon lui, que l'interférence (appelée aussi *transfert négatif*) s'effectue depuis la structure mentale où se trouve la connaissance implicite de L1.

Paradis (1993) aborde la question de l'interférence sous un angle psycholinguistique, estimant que la proportion et la direction des interférences peuvent changer à travers le temps et ce, à chaque niveau du système linguistique. Il parle de deux types d'interférence grammaticale: a) l'interférence provenant d'une compétence détournée, c'est-à-dire que la grammaire de L2 de l'apprenant contient des éléments de L1; et b) l'interférence provenant des erreurs de performance, c'est-à-dire de l'intrusion involontaire d'un élément de L1 dans la production de

L2. Il parle également d'une compétence d'interférence et la définit comme étant l'utilisation systématique d'un élément de L1 dans la performance en L2.

Nous voyons comment ces positions diverses et parfois opposées quant à l'interférence de L1 ont tissé l'histoire de l'APP-L2. Le passage d'un extrême à l'autre paraît paradoxal et surprenant. Où est l'erreur sur les erreurs? Se trouverait-elle au niveau des fondements théoriques trop généraux, ou au niveau des variations méthodologiques? Pour l'instant, nous n'avons pas de réponse à ces questions.

Après ce survol historique de la notion d'interférence linguistique, nous pourrions la définir comme suit: *manifestation de l'utilisation d'un trait ou d'une structure phonétique, morphologique, lexicale, syntaxique ou sémantique appartenant à une langue source (la langue source fait référence soit à la langue maternelle, soit à une autre langue apprise) dans la langue cible (langue qui est l'objet d'apprentissage).*

### 2.2.2 Le transfert

Un autre concept issu des études relatives à l'influence qu'exercerait L1 en APP-L2 est le *transfert*. Il apparaît dans les théories de l'APP-L2, où l'on parle de *transfert positif* et de *transfert négatif*. L'interférence et le transfert négatif ont été, et sont, jusqu'à nos jours, employés indistinctement. Quant au transfert dit positif, il est considéré comme tel lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une identité entre certains traits ou certaines structures de L2 et de L1 (Faerch & Kasper, 1986).

Historiquement, l'étude du transfert, étroitement associée au développement des théories comportementales, a été la première tentative pour expliquer les erreurs commises par l'apprenant en APP-L2, et cette tentative impliquait la seule influence de L1. Les études de Chomsky (1959) sur le langage et, en particulier, le concept de "créativité", remirent en question les positions comportementales concernant le comportement verbal et prétendirent démontrer que l'acquisition du langage était de nature développementale et donc effectuée plus de l'intérieur que de l'extérieur. Ceci entraîna une reconsidération du rôle de L1 dans l'APP-L2 et, par conséquent, une nouvelle vision du transfert. L'étude des erreurs des apprenants montra que si de nombreuses erreurs provenaient du transfert de L1, d'autres erreurs dites de développement étaient associées à différentes étapes d'acquisition. De nos jours, cependant, le terme de transfert ne recouvre plus la seule influence de L1. Sharwood-Smith & Kellerman (1986) ont suggéré un autre terme, plus neutre, "*crosslinguistic influence*", qui englobe des phénomènes tels que la *facilitation* (transfert positif), l'*interférence* (transfert négatif), l'*évitement* (acte par lequel l'apprenant évite des formes de L2 qu'il juge trop difficiles, qu'il maîtrise mal ou qu'il ignore) et l'*emprunt* (phénomène servant de support à la communication lorsque l'apprenant ne maîtrise pas l'unité ou le trait linguistique en L2), utilisant le terme "over-use" pour décrire l'emploi excessif soit de généralisations prématurées, soit d'évitements, soit de transferts discursifs. Le terme *transfert* continue à être employé mais suivant néanmoins une définition plus large.

Towell & Hawkins (1994) soutiennent que le transfert affecte tous les niveaux linguistiques, à savoir phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et discursif, mais que l'on est plus conscient de ce transfert lorsque L1 et L2 diffèrent dans le cas d'une structure en particulier et que cela entraîne l'utilisation de structures qui n'appartiennent pas à L2. Au niveau phonétique, disent-ils, par exemple, les anglophones apprenant le français L2 auront tendance à

prononcer le mot "fin" comme "fan", ou certains francophones apprenant l'anglais L2 prononceront par exemple le mot "this" comme "zees", d'autres francophones prononceront "tees" or "dees", et ceci parce qu'ils transfèrent les propriétés phonologiques de l'anglais au français ou du français à l'anglais. Au niveau syntaxique, Selinker, Swain & Dumas (1975) ont observé que des enfants anglophones apprenant le français après avoir suivi un programme d'immersion pendant deux ans commettaient des erreurs telles que "le chien a mangé les", en anglais "the dog has eaten them", ou "le chat toujours mordre", en anglais "the cat always bites". Au niveau morphologique, le cas d'un hispanophone apprenant l'anglais L2 est observé par Dulay & Burt (1983), cas dans lequel l'apprenant disait: "Now she's putting *hers*" clothes on", étant donné que le possessif en espagnol s'accorde en genre et en nombre. Au niveau lexical, par exemple, des francophones apprenant l'anglais L2 vont dire: "I have very hungry" ou "I have twelve years" étant donné que le verbe qui correspond à ces structures en français c'est "avoir". Au niveau discursif, Riley (1981) constate que le "si" en français a des fonctions discursives allant au-delà du "if" anglais, par exemple "Si on allait au cinéma". Ces exemples montrent en effet que le transfert est un des aspects de l'APP-L2 qui a été observé non seulement à différents niveaux linguistiques et dans des langues différentes mais aussi tout au long des années de recherche consacrées à l'APP-L2.

Odlin (1989) définit le transfert comme l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et toute langue apprise auparavant. Sajavaara & Lehtone (1989) soutiennent, pour leur part, que l'on retrouve dans le transfert les procédés psycholinguistiques suivants: 1. procédé de production concernant l'utilisation de L1 en rapport avec l'intention communicative; 2. procédé de réception impliquant les tentatives de l'apprenant d'interpréter les

structures de L2 sur la base de sa connaissance en L1 ; et 3. procédé d'apprentissage lorsque l'apprenant établit des hypothèses concernant les règles et les structures de L2.

Zobl (1984) soutient, pour sa part, que les effets du transfert sont également observables lorsque L1 et L2 possèdent des structures identiques (transfert positif) car l'on assiste à un apprentissage bien plus rapide. Il a remarqué, par exemple, que l'acquisition des déterminants *a* et *the* en anglais est plus rapide chez les apprenants dont la L1 fait la distinction entre les déterminants définis et indéfinis (français et espagnol) que chez les apprenants dont la L1 ne fait pas cette distinction (chinois et russe). White (1986) a également comparé des hispanophones et des francophones apprenant l'anglais L2 et a observé que les francophones acquièrent plus facilement les pronoms sujets que les hispanophones et cela est probablement dû au fait que l'espagnol permet le sujet nul tandis que le français et l'anglais ne le permettent pas.

Quel rôle attribue-t-on au transfert dans les théories sur l'APP-L2 ? Deux positions opposées coexistent: une première où les chercheurs minimisent l'influence exercée par L1 sur l'APP-L2, en mettant l'accent sur la contribution de processus universels dans le cadre d'universaux linguistiques. Par exemple, Meisel, Clahsen & Pienemann (1981) concluent, à partir de leurs études sur l'ordre d'acquisition, que le transfert est un phénomène sans grande importance. Krashen (1983), pour sa part, adopte la position de Newmark et Reibel (1968) et regarde à son tour l'interférence (transfert négatif) comme un phénomène sans conséquence, tout simplement attribuable à l'ignorance (Hypothèse de l'ignorance). Felix (1980), en analysant trois structures syntaxiques d'enfants anglophones apprenant l'allemand L2, conclut que le transfert négatif ne constitue pas une stratégie importante dans l'APP-L2. Les études de Klein (1986) et de Clahsen & Muysken (1986) sur l'ordre des mots supportent cette position minimaliste,

suggérant que la L1 de l'apprenant n'a qu'une faible influence sur l'ordre des mots et que même si le transfert apparaît, il peut être mieux expliqué en termes de stratégie discursive.

Les tenants de la deuxième position confèrent pour leur part à L1 un certain degré d'influence sur l'APP-L2 et considèrent le transfert cognitif comme une stratégie d'apprentissage et/ou une stratégie communicative. Nyikos & Oxford (1993) disent que les stratégies d'apprentissage peuvent aider les apprenants à transformer le compréhensible *input*, évoqué par Krashen (1981), (ce que le professeur ou l'interlocuteur fournit) en *compréhensible intake* (ce que l'apprenant saisit, emmagasine et peut récupérer dans des situations futures). Elles affirment également que les stratégies d'apprentissage aident les apprenants à emmagasiner la nouvelle information dans leurs structures mentales déjà existantes, augmentant et enrichissant leurs connaissances. Faerch & Kasper (1986) soutiennent de leur côté que le transfert peut être une stratégie communicative dont l'apprenant se sert pour comprendre et produire des messages en L2, ou encore une stratégie d'apprentissage où l'apprenant utilise L1 pour développer des hypothèses concernant les règles de L2.

Il est intéressant de noter que certains chercheurs considèrent le transfert comme une stratégie inconsciente, tandis que d'autres le tiennent pour une stratégie consciente. Ainsi, pour Taylor (1975), les erreurs d'interférence (transfert négatif) se produisent à l'insu de l'apprenant. Pour Kellerman (1977), le transfert n'est pas automatique mais dépend fondamentalement du jugement que porte l'apprenant sur ce qui, dans sa L1, peut être transférable ou pas, et de sa distance linguistique par rapport à L2 ou à une autre langue apprise auparavant. Shiffrin & Schneider (1977) affirment quant à eux que le transfert opère comme un mécanisme de production qui peut être rapide, automatique, inattendu et capable d'intervenir simultanément aux

autres opérations liées à la production, ou bien lent, contrôlé cognitivement, attendu et d'exécution consécutive.

Mentionnons enfin les travaux de Schachter (1992), qui l'ont conduite à donner trois explications possibles au transfert. Suivant une première explication, l'apprenant ne choisit pas le bon domaine (catégorie) et utilise une structure qui n'est pas appropriée à ses besoins, soit par confusion, soit qu'il ait assumé par erreur qu'une structure appartenant à L1 correspondait à une structure de L2. Une deuxième explication veut que l'apprenant ait choisi le bon domaine et la bonne hypothèse, c'est-à-dire qu'il ait fait un bon travail d'analyse parce que les structures de L1 et L2 sont identiques et qu'il s'en est aperçu (transfert positif). Enfin, suivant une troisième explication, l'apprenant choisit le bon domaine mais pas la bonne hypothèse et utilise une structure non appropriée suite à une erreur d'analyse ou parce que ladite structure est appropriée pour L1 mais pas pour L2. Les première et troisième explications concernent l'interférence/transfert négatif de L1.

Au cours des dernières décennies, les chercheurs ont voulu identifier les conditions qui facilitent ou interdisent le transfert et parlent des facteurs linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques. Voyons d'abord les facteurs linguistiques.

En ce qui concerne les niveaux linguistiques, le transfert est, semble-t-il, plus important au niveau phonologique (Purcell & Suter, 1980), lexical (Sjoholm, 1976; Ringbom, 1978; Kellerman, 1987) et discursif (Schachter & Rutherford, 1979) qu'au niveau grammatical, et ce probablement à cause d'une conscience métalinguistique plus développée. Un autre facteur linguistique est celui nommé *markedness*. Une des définitions de ce terme provient de la théorie de la GU de Chomsky qui dit que certaines structures de la langue seraient centrales (*core*), et

que d'autres seraient périphériques; les structures centrales seraient innées et l'on trouverait des structures marquées et non marquées, tandis que les structures périphériques ne suivraient pas les principes universels et l'on trouverait des structures marquées seulement. Eckman (1977, 1985), pour expliquer comment le phénomène de *markedness* affecte le transfert, propose l'hypothèse différentielle de *markedness*. Dans cette hypothèse, les domaines dans lesquels l'apprenant aurait des difficultés pourraient être prédits en comparant L1 et L2, à savoir les domaines où L2 diffère de L1. Si les structures de L2 sont plus marquées que celles de L1, cela posera des difficultés lors de l'APP-L2, tandis que si les structures de L2 ne sont pas plus marquées que celles de L1, cela, au contraire, n'en posera pas.

En ce qui a trait aux facteurs sociolinguistiques, Odlin (1989, 1990) soutient que l'apprenant effectue moins de transferts négatifs lorsqu'il se trouve dans une situation d'apprentissage guidé, c'est-à-dire dans une salle de classe, que lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage non guidé, c'est-à-dire en milieu naturel. Tarone (1982), pour sa part, affirme que le transfert de L1 est plus susceptible d'être observé dans un style soutenu que dans un style vernaculaire, étant donné que l'apprenant, prêtant plus d'attention à ce qu'il dit, est plus porté à utiliser toutes ses ressources, y compris sa connaissance de L1.

Quant aux facteurs psycholinguistiques, Kellerman (1977, 1978, 1979, 1986, 1989) montre à partir d'études sur le phénomène de *markedness*, en particulier la *prototypicalité* (la sous-catégorie qui cumule les valeurs les moins marquées des paramètres), que l'apprenant a des perceptions déterminées sur les structures de L1, potentiellement transférables ou potentiellement non transférables, et que ce sont ces perceptions qui, en réalité, influencent le transfert. Il parle également de la distance linguistique (psychotypologie) qui, dit-il, pourrait être étudiée comme un

phénomène linguistique étant donné que l'on veut établir le degré de différence linguistique entre deux langues, ou comme un phénomène psycholinguistique, étant donné que l'on détermine ce que l'apprenant *pense* être le degré de différence entre L1 et L2. La distance linguistique pourrait donc, selon lui, affecter aussi bien le transfert positif que négatif.

Un autre facteur considéré comme un facteur psycholinguistique est le développement de la connaissance de L2. Si l'on considère la position de Corder (1978) qui soutient que le point de départ de l'acquisition de L2 est la L1 de l'apprenant, et que celui-ci remplace les structures de L1 par des structures de L2 au fur et à mesure que l'APP-L2 progresse, on pourrait penser que le transfert est plus fréquent au début que vers la fin de l'APP-L2. Taylor (1975) se trouve à confirmer cette position dans son étude sur des hispanophones apprenant l'anglais. En effet, les apprenants des classes moins avancées avaient tendance à faire plus d'erreurs de traduction provenant de L1 que les classes plus avancées qui produisaient plus d'erreurs de généralisation prématurée. Cependant, il existe d'autres études qui, à l'opposé, montrent que les possibilités de transfert augmentent au fur et à mesure que la connaissance de L2 augmente (Klein, 1986), ou encore qui montrent que les erreurs sur les pronominaux dans des propositions relatives, par exemple, surgissent seulement lorsque l'apprenant est suffisamment avancé et capable de produire des propositions relatives (Kellerman, 1983). Nous voyons donc ici que certains aspects du développement de L2 chez les apprenants peuvent refléter le remplacement progressif de structures de L1 mais que ce n'est pas le cas pour tous les aspects du développement de L2, étant donné que l'on ne peut ignorer les résultats de certaines études qui montrent que le transfert est également présent à des stades de développement plus avancés, ou d'autres qui montrent que le transfert initial n'est jamais éliminé.

Un dernier facteur psycholinguistique est celui des principes dits naturels. Zobl (1980) déclare que le transfert est sélectif à travers les différentes étapes de développement. Par exemple, dit-il, les effets de L1 deviennent évidents lorsque l'apprenant atteint un certain stade de développement. La connaissance de L1 interagirait donc dans l'APP-L2 selon des principes universels aussi bien linguistiques que cognitifs.

Faerch & Kasper (1989) soutiennent, pour leur part, que le transfert est un mécanisme psycholinguistique qui permet d'activer la connaissance de L1 dans les tentatives de l'apprenant d'utiliser ou de développer L2. Ils considèrent que le transfert peut être utilisé dans la production, la réception et l'apprentissage.

Les différents traitements du concept de transfert linguistique ont donné lieu, et donneront encore lieu, nous le croyons, à des hypothèses, des théories et/ou des modèles des plus divers. Quant à sa définition, issue d'une synthèse des définitions de différents auteurs, nous la formulons comme suit: *application à des situations ou contextes linguistiques nouveaux, de savoirs (connaissances, structures) ou de savoir-faire (habiletés) acquis antérieurement. On parle de transfert positif dans l'utilisation de structures similaires en la langue source (L1 ou autre langue apprise) et en langue cible (L2), et de transfert négatif (interférence) dans l'utilisation erronée de structures différentes en langue source et en langue cible.*

### **2.2.3 L'interlangue**

L'*interlangue* est, à l'instar de l'interférence et du transfert, un autre concept important issu des études relatives aux rapports de L1 et de L2 dans l'APP-L2. Corder (1971), dans la suite de ses travaux sur les erreurs en APP-L2, parle de compétence transitoire et de dialectes

idiosyncratiques et y réfère comme à une série de systèmes construits sur un continuum, caractérisés par la complexification progressive, et dont le point de départ est un système de base composé d'items lexicaux et de quelques règles simples, système de base pouvant être universel, tandis que Nemser (1971), se référant à un système structuré que l'apprenant construit à un moment donné dans son APP-L2, parle de systèmes approximatifs. C'est Selinker (1972) qui emploie le terme *interlangue* (IL) pour la première fois. En effet ce dernier, après avoir constaté que l'ensemble des structures produites par la plupart des apprenants de L2 n'est pas identique à celui produit par un natif, et ce dans un contexte où les deux types de locuteurs veulent exprimer un même sens, conclut que si les deux ensembles de structures ne sont pas identiques, c'est que nous sommes en présence de deux systèmes linguistiques distincts, et que celui de l'apprenant constitue une langue intermédiaire, qu'il appelle alors *interlangue*. Ce chercheur entreprend donc, partant des aspects linguistiques de l'APP-L2, de jeter les bases théoriques qu'il estime nécessaires à l'élaboration d'une théorie psycholinguistique de l'APP-L2.

À partir d'observations personnelles, Selinker constate que beaucoup d'apprenants de L2, c'est-à-dire environ 95%, n'atteignent pas la compétence d'un natif. Il suppose alors que le 5% restant procède à l'APP-L2 d'une manière différente de celle de la plupart des apprenants, et que les mécanismes psycholinguistiques responsables de l'APP-L2 sont, par conséquent, différents chez les uns et chez les autres. Cette supposition l'amène à présumer l'existence d'une première structure, logée dans le cerveau, soit la *Latent Language Structure*, décrite par Lenneberg (1967), et que Selinker conçoit comme étant la partie biologique de la grammaire universelle, transformée par l'enfant en une grammaire particulière suivant certaines étapes de maturation. Il présume de plus l'existence d'une deuxième structure, pareillement logée dans le

cerveau, pouvant être reliée aux autres structures intellectuelles, et qu'il appelle la *Latent Psychological Structure*, structure qui, selon lui, serait activée lorsque l'apprenant entreprend son APP-L2. Selinker, sur la base de ces deux postulats, affirme que les adultes ayant du succès dans l'APP-L2, c'est-à-dire ceux atteignant la compétence d'un natif (5%), doivent leur réussite au fait qu'ils réactivent leur *Latent Language Structure*, et que ceux n'atteignant pas la compétence d'un natif activent plutôt la *Latent Psychological Structure*. Toutefois, pour établir les bases théoriques du processus psycholinguistique de l'APP-L2, il lui fallait déterminer des données observables susceptibles de révéler la réactivation de la *Latent Language Structure* ou l'activation de la *Latent Psychological Structure*. À cet effet, Selinker estime que des structures de L1 et d'IL produites par l'apprenant ainsi que des structures de L2 produites par des natifs peuvent constituer ces données, ces trois ensembles de structures devant permettre, selon lui, de prédire théoriquement les structures de surface de l'IL et d'étudier les mécanismes psycholinguistiques impliqués dans le développement d'IL.

Selinker observe alors un phénomène qu'il appelle *fossilisation linguistique*, et qui consiste en ce que des items linguistiques, des règles et des sous-systèmes erronés d'une L2 sont conservés dans l'IL par des apprenants d'une certaine L1 et ce, quels que soient l'âge et/ou l'enseignement reçu en L2. Pour Selinker, ce mécanisme relève de la *Latent Psychological Structure* et les structures fossilisées, ne comprenant que des erreurs, apparaissent dans la performance d'IL de l'apprenant de L2 lorsque son attention est centrée sur un thème difficile et nouveau, ou encore lorsqu'il est anxieux ou dans un état d'extrême relaxation.

Le chercheur soutient que ces structures fossilisées proviennent de l'un ou de plusieurs des cinq processus suivants: 1. le transfert (interférence provenant de L1); 2. la généralisation prématurée (règle apprise en L2 mais utilisée dans un contexte erroné); 3. le transfert d'entraînement (règles intériorisées dans le système de l'apprenant à partir de l'enseignement); 4. les stratégies d'apprentissage de l'apprenant (manière dont l'apprenant traite le matériel enseigné); et 5. les stratégies de communication (manière dont l'apprenant communique avec les natifs).

Selinker (1972) conçoit donc l'acquisition de L1 et l'APP-L2 comme deux processus distincts. L'acquisition de L1 s'effectuerait à partir de la structure linguistique latente et l'APP-L2 à partir de la structure psychologique latente. Tous les travaux effectués par la suite, dont ceux de Bialystok (1978), McLaughlin (1978), Krashen (1977), Tarone (1982), et Faerch & Kasper (1983), tentent de définir ces processus et ces stratégies, d'examiner le rôle de L1 dans l'APP-L2 et de déterminer les stades de développement de L2. Mais aucun de ces travaux ne questionne le concept même de l'IL, ni ne tente d'expliquer ce que pourrait être la structure psychologique dont Selinker parle, aucun sauf ceux d'Adjémian (1976), qui cherche à déterminer les caractéristiques de la structure psychologique latente et, également, les similitudes et les différences par rapport à la structure linguistique latente. Adjémian (1976) soutient que les interlangues sont des langues naturelles, par conséquent sujettes aux mêmes contraintes que celles-ci, c'est-à-dire sujettes à des règles linguistiques pouvant générer de nouvelles structures. Il s'agit donc de déterminer les relations existant entre la théorie linguistique de Chomsky et l'analyse de l'IL. Adjémian (1976) affirme que l'IL est perméable, dynamique et systématique. L'IL est perméable, dit-il, en ce sens que les règles constituant la connaissance de l'apprenant à

différents stades ne sont pas fixes mais ouvertes au changement. Il soutient que l'IL diffère des autres systèmes de langues dans son degré de perméabilité, et que si le concept de fossilisation est accepté, ce serait le manque de perméabilité qui ferait que la plupart des apprenants n'atteignent pas la compétence d'un natif. L'IL est dynamique, dit-il, et ce parce qu'elle change constamment quoiqu'elle ne passe pas d'un stade à un autre sans que l'apprenant n'ait d'abord révisé les systèmes intermédiaires pour ajouter de nouvelles hypothèses à son système de L2. Finalement, l'IL est systématique, selon Adjémian, en ce sens que malgré sa variabilité, il est possible d'y déceler une certaine systématisme, c'est-à-dire que ce n'est pas par hasard que l'apprenant fait le choix des règles de son IL mais plutôt de manière prévisible.

Il faudrait souligner que dans ses débuts, la théorie de l'IL ne faisait pas une nette distinction entre les différents types de connaissance. Krashen (1981,1982) et Bialystok (1982), dans leurs tentatives de définir le rôle de l'instruction formelle de L2, ont été conduits à distinguer deux types de connaissances qu'ils ont ainsi nommés: la connaissance implicite et la connaissance explicite. La première comprend elle-même deux types de connaissances, à savoir la connaissance stéréotypée et la connaissance de structures abstraites déjà intériorisées. Quant à la connaissance explicite, elle englobe les connaissances disponibles ayant une représentation consciente. C'est à partir de cette distinction de connaissance implicite/explicite que des théories d'APP-L2 tentent d'expliquer la variabilité d'IL que les chercheurs observent chez l'apprenant. Cette variabilité dépendrait tantôt de sa connaissance implicite, tantôt de sa connaissance explicite.

Ellis (1985, 1994), un des premiers à avoir mis en évidence la variabilité d'IL, soutient que la manière dont la langue est apprise se reflète dans la manière dont elle est utilisée. Dans son modèle de compétence variable, on trouve deux types de variabilité d'IL, l'une comme étant contextuelle, c'est-à-dire dépendante du contexte linguistique ou situationnel, et l'autre comme étant libre.

La variabilité relevant du contexte linguistique est observée lorsque dans deux contextes linguistiques différents, l'apprenant produit des formes différentes alors qu'il devrait produire la même forme. Quant à la variabilité relevant du contexte situationnel, on l'observe lorsque l'apprenant peut ou ne peut pas se servir du *moniteur*<sup>2</sup>, les formes produites étant des formes de L2, ou proches de celles-ci, lorsque l'apprenant peut se servir du moniteur, et des formes s'éloignant des formes de L2 lorsque la situation empêche l'utilisation du moniteur. En ce qui a trait à la variabilité libre, où les formes ne sont pas guidées par des règles et dont l'utilisation n'est pas systématique, elle résulte des relations qu'entretiennent la forme et la fonction. Ainsi, c'est lorsque l'apprenant intériorise de nouvelles formes linguistiques, ne sachant pas exactement quelles fonctions ont ces formes dans L2, que surgit la variabilité libre. Ellis (1985) soutient que la variabilité contribue à la compréhension de l'APP-L2 de deux manières, c'est-à-dire que: 1. les règles s'étendent, sur le continuum d'IL, du style soutenu au style vernaculaire; et 2. les règles s'étendent d'un environnement linguistique simple à complexe. Ces mouvements sur le continuum sont provoqués par le désir de l'apprenant d'être socialement accepté. Sur ce même continuum, la pratique aide l'apprenant à automatiser les règles qui, initialement, ne peuvent être

---

<sup>2</sup> Terme emprunté à la théorie du Moniteur de Krashen (1981) et constituant une des cinq hypothèses sur lesquelles repose ladite théorie. Le moniteur est considéré comme l'ensemble des connaissances explicites, des règles formulées et de la compétence consciente de l'apprenant, qui se manifeste au moment de l'énonciation afin de contrôler la grammaticalité des énoncés.

appliquées que lorsque le degré d'attention de l'apprenant est élevé. Le système d'IL devient plus efficace lorsque la variabilité libre est éliminée, ce qui implique la réorganisation progressive des relations entre la forme et la fonction.

Le modèle d'Ellis, de nature cognitiviste, est basé sur des notions psycholinguistiques d'attention et de planification, mais on n'y retrouve pas de dimension sociale. Le modèle de Preston (1989) comprend cette dimension, où la variabilité est manifeste dans les tentatives que fait l'apprenant pour se servir de ses connaissances de manière fonctionnelle et ce, à des fins sociales.

On trouve par ailleurs les théories fonctionnelles (Tomlin, 1990), qui partagent certains aspects des théories de variabilité, c'est-à-dire qu'elles tentent de décrire comment les connaissances sont représentées dans l'esprit de l'apprenant, mais elles tentent aussi de décrire comment les connaissances sont utilisées dans le discours, et la prémisse générale de leurs approches est que l'APP-L2 se construit à partir des circonstances générales d'utilisation et de l'interaction communicative. Dans cette perspective, Andersen (1984) a élaboré le modèle de nativisation afin d'expliquer pourquoi, tant dans la production en L1 que dans la production en L2, certaines formes linguistiques en précèdent (ou en suivent) d'autres. Andersen soutient que les structures auxquelles l'apprenant prête le plus facilement attention et qu'il traite le plus aisément seront les premières apprises et, par conséquent, les premières à être utilisées. Il identifie deux processus dans l'APP-L2: 1. la nativisation (simplification de la tâche d'apprentissage en formulant des hypothèses basées sur les connaissances que l'apprenant

possède déjà, c'est-à-dire L1 et la connaissance du monde); et 2. la dénativisation (régulation des systèmes d'interlangue pour les ajuster avec l'*input* en utilisant des stratégies d'inférence).

McLaughlin (1987) élabore quant à lui le modèle du traitement de l'information où il soutient que la capacité de traitement de l'information des apprenants est limitée par le type de tâche et par la propre capacité de traitement des apprenants. Comme ceux-ci ne peuvent pas traiter toute l'information disponible dans l'*input*, ils automatisent des *skills*. Cette automatisation les aide à réduire le poids du traitement de l'information et produit des changements quantitatifs dans l'IL en augmentant le nombre de phrases stéréotypées disponibles pour le traitement automatique. Cette capacité s'étend aussi à la restructuration (Corder, 1971), ce qui produit des changements qualitatifs dans l'IL, changements reliés à la manière dont la connaissance est représentée et aux stratégies utilisées par les apprenants de L2.

Ces modèles, tous de nature cognitive, tentent d'expliquer comment les apprenants construisent et organisent leur connaissance de L2, et considèrent l'APP-L2 comme un processus mental comprenant la maîtrise graduelle de structures à travers l'application de stratégies générales de perception et de production.

Il faudrait également souligner que la théorie de l'IL a été fortement critiquée. Mackey (1982), par exemple, déclare que l'IL est individuelle et non commune, et qu'à elle seule cette caractéristique constitue une objection fondamentale à la validité du concept d'IL. Il affirme que le système intermédiaire n'est que le système de L2, mais dans une version "massacrée". Bibeau (1983), pour sa part, déclare que la définition même d'IL est problématique car le système,

considéré semblable à celui d'une L1, s'en distingue par au moins trois caractéristiques: 1. l'IL n'est pas un système intégré, l'apprentissage des différents types de structures ne se faisant pas au même rythme; 2. l'IL se modifie constamment, au fur et à mesure que l'apprentissage progresse; et 3. l'IL est individuelle et non commune (caractéristique déjà relevée par Mackey). Il soutient que si l'IL est une langue, on devrait pouvoir isoler ses systèmes phonologique, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique, et l'étudier de manière exhaustive comme la linguistique le fait avec un grand nombre de langues naturelles, ce qui n'est pas le cas.

En l'espace de vingt ans, le concept d'interlangue a évolué. Selinker (1992) lui-même ne parle plus de système indépendant mais plutôt d'un système partiellement indépendant. En réexaminant tous les travaux portant sur l'IL, il affirme "...certain needs must be included in current IL thought, especially a richer language transfer perspective which would include translation phenomena. Translation equivalents are here regarded as an important strategy for learners as they look across linguistic systems; study of translation equivalents should be included in the research agenda of SLA studies." (1992: 259).

*L'interlangue pourrait être définie comme l'ensemble des structures linguistiques utilisées par un apprenant de langue seconde et composé, le plus souvent, d'éléments de sa langue maternelle ou d'une autre langue source, d'éléments de la langue cible et d'éléments apparaissant dans le sillage de l'activité d'apprentissage et susceptibles, suivant la progression de l'apprenant, soit de disparaître, soit de demeurer.*

La question de l'influence, ou de la non-influence, exercée par L1 sur l'APP-L2 a été étudiée à partir des erreurs manifestées à travers l'interférence, le transfert et l'interlangue. Ces

manifestations peuvent-elles, à leur tour, être influencées, en genre et/ou en nombre, par les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement de L2 adoptées ? Voilà une question qui, pareillement à la question des caractéristiques individuelles de l'apprenant en regard de l'APP-L2 évoquées précédemment, et toute intéressante qu'elle puisse être, déborde le cadre de l'étude que nous nous proposons de mener.

### **2.3 Interprétations théoriques des sources d'erreurs**

Pour expliquer les erreurs produites par les apprenants, des chercheurs ont construit des théories générales impliquant "l'esprit humain" dans ses rapports avec le langage. Ils ont abouti à diverses conceptions des systèmes cognitifs qu'ils ont présumé exister dans la tête des apprenants. Paradis (1987), dans des travaux de synthèse, a analysé les études menées par plusieurs chercheurs sur l'organisation cérébrale des bilingues, depuis Scoresby-Jackson (1867) jusqu'à Whitaker (1971), et a regroupé ces travaux sous cinq hypothèses concernant le traitement mental des langues chez les bilingues. L'approche de Paradis est d'abord neuronale et se place sous le chapeau de ce qu'on appelle le *bilingual brain*, mais comme les interprétations qu'il a relevées se situent dans le cadre plus large de la psycholinguistique, il est intéressant de s'y référer et d'utiliser certaines de ses conclusions en les regroupant et en y ajoutant d'autres hypothèses ou informations dont la source n'est pas d'abord neurolinguistique. Nous avons regroupé ces interprétations théoriques et celles des erreurs commises par les apprenants en APP-L2 en quatre modèles, sur un continuum logique référant au système mental de l'apprenant de L2 dans le traitement des langues au cours de son APP-L2, et ce afin de cataloguer les types de disparité, voire même d'opposition régnant parmi les différents auteurs quant à l'influence de

L1 sur l'APP-L2, et de mettre en parallèle, lorsqu'il y a lieu, des hypothèses linguistiques et/ou psycholinguistiques avec des hypothèses neurolinguistiques.

### **2.3.1 Modèles en APP-L2**

Les quatre modèles auxquels nous arrivons en utilisant les hypothèses de Paradis (1987) et en les complétant sont les suivants: le modèle du *système unique*, le modèle du *système double*, le modèle du *système mixte* et le modèle du *système greffé*. Le mot *système* se réfère à la structure générale du traitement mental présumément effectué par l'apprenant en APP-L2.

#### **2.3.1.1 Modèle du système unique**

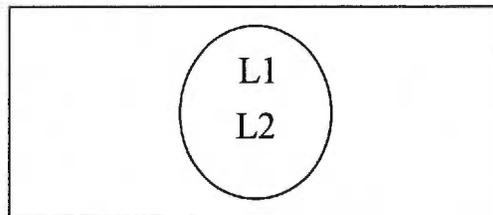
Le modèle *du système unique* regroupe les chercheurs affirmant à peu de choses près que l'acquisition de L1 et l'APP-L2 se font dans un système langagier unique capable de traiter L1 et L2. On y retrouve Dulay & Burt (1974); Dulay, Burt & Krashen (1982) qui prétendent, par exemple, que les apprenants de L2 passent par les mêmes étapes de développement que des enfants apprenant leur L1. Les apprenants de L2 seraient guidés par des mécanismes cognitifs universels opérant directement sur la structure de L2, sans intervention de L1. Fathman (1975) soutient qu'il existe un patron général de développement des langues et que des stratégies semblables seraient utilisées par tout apprenant sans que les différences individuelles ou environnementales puissent y jouer un rôle quelconque. Larsen-Freeman (1976) affirme que la L1 n'intervient pas de façon significative dans l'acquisition de l'ordre des morphèmes en anglais/L2. Meisel, Clahsen & Pienemann (1981), de leur côté, suggèrent que les apprenants de L2 acquièrent certains traits grammaticaux dans un ordre donné, indépendamment de leur profil social ou psychologique et quelle que soit leur L1. Krashen (1982), en étendant aux langues

secondes les conclusions des psychologues Brown (1973) et De Villiers & De Villiers (1973) sur L1, soutient qu'il existe un ordre dit naturel du développement de la compétence linguistique en L2 mais ne discute pas les fondements de l'hypothèse initiale de Brown et De Villiers & De Villiers, qui postulent l'existence d'une grammaire universelle. Il croit également que l'APP-L2 se fait pareillement à l'acquisition de L1. Boyd (1975) soutient que l'APP-L2 est un processus comparable à celui de L1 et que les stades et les séquences de développement d'APP-L2 sont semblables à ceux de l'acquisition de L1. Wode (1981) affirme que l'hypothèse L1 = L2 ne peut être acceptée telle quelle puisque l'on ne peut nier les interférences, mais que les mécanismes responsables de l'acquisition de L1 et de l'APP-L2 sont les mêmes.

Toutes ces études soutiennent donc, plus ou moins explicitement, que L1 joue un rôle pratiquement nul dans l'APP-L2.

Du côté de la neurolinguistique, Paradis (1987), cherchant à interpréter certaines observations faites dans ce domaine, évoque, dans un premier temps, l'hypothèse du système étendu, où les deux langues sont représentées dans le cerveau de manière indifférenciée, dans une même aire corticale, formant un seul système neurofonctionnel: le langage. Cette hypothèse pourrait équivaloir au modèle du système unique.

Le modèle du système unique pourrait être représenté comme suit:

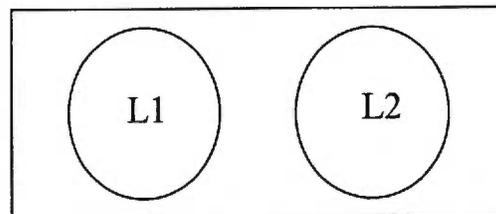


### 2.3.1.2 Modèle du système double

Le deuxième modèle, appelé modèle *du système double*, dégagé des diverses interprétations relatives à l'influence de L1 sur l'APP-L2, regroupe les chercheurs qui croient que L1 et L2 sont traitées indépendamment l'une de l'autre. Il convient cependant de préciser qu'il n'y a pratiquement pas de chercheurs soutenant cette duplication de manière ouverte et claire. Nous trouvons Fries (1945) ou Lado (1957) qui, influencés par le courant béhavioral, ont prôné, dans l'enseignement de L2, une distanciation totale entre L1 et L2, ce qui peut indiquer qu'ils cherchaient à créer chez l'apprenant deux systèmes indépendants et insistaient pour éliminer les sources d'interférence de L1 dans l'APP-L2.

En neurolinguistique, l'hypothèse des systèmes séparés (Paradis, 1987), où L1 et L2 sont représentées dans deux systèmes neurophysiologiques distincts, équivaudrait à ce que nous avons appelé le modèle du système double; L1 et L2 se trouveraient ainsi à coexister séparément dans le cerveau.

Le modèle du système double pourrait être représenté comme suit:



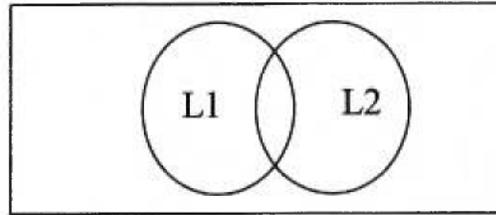
### 2.3.1.3 Modèle du système mixte

On trouve également des chercheurs qui considèrent que les mécanismes d'APP-L2 sont à la fois partiellement indépendants et partiellement dépendants de L1; nous regroupons leurs travaux sous le titre de *modèle du système mixte*. On y trouve Bouton (1974), affirmant que L1 sert de cadre de référence, c'est-à-dire que l'apprenant ne peut concevoir le système de L2 que par rapport à celui de L1, Kellerman (1977) qui considère que le transfert de L1 dépend principalement du jugement de l'apprenant sur ce qui peut être transférable ou pas, Schachter (1992) qui prétend que c'est la connaissance explicite de L1 qui détermine le type d'hypothèses que l'apprenant fait sur L2. Faerch & Kasper (1986) suggèrent que le transfert de L1 existe comme un procédé psychologique dans la production, dans la réception et dans l'apprentissage. Klein (1989) soutient que l'apprenant adulte construit un nouveau système de signifiants, mais que les représentations déjà construites en L1 sont maintenues et qu'il n'en construira d'autres que dans la mesure où elles ne seraient pas disponibles en L1. Groot & Nas (1991) prétendent que la représentation mentale en L1 affecte l'activation du sens en L2. Giacobbe (1992) estime que L1 est la première force conductrice pour le développement linguistique et pour les représentations mentales de l'apprenant de L2. Il ajoute que l'apprenant adulte se trouve face à l'APP-L2, non seulement avec la connaissance de L1, c'est-à-dire des constructions linguistiques et mentales qui vont contrôler le mécanisme d'acquisition de nouvelles formes, mais aussi avec une compétence de communication en L1. Dans toutes ces considérations, on reconnaît implicitement que L1 joue un rôle plus ou moins important dans l'APP-L2.

En neurolinguistique, l'hypothèse du système tripartite (Paradis, 1987) pourrait traduire ce que nous avons appelé le modèle du système mixte, à savoir que ce qui est commun à L1 et à

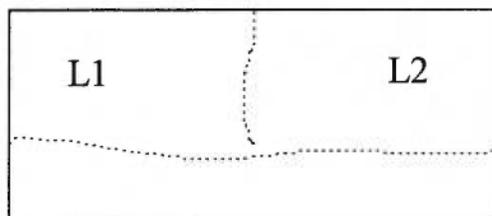
L2 est représenté une seule fois et que L1 et L2 y puisent indifféremment, selon les besoins, tandis que ce qui est spécifique à chacune se loge dans des structures neuronales distinctes.

Le modèle du système mixte pourrait être représenté comme suit:



Paradis propose également l'hypothèse dite du sous-système, dont nous n'avons pu trouver l'équivalent dans les divers courants de pensée sur l'APP-L2 que nous présentons. Dans cette hypothèse, Paradis avance que L1 et L2 forment deux sous-systèmes et qu'elles peuvent être représentées dans un même système, le langage, tout en conservant leur autonomie. Les bilingues posséderaient deux sous-systèmes de connexions neuronales, un pour chaque langue, et chaque sous-système pourrait être activé ou inhibé de manière indépendante. Cette hypothèse intègre les première et deuxième hypothèses de Paradis vues précédemment, soit l'hypothèse du système étendu et celle des systèmes séparés, chacune représentant ici un aspect d'un même phénomène.

L'hypothèse du sous-système pourrait être représentée comme suit:



#### 2.3.1.4 Modèle du système greffé

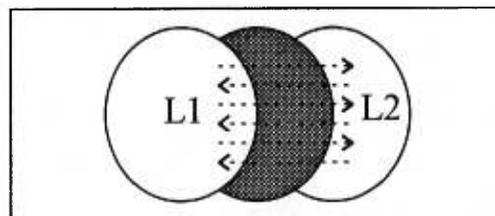
Le quatrième et dernier modèle dégagé des diverses théories relatives à l'APP-L2 est représentée par le *modèle du système greffé*. En 1979, Bibeau a formulé une hypothèse psycholinguistique de l'APP-L2 qui l'a conduit à l'élaboration d'une théorie qu'il a appelée "*translationnelle*", où il représente l'ensemble des connaissances humaines par un arbre, lequel contiendrait toutes les connaissances qu'un individu acquiert pour la première fois, et ce indépendamment de la langue dans laquelle ces notions sont acquises; les significations, les connotations, les aspects, les références allusives et les traits affectifs seraient donc directement associés à cet arbre maternel. Partant du postulat que celui qui apprend une langue étrangère double en bonne partie ses connaissances, Bibeau situe ces doublements dans un arbre étranger qui se construirait lentement dans l'ombre du premier et y serait associé *mot par mot, syntagme par syntagme, expression par expression*, grâce à un mécanisme qui se rapproche beaucoup de celui de la traduction et que Bibeau nomme "translation". Il existerait entre l'arbre étranger (E) et l'arbre maternel (M) une structure de comparaison qui permettrait au locuteur de repérer, pour toute structure linguistique de E, son équivalent en M, et inversement, pour toute structure de M, son équivalent en E, dès lors que cet équivalent serait acquis. L'ignorance de certaines structures de l'arbre E serait comblée par des éléments de M ou par d'autres éléments analogues ou rapprochés de E, jusqu'à ce que chaque structure de M ait son équivalent en E.

Afin d'établir et de maintenir entre les deux arbres la totalité des équivalences, celui qui apprend une langue E mettrait au point un mécanisme translationnel chargé de faire le traitement approprié de ces équivalences selon les situations et les contextes dans lesquels la langue E est

utilisée pendant et après l'APP-L2. En passant d'un niveau de bilinguisme faible à un niveau de bilinguisme total, l'arbre E se rapprocherait de plus en plus de l'arbre M, jusqu'à le doubler, et si l'évolution continue dans la langue E, il pourrait se produire une inversion de polarité linguistique, l'arbre E prenant progressivement la place de l'arbre M et l'arbre M celle de l'arbre E.

Bibeau considère que: *“apprendre une langue étrangère signifie, dans le cadre de l'hypothèse translationnelle, mettre au point un système ou un mécanisme de traduction mentale de plus en plus efficace et de plus en plus rapide”* (1979:571). Selon lui, ce mécanisme deviendrait progressivement inconscient et finirait par fonctionner à l'insu de l'apprenant. Pour Bibeau, ce mécanisme peut également correspondre à l'ensemble des étapes inconsciemment franchies par un bilingue entre une question et une réponse en langue E, ce qui va au-delà d'une traduction où le traducteur, sciemment, analyse l'énoncé en langue E par décompositions et comparaisons successives avec les éléments de la langue M pour finalement composer l'énoncé équivalent en langue M. Dans l'hypothèse du système greffé donc, et à la différence des trois autres hypothèses présentées, la dépendance de L2 par rapport à L1 est totale ou quasi-totale.

Le modèle du système greffé pourrait être représenté comme suit:



Jusqu'ici, nous avons vu que les rapports de L1/L2 ont été étudiés à partir des erreurs et que l'analyse de celles-ci a donné lieu à des concepts tels que l'interférence, le transfert et l'interlangue, et aussi à l'élaboration de modèles théoriques relatifs aux mécanismes internes intervenant dans l'APP-L2. Le classement des interprétations théoriques en quatre modèles référant au système mental de l'apprenant de L2 dans le traitement des langues au cours de son APP-L2 permet de définir un peu mieux les sources de la disparité, voire même de l'opposition des interprétations faites par des chercheurs quant à cette question de l'influence ou de la non-influence de L1 sur l'APP-L2.

L'aperçu des recherches sur les manifestations externes des rapports L1/L2 chez l'apprenant au cours de son APP-L2 (usage correct de L2 impliquant le transfert positif et/ou usage incorrect de L2 impliquant les erreurs), ainsi que l'aperçu des recherches sur les courants théoriques relatifs aux processus internes de l'apprenant, permettent également de constater que les chercheurs n'utilisent pas explicitement le terme de TM, bien qu'il soit implicite dans leurs travaux décrivant l'influence exercée par L1 sur l'APP-L2, à l'exception de Bibeau dont l'hypothèse rejoint ce que nous avons observé au cours de notre pratique professionnelle dans l'enseignement d'une L2, de Kern (1994) qui voit la TM comme un aspect de développement important dans la compréhension de textes en L2 et de Scott (1995:120) qui dit: "...for many students, translation is the most instinctive and obvious strategy to use".

#### **2.4 Le phénomène de la TM et l'APP-L2**

La TM a donc été étudiée dans le cadre de la compréhension de textes en L2, par Kern (1994). Il exclut les acceptions traditionnelles de la traduction, où un produit oral ou écrit résulte de l'opération de traduction; le produit, dans le cas de la compréhension de textes en L2, est,

selon lui, la représentation mentale des formes de L1 pendant la lecture des textes en L2 (1994: 442-443). Les résultats de son étude montrent que parmi les lecteurs ayant de faibles habiletés en lecture, la traduction mentale est plus fréquente ou plus visible lorsqu'elle est associée à un effort intense de compréhension.

Le terme TM n'est certes employé que par Bibeau (1979) et Kern (1994), mais lorsque O'Malley et al. (1985a, 1985b), dans leurs recherches sur les stratégies utilisées dans l'APP-L2, identifient la traduction à une stratégie cognitive et la décrivent comme "using the first language as a base for understanding and/or producing the second language" (1985a:33), ne parlent-ils pas du même phénomène, quoiqu'ils n'accotent pas l'adjectif *mentale* au terme *traduction*? Friedlander (1990) n'utilise pas non plus le terme de TM mais étudie les effets de L1 dans la production écrite en L2, Kobayashi & Rinnert (1992) étudient également les effets de L1 dans la production écrite en comparant la production issue d'une traduction et celle produite directement en L2, Uzawa (1996) étudie les processus d'écriture en L1, L2 et la traduction de L1 à L2 et Brooks (1996) analyse la corrélation entre la performance dans la production écrite en L2 et l'utilisation de L1 dans le processus d'écriture. Nous venons ainsi de voir que même si des auteurs ne parlent pas de façon explicite de TM, ils s'intéressent tout particulièrement à l'utilisation de L1, et tentent de cerner, d'une manière ou d'une autre, l'étendue et l'importance de cette utilisation.

Essayer de parler ou de décrire, ne serait-ce que brièvement, le phénomène de TM implique le recours à une nomenclature cognitive existante mais dont les éléments (les termes) doivent parfois être explicités et «homogénéisés», pour ainsi dire, de manière à ce que la représentation générale des opérations cognitives et de la TM possède la plus grande cohérence

possible. Cette mise au point est rendue nécessaire par le fait que la plupart des travaux de psycholinguistique appliqués à l'APP-L2 portent sur des aspects relativement limités du phénomène, utilisent une terminologie variable et ne peuvent facilement être juxtaposés pour nous permettre d'aboutir à une conception unifiée de l'APP-L2. Nous allons donc tenter de cerner trois concepts dont nous avons absolument besoin pour parler de l'APP-L2, à savoir la mémoire, l'intelligence et la stratégie, afin de tenir compte à la fois du caractère opératoire de la TM et de sa dimension cognitive en APP-L2.

#### **2.4.1 La mémoire**

De manière générale, on considère la mémoire comme la capacité à acquérir, conserver et rendre disponibles des connaissances, appelées aussi des représentations. Legendre (1993: 824) définit la mémoire comme le «système complexe d'unités de sens qui constitue l'ensemble des connaissances accumulées par un individu; système complexe responsable de la rétention, de certains aspects de l'organisation, de la récupération, de la restructuration de certaines dimensions de sélection de la perception, et de l'utilisation de toutes les connaissances acquises concernant l'individu et le monde». On pourrait également parler de la mémoire comme d'une banque d'informations de ce que l'on appelle des connaissances portant différents noms, à savoir les représentations mentales, les schémas, les réseaux mémoriels, y compris les stratégies, ou d'une zone de ce qu'on nomme les éléments engrammés, c'est-à-dire fixés dans le cerveau, y compris les éléments affectifs et leurs liens avec les éléments cognitifs.

Les données issues de la psychologie expérimentale, de la psychologie cognitive et de la pathologie humaine ont toutes conduit à suggérer l'existence de plusieurs types de mémoires. On parle de mémoire à court terme, d'une durée maximale de 20s et d'une capacité limitée à  $7 \pm 2$

items (Miller, 1956), ou de mémoire de travail, qui permet de maintenir temporairement une représentation active de l'information et de la manipuler pour l'utiliser immédiatement (Laroche, 1998; Changeux, 1998), de mémoire à long terme, de durée et de capacité très étendues (Laroche, 1998). Laroche (1998) subdivise cette mémoire à long terme en mémoire implicite (mémoire concernant les habiletés motrices, verbales et cognitives) et mémoire explicite, elle-même subdivisée en mémoire sémantique (informations relatives à des faits, des règles ou des connaissances générales acquises au cours de la vie) et mémoire épisodique (informations portant sur des événements à caractère personnel et possédant une grande valeur affective).

Nous pourrions dire que la terminologie que l'on utilise aujourd'hui pour parler de la mémoire fait état des différentes fonctions de celle-ci. Nous pourrions également penser qu'à l'intérieur même de ces mémoires, des variations individuelles existent, puisque les caractéristiques neurophysiologiques des individus varient elles aussi. Autrement dit, nous pourrions parler d'une infinité de mémoires allant de très court terme à très long terme, ou faire comme Cardu (1996), qui parle d'une mémoire unique mais qui, selon lui, refléterait une forme particulière d'adaptation lorsqu'elle est confrontée à des situations différentes.

Dans le cadre de cette étude, il importe non pas de déterminer s'il existe un ou plusieurs types de mémoire, mais de distinguer ce qui appartient plus proprement à la mémoire en tant que récipient d'éléments reliés à l'APP-L2, et ce qui appartient à l'intelligence. Nous définissons la mémoire comme *la zone cognitive destinée à enregistrer, à conserver et à restituer des connaissances appelées aussi des représentations.*

### 2.4.2 L'intelligence

Depuis les débuts de la psychologie, la nature fondamentale de l'intelligence est un sujet controversé. Pour certains, il s'agit d'une faculté intrinsèque, héréditaire; pour d'autres, il s'agit d'une faculté qui se développe avec le temps. Pour les uns, l'intelligence est une qualité globale qui recouvre toutes les facettes de la cognition; pour les autres, l'intelligence résulte d'aptitudes distinctes, spécialisées, sans principe commun avec les autres dimensions.

La définition de Tassin (1998: 30) semble reprendre tous ces aspects et même en ajouter un, à savoir l'affectif. Il dit: «L'intelligence, modelée par le patrimoine génétique et par l'environnement culturel et affectif, dépend d'un équilibre subtil entre un mode de traitement rapide des informations et un mode lent d'analyse de ces données». Selon lui, il existe dans le cerveau deux modes de stockage des informations, un mode rapide, nommé analogique, où l'information serait traitée et enregistrée sans que l'on en ait conscience, comme par exemple dans la perception sensorielle, et un mode lent, dit cognitif, où l'information serait analysée consciemment avant d'être emmagasinée.

Pour le grand spécialiste de la psychologie de l'intelligence, Jean Piaget, (Piaget, 1961; Piatelli-Palmarini, 1979) le seul qui a développé, sur des fondements empiriques, un modèle relativement complet du développement et de la fonction de l'intelligence, l'intelligence ne peut encore se définir d'un point de vue ontologique, mais elle peut se concevoir comme une capacité opératoire, une espèce de générateur ou de moteur dont l'activité consiste essentiellement à faire des opérations mentales sur et avec les représentations mémorielles. De ce point de vue, c'est l'intelligence qui génère continuellement des rapports, des relations entre les éléments de la mémoire, en fonction de la reconnaissance du réel déjà perçu, de la construction de nouvelles

représentations et de la génération de l'action intérieure ou extérieure, de même que du traitement et de l'interprétation des actions des autres. Et cela se produit aussi bien (et même encore davantage) inconsciemment que consciemment.

Nous définissons l'intelligence comme étant *une structure cognitive réalisant des opérations sur ou avec les connaissances isolées ou en réseaux*.

Dans le cadre de la présente étude, plus précisément dans le cadre de l'APP-L2, l'intelligence opère, construit et actualise les éléments permettant de réaliser l'apprentissage et d'utiliser la langue, à partir de ce qui est disponible en mémoire. Étant donné que l'APP-L2 implique non seulement des éléments de la mémoire mais aussi des éléments reliés à la production et à la compréhension d'actions verbales, il convient d'aborder un concept qui est largement utilisé dans les recherches sur l'APP-L2, celui de *stratégie*

### **2.4.3 Les stratégies**

Au cours des dernières décennies de recherche sur l'APP-L2, de nombreuses tentatives ont été faites pour définir le terme *stratégie*. Les premières études tentaient de répondre à la question maintes fois posée par les professeurs de L2: pourquoi des apprenants, ayant les mêmes motivations et les mêmes habiletés scolaires, réunis, pour une même période de temps, dans une même classe et y recevant le même enseignement, ont-ils des taux de réussite différents ? La recherche d'une réponse à cette question conduisit à la description de ce qui était observable chez les bons apprenants de L2, soit leurs comportements et leurs caractéristiques.

Rubin (1975) et Stern (1975) dressèrent une première liste de ces comportements et de ces caractéristiques générales à partir de leurs observations en classe, de leur propre expérience

dans l'enseignement et de leur intuition. Naiman et al. (1978) procédèrent, plus tard, à la validation des listes proposées par Rubin et retenues par Stern du "Modern Language Center" de l'Institut d'Études en Éducation de l'Ontario. Ils utilisèrent, pour parler de ces caractéristiques, le mot *stratégies*, terme relevant, à l'origine, du domaine du comportement extérieur.

À partir de travaux effectués en psychologie cognitive, Rubin (1981) essaya d'identifier les processus cognitifs qui contribuent directement ou indirectement à l'APP-L2. La tentative de spécification de ces processus constituait les premiers pas vers une différenciation entre deux classes de stratégies: celles de l'apprentissage proprement dit (domaine cognitif) et celles de l'utilisation (domaine comportemental).

Dans le cadre de notre étude, nous parlerons uniquement de stratégies cognitives car ce sont elles qui conduisent soit à l'apprentissage, soit à l'utilisation de la langue. Autrement dit, tout se passe dans la tête d'abord, quelle que soit l'application ultérieure des stratégies.

Nous tenons à souligner que les éléments définitionnels que nous retiendrons sont, à moins d'indication contraire, le résultat d'un examen des usages qui ont été faits et des définitions qui ont été données à ces termes dans les sources consultées. Des précisions ont été ajoutées lorsqu'elles étaient jugées nécessaires à une plus grande explicitation.

#### **2.4.3.1 Les stratégies cognitives**

À partir d'informations reçues et choisies, l'intelligence peut mettre en place de façon plutôt volontaire et plutôt consciente des séquences organisées d'opérations en fonction d'étapes à franchir pour atteindre des objectifs, réaliser des actions, intérieures ou extérieures. Ces séquences d'étapes opératoires à franchir constituent des stratégies cognitives. Une fois que les

stratégies sont établies et mémorisées, elles peuvent être utilisées à volonté, plus ou moins consciemment, comme nous le verrons plus loin.

Parmi les stratégies cognitives en APP-L2, il y a, si on suit le raisonnement de Rubin, des stratégies d'apprentissage dont l'actualisation est reliée à des actions intérieures (comment apprendre) et des stratégies d'utilisation dont l'actualisation est reliée à des actions extérieures (comment communiquer). Ainsi, toute mise au point d'une série ou d'une séquence de gestes ou d'opérations mentales débouche sur une stratégie cognitive, et l'APP-L2 implique un grand nombre de ces stratégies. De même, l'utilisation de la L2 exige de nombreuses stratégies cognitives dont une partie pourrait être celles développées lors de l'apprentissage proprement dit, et cela peut varier selon les approches didactiques ou les caractéristiques individuelles des apprenants, et une autre partie, des stratégies spécifiques mises au point pour l'utilisation effective dans la communication. Il convient de préciser cependant que d'autres stratégies telles les stratégies métacognitives et sociales (O'Malley et al. 1985a) peuvent également être utilisées lors de l'APP-L2.

Nous pouvons raisonnablement définir ainsi la *stratégie cognitive*: *résultat de l'activité intellectuelle ayant mis au point, de façon plutôt volontaire et plutôt consciente, une séquence organisée d'opérations cognitives, en fonction d'étapes à franchir pour atteindre un objectif (traiter l'information, résoudre un problème, augmenter la compréhension, retenir une information, améliorer et accélérer l'apprentissage et/ou déterminer une action).*

### 2.4.3.2 Les stratégies cognitives et la connaissance procédurale

En 1987 et 1990, O'Malley et al. tentent d'insérer les stratégies d'apprentissage dans le modèle de traitement de l'information développé par Anderson (1983, 1985), appelé *contrôle adaptatif de la pensée*. Ce modèle repose sur la distinction entre connaissance déclarative et connaissance procédurale, la connaissance déclarative étant *ce que nous savons à propos de*, ou informations *statiques* emmagasinées dans la mémoire, et la connaissance procédurale étant *ce que nous savons du comment faire*, ou informations *dynamiques*<sup>3</sup>, construites en fonction de l'action, et emmagasinées également dans la mémoire. Les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives et les stratégies d'utilisation dans l'APP-L2 seraient reliées à la connaissance procédurale.

Les notions de connaissance déclarative et de connaissance procédurale ont été appliquées à l'APP-L2 par Faerch & Kasper (1985, 1987). Ils soutiennent que la connaissance déclarative en APP-L2 consiste en la connaissance de données linguistiques de l'interlangue, à savoir des faits phonologiques, graphologiques, morphologiques, syntaxiques, discursifs et/ou pragmatiques. La connaissance procédurale consiste, en bonne part, en stratégies d'utilisation (pour résoudre les problèmes de compréhension du discours) et de procédures: procédures de réception (inférence pour extraire le sens), de production (planification et contrôle de la production de la parole), conversationnelles (utilisation de principes linguistiques qui produisent la cohérence du texte, la régulation des fonctions discursives et l'emploi de blocs de communication), et d'apprentissage (le développement de la connaissance de l'interlangue à

---

<sup>3</sup>Si nous opposons "statique" à "dynamique", ce qui est d'ailleurs courant, on pourrait se poser la question à savoir comment deux "connaissances", emmagasinées toutes deux dans la mémoire à long terme, pourraient être l'une statique et l'autre dynamique. Le terme "dynamique", probablement tiré de l'anglais "dynamic", ne traduit pas exactement la même réalité. En effet, le terme "dynamic" en anglais veut dire "qui a trait à l'action" et non pas qui est l'action même. Nous allons conserver le terme "dynamique" signifiant "qui a trait à l'action".

travers la formation et le test d'hypothèses, et à travers les modèles ou l'imitation). Faerch & Kasper (1985,1987) soutiennent également que la connaissance déclarative est activée par l'intelligence de manière consciente, tandis que la connaissance procédurale, qui a été automatisée, est activée également par l'intelligence, mais de manière inconsciente. L'apport de ces chercheurs, appliquant la distinction de connaissance déclarative aux aspects linguistiques plutôt statiques et de connaissance procédurale aux comportements linguistiques et d'apprentissage, est indéniable. Ils ne disent pas, cependant, qu'une stratégie intégrée peut être considérée comme une connaissance procédurale.

S'il est utile de parler de connaissances déclaratives (le quoi), de connaissances procédurales (le comment) et même, chez des auteurs comme Marzano et al. (1988), de connaissances conditionnelles (le quand, le pourquoi), il est difficile de reconnaître le caractère nécessairement conscient des connaissances déclaratives et le caractère nécessairement inconscient des connaissances procédurales. Il vaut mieux, pour nos besoins actuels à tout le moins, expliciter autrement le caractère conscient ou inconscient de l'action cognitive.

#### **2.4.3.3 Le caractère conscient ou inconscient de la stratégie**

Shiffrin & Schneider (1977) parlent de traitement automatique et de traitement contrôlé, les tâches cognitives pouvant être conçues comme des traitements contrôlés lorsqu'elles exigent l'attention de l'apprenant, et comme des traitements automatiques lorsqu'elles ne l'exigent pas. Dans le traitement contrôlé, l'exercice de l'habileté entraîne l'activation des noyaux dans une séquence dirigée à travers des processus attentionnels exigeant l'utilisation de la mémoire. L'exercice de l'habileté comprend un effort conscient, tandis que dans le traitement automatique,

les noyaux situés dans la mémoire à long terme et contenant les séquences d'action, sont activés inconsciemment.

McLaughlin (1987) applique les concepts de Shiffrin & Schneider (1977) à l'APP-L2 et parle de celui-ci comme étant l'acquisition d'une habileté cognitive complexe où l'apprenant acquiert la maîtrise de ces nouvelles habiletés cognitives à travers l'exécution des divers aspects de ces habiletés. La maîtrise de ces habiletés n'exige, selon lui, qu'une capacité de traitement limitée, libérant ainsi les processus attentionnels pour d'autres aspects qui, eux, exigent un effort conscient. Les aspects ou composantes des habiletés, appliquées sans effort conscient, sont considérés comme des traitements automatiques activés par les associations de la mémoire, préalablement apprises, et les aspects ou composantes des habiletés exigeant un effort délibéré sont considérés comme des traitements contrôlés, impliquant l'apprentissage de nouvelles associations. McLaughlin (1987) soutient que les L2 sont apprises, comme toute autre habileté cognitive complexe, à travers l'intégration graduelle de sous-habiletés qui débutent par des traitements contrôlés devenant, par la suite, automatiques. Nyikos & Oxford (1993) affirment, pour leur part, que les stratégies cognitives sont inconscientes et automatiques, mais qu'elles ont d'abord été conscientes.

Nous voyons ici que ces chercheurs s'accordent pour dire qu'une stratégie cognitive est initialement consciente et devient inconsciente lorsqu'elle est fréquemment employée. Il convient cependant de souligner que certains autres chercheurs, tels Rabinowitz & Chi (1987), soutiennent que les stratégies doivent être conscientes pour être "stratégiques" et qu'elles ne doivent plus être considérées comme telles si elles deviennent automatiques, ou Cohen (1998: 4) qui définit la stratégie comme "learning processes which are consciously selected by the learner". Il considère

que l'élément de choix est important et que c'est celui-ci qui donne à la stratégie son caractère spécial. Nous comprenons cette position, mais, à notre connaissance, il n'y a pas de terme qui, dans les écrits scientifiques, désigne précisément cette réalité, c'est-à-dire le concept de stratégie cognitive et celui de son caractère plutôt inconscient. Il est préférable de qualifier de consciente une stratégie en train de se construire ou récemment construite et d'inconsciente une stratégie emmagasinée dans la mémoire comme une connaissance procédurale automatisée, sans oublier le fait hautement probable qu'une stratégie cognitive, même consciente, puisse comporter des opérations involontaires et/ou inconscientes.

Comme on le voit ici, plusieurs notions se combinent dans une nomenclature complexe ne distinguant pas toujours de façon très explicite les opérations mentales et les objets sur lesquels portent les opérations. Autant il est facile de reconnaître l'existence de deux types de contenus mémoriels, les éléments déclaratifs, se référant à la connaissance de faits, et les éléments procéduraux, se référant à des séquences de faits et de gestes associés à l'action, autant il est difficile de distinguer clairement l'action elle-même (dans le cas de l'utilisation du langage, la proposition, la phrase ou l'énoncé) des éléments ou objets mémoriels utilisés pour la produire. Il nous paraît indispensable de bien faire la différence entre construire une proposition (une phrase ou un énoncé), qui est le résultat d'une série volontaire d'opérations cognitives, et utiliser des référents reliés à la construction de la proposition, qui sont les objets avec lesquels on fait la proposition et dont le statut peut être tout à fait automatisé et inconscient.

Voyons maintenant, à l'aide du tableau I, la définition-synthèse des termes que nous utilisons dans la présente étude. Ces termes sont placés soit dans l'espace de la mémoire, soit

dans l'espace de l'intelligence, selon qu'ils appartiennent à l'un et/ou à l'autre de ces deux espaces.

**TABLEAU I**

<b>MÉMOIRE, INTELLIGENCE ET STRATÉGIE</b>		
<b>MÉMOIRE</b> (zone cognitive destinée à enregistrer, à conserver et à restituer des connaissances, appelées aussi des représentations)	<b>CONNAISSANCES DÉCLARATIVES</b>	ce que nous savons à propos de L1/L2, se réfère à des faits simples ou complexes de connaissance.
	<b>CONNAISSANCES PROCÉDURALES</b>	ce que nous savons du «comment faire», se réfère à des séquences de faits et de gestes associés entre eux en fonction de l'action.
	<b>CONNAISSANCES CONDITIONNELLES</b>	se réfère aux conditions de l'action, concerne le <i>quand</i> et le <i>pourquoi</i> .
	<b>STRATÉGIES COGNITIVES (en mémoire)</b>	résultats de l'activité intellectuelle ayant mis au point, de façon plutôt volontaire et plutôt consciente, une séquence organisée d'opérations cognitives, en fonction d'étapes à franchir pour atteindre un objectif, réaliser une action, intérieure ou extérieure, qui fréquemment effectuées sont devenues plutôt inconscientes.
<b>INTELLIGENCE</b> (structure cognitive réalisant des opérations sur ou avec les connaissances isolées ou en réseaux)	<b>ÉTABLISSEMENT DES STRATÉGIES COGNITIVES</b>	opérations cognitives, plutôt volontaires et plutôt conscientes, effectuées sur des représentations mémorielles, et destinées à atteindre un objectif (traiter l'information, résoudre un problème, augmenter la compréhension, retenir une information, améliorer et accélérer l'apprentissage et/ou déterminer une action).

Pour résumer ce chapitre, nous pouvons dire que l'APP-L2 a été étudié non seulement à partir des grands courants psychologiques que sont le courant behaviorale et le courant cognitiviste, mais également à partir d'un courant linguistique, celui de Noam Chomsky. Suivant le courant behaviorale, l'APP-L2 est conçu en termes de conditionnement et d'automatismes. Dans la perspective cognitiviste, il est compris en termes de processus, de stratégies et d'opérations cognitives. Pour le courant linguistique, il est conçu en termes de règles, de principes et d'universaux linguistiques. Mais quel que soit le courant où l'APP-L2 a été étudié, les erreurs commises par les apprenants en situation d'APP-L2 ont fait l'objet de nombreuses

études. Dans le but d'expliquer ces erreurs, des concepts comme l'interférence ou transfert négatif, le transfert positif et l'interlangue ont été développés. Les traitements de ces concepts ont donné lieu à des hypothèses, des théories et/ou des modèles divers.

Nous avons regroupé ces interprétations théoriques en quatre modèles, et ce afin de soulever la diversité, voire l'opposition régnant parmi les différents auteurs quant à l'influence de L1 sur l'APP-L2. Dans le modèle du système unique, les chercheurs soutiennent que L1 joue un rôle pratiquement nul dans l'APP-L2. Dans le modèle du système double, les chercheurs croient que L1 et L2 sont traitées indépendamment l'une de l'autre. Dans le modèle du système mixte, les chercheurs considèrent que L1 joue un rôle plus ou moins important dans l'APP-L2. Dans le dernier modèle, soit le modèle du système greffé, la dépendance de L2 par rapport à L1 est totale ou quasi-totale.

La question de l'influence ou de la non-influence de L1 a donc été étudiée à partir des erreurs. Nous croyons en effet que c'est dans les erreurs commises par les apprenants que cette influence se manifeste le plus visiblement. Nous pensons également que c'est au moyen de l'analyse et de l'interprétation de cette influence qu'on pourrait déceler le phénomène de la TM. Pour tenter de décrire ce phénomène, trois concepts ont été examinés: celui de mémoire, qui est le récipient des éléments reliés à l'APP-L2, celui d'intelligence, qui opère, construit et actualise les éléments permettant de réaliser l'apprentissage et d'utiliser la langue, et finalement celui de stratégie qui, largement utilisé dans les recherches sur l'APP-L2, rend compte du caractère opératoire de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue.

C'est ainsi que s'achève ce deuxième chapitre, lequel nous a permis de présenter une vue d'ensemble des recherches effectuées dans le domaine de l'APP-L2, et, plus précisément, dans celui de l'influence ou de la non-influence de L1 sur l'APP-L2.

Nous allons maintenant entamer le troisième chapitre, comprenant tous les fondements et aspects méthodologiques nécessaires à la réalisation de la présente étude.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

## CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE

### 3.1 Les fondements méthodologiques

Cette étude a, comme nous l'avons déjà mentionné, un double objectif. D'une part, il s'agit d'analyser des recherches portant sur les rapports L1/L2 en APP-L2 et leurs données issues de l'analyse des erreurs afin de mieux comprendre les conclusions parfois opposées quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'APP-L2; d'autre part, il s'agit de replacer un certain nombre de ces données dans la perspective de la TM.

Dans le cadre conceptuel de leur bibliographie analytique des recherches en didactique et en acquisition du français langue maternelle, Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al. (1989) présentent, à partir de plus d'une vingtaine d'ouvrages concernant la méthodologie de la recherche en sciences humaines et en sciences de l'éducation, une classification des types de recherche et de leurs diverses démarches méthodologiques. Ce cadre conceptuel peut être d'une grande utilité étant donné qu'il a été élaboré pour répondre aux besoins de classement des recherches effectuées en didactique de la langue maternelle et que la présente étude appartient à un domaine voisin, soit la didactique des langues secondes. Il convient également de noter que ce cadre, très complet, a été utilisé pour analyser le contenu de plus de 5000 recherches.

Leur typologie des recherches, fondée sur un double critère, soit la méthodologie et l'objectif, identifie quatre types de recherche: la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action et la recherche théorique.

La recherche théorique, dont il est cependant peu fait mention dans les typologies de recherche, a comme principal objectif la théorisation à des fins de compréhension ou de

prédiction. Sa démarche centrale d'investigation est l'analyse conceptuelle. La présente étude, une recherche théorique, comporte comme démarche centrale d'investigation une synthèse critique de résultats de recherche. Cette synthèse critique, l'une des huit formes différentes d'analyse conceptuelle, utilisée à des fins de compréhension, porte sur des textes de recherche présentant des conceptualisations reliées à des observations et/ou à des expérimentations sur les manifestations externes des rapports L1/L2 en APP-L2 ainsi que sur des textes conduisant à l'élaboration de modèles théoriques relatifs aux processus internes intervenant dans l'APP-L2. Nous excluons donc tout texte qui ne serait pas le compte-rendu d'une recherche scientifique.

Nous avons indiqué précédemment que peu d'auteurs discutent de la recherche théorique en éducation. Nous y trouvons pourtant Van der Maren (1996) parlant de *recherche spéculative*, qu'il définit comme un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. Bien qu'elle vise en effet la production d'énoncés théoriques, la présente étude ne correspond pas exactement à cette définition puisque nous nous proposons de produire des énoncés théoriques, non pas seulement à partir et à propos d'autres énoncés théoriques, mais à partir d'un certain nombre des données empiriques produites par d'autres chercheurs.

Nous venons de situer notre étude en regard des types de recherche scientifique existant et généralement reconnus dans le domaine de la méthodologie. Il s'agit d'une recherche théorique ayant comme démarche centrale d'investigation une synthèse critique de résultats de recherches. Nous présentons maintenant les étapes de notre recherche, étapes qui permettront d'atteindre notre objectif et de répondre aux questions spécifiques de recherche.

### **3.2 Étapes de la recherche**

Il est essentiel d'explicitier les opérations méthodologiques reliées à la présente étude pour assurer le plus d'objectivité possible à la démarche et lui accorder ainsi un minimum de validité interne.

Ont été prévues au total trois étapes permettant d'atteindre l'objectif de recherche et de répondre aux questions spécifiques de cette recherche. Chacune des étapes donne lieu à la mise en place d'un dispositif ou de critères méthodologiques différents. De la recherche documentaire pour établir le corpus, nous passons à l'analyse des recherches retenues, puis nous développons des considérations théoriques sur la TM et sur son possible rôle dans l'APP-L2.

#### **3.2.1 Recherche documentaire**

La recherche documentaire pour l'établissement du corpus constitue la première des trois étapes de l'étude et consiste à identifier de manière précise les travaux pertinents à partir de critères non cumulatifs et non exclusifs. Voici ces critères: des recherches centrées sur les erreurs commises par l'apprenant en APP-L2, des recherches centrées sur les rapports qu'entretiennent L1/L2 en APP-L2 et des recherches centrées sur les liens, si tant est qu'ils existent, entre les manifestations externes et les processus internes présents dans l'APP-L2. Ces critères sont dits non cumulatifs en ce sens qu'il suffit que la recherche réponde à l'un ou l'autre de ces trois critères pour qu'elle soit retenue et fasse partie du corpus, et ils sont dits non exclusifs en ce sens que d'autres critères pourraient s'ajouter à la lecture des travaux retenus. Ces travaux proviennent de synthèses de recherches sur l'APP-L2 faites entre 1950 et 1995 et d'un dépouillement systématique, à partir de mots-clés, des répertoires suivants: la base de

données "Dissertation Abstracts", « Docthèse », "ERIC" (Educational Resource Information Center), et "LLBA" (Language, Language Behavior Abstracts) pour des travaux reliés directement ou indirectement aux rapports L1/L2 en APP-L2 et qui ne seraient pas inclus dans les synthèses.

La nécessité d'établir le corpus à partir de synthèses s'est imposée pour deux raisons: d'une part, les limites de temps auxquelles nous sommes assujettie ne permettent pas d'analyser, de manière exhaustive, les milliers de travaux portant sur l'APP-L2 réalisés au cours du dernier demi-siècle et, d'autre part, les synthèses comprennent des éléments relevant de la critique dont la teneur pourrait représenter un apport à notre étude. Bien que les auteurs de synthèses de recherches sur l'APP-L2 ne retiennent pas nécessairement tous les travaux effectués sur l'APP-L2, on peut penser que ceux retenus l'ont été à cause de leur importance.

Nous procédons à un dépouillement supplémentaire, à partir de mots-clés, des travaux reliés à notre étude qui n'auraient pas été inclus dans les synthèses, les critères, tant de sélection que de critique, des auteurs de ces synthèses pouvant ne pas toujours correspondre aux nôtres. S'il advenait que la recherche documentaire produise trop de documents, des critères supplémentaires pourraient être établis.

Voilà donc de quoi cette première étape de notre étude sera constituée. Quant à la deuxième, c'est-à-dire l'analyse des travaux retenus, il s'agira de voir comment cette analyse sera effectuée.

### **3.2.2 Analyse des travaux retenus**

L'analyse des travaux retenus et l'examen des données constituent la deuxième étape de l'étude et sont effectuées parallèlement à l'aide de deux types de grilles d'analyse: l'une concernant la recherche dans son ensemble, et l'autre portant sur les données uniquement. La grille d'analyse de la recherche permet de faire ressortir le type de recherche, l'objectif, les fondements théoriques, la démarche d'investigation, le mode d'investigation, la technique d'échantillonnage (comprenant le type d'échantillon, la taille de l'échantillon, la tranche d'âge de l'échantillon et les caractéristiques de la population étudiée), la technique de prélèvement de données, les instruments d'observation, les instruments d'évaluation ou de mesure, le type de données, la nature des données, le niveau d'analyse linguistique impliqué (lexical, morphologique, phonologique, sémantique et syntaxique), la langue maternelle des sujets, les langues étudiées, les niveaux d'apprentissage, à savoir débutant, intermédiaire et/ou avancé, les résultats et l'interprétation des résultats par les auteurs. La grille d'analyse des données permet de préciser les conditions détaillées dans lesquelles celles-ci ont été obtenues.

Il serait pertinent, à ce stade-ci, de présenter les fondements méthodologiques de la grille d'analyse des recherches. Viendront ensuite les fondements méthodologiques de la grille d'analyse des données.

#### **3.2.2.1 Fondements méthodologiques de la grille d'analyse des recherches**

Les fondements des items de la grille d'analyse des recherches proviennent du cadre conceptuel de Gagné et al. (1989) et de Van der Maren (1996). Il convient cependant de noter que cette grille d'analyse comporte d'autres items qui sont plus étroitement reliés à différents

aspects de l'APP-L2. Nous avons également choisi d'ajouter les résultats et l'interprétation des résultats comme les deux derniers items de la grille, et ce afin d'avoir une vue d'ensemble de chaque recherche étudiée. Nous présentons la grille d'analyse à la fin de cette section. Cette grille, ainsi que toutes les autres grilles concernant les données, peuvent être consultées en annexe.

### **3.2.2.1.1 Les types de recherche**

Comme nous l'avons déjà mentionné, Gagné et al. (1989) effectuent une classification des types de recherches et de leurs démarches méthodologiques respectives en didactique et acquisition du français langue maternelle. Leur typologie, fondée sur un double critère, à savoir l'objectif (but(s) poursuivi(s) par la recherche) et la méthodologie de la recherche (entendu au sens de démarche d'investigation et non de mode d'investigation), regroupe quatre types de recherche: la recherche descriptive (recherche visant à décrire le réel pour le comprendre ou pour proposer une explication mais sans manipulation de variables), la recherche expérimentale (recherche visant à expliquer un phénomène en établissant une relation de cause à effet et visant également à corroborer ou à infirmer des prédictions), la recherche-action (recherche visant à solutionner des problèmes concrets et à transformer la réalité) et la recherche théorique (recherche visant à théoriser pour comprendre ou pour faire des prédictions).

### **3.2.2.1.2 L'objectif**

Pour l'objectif, il s'agit du but central, immédiat et concrètement atteignable de chacune des recherches.

### **3.2.2.1.3 Les fondements théoriques**

En ce qui concerne les fondements théoriques, il s'agit d'un choix de référents conceptuels qui, dans notre cas, prétendent expliquer l'APP-L2 sous l'un ou l'autre de ses aspects.

### **3.2.2.1.4 Les démarches d'investigation**

Lorsque Gagné et al. (1989) parlent de démarche d'investigation, ils font référence à la démarche centrale méthodologique reliée à un objectif. Elle comprend les protocoles d'investigation spécifiques à chacun des quatre types de recherche.

Les démarches d'investigation visant à atteindre l'objectif de la recherche descriptive sont: l'enquête (à partir d'un échantillon représentatif, on dresse un tableau présentant un phénomène, ses propriétés et ses conditions d'existence, et ce en fonction des caractéristiques de la population étudiée), l'étude de cas (observation d'un individu, d'un groupe ou d'une situation en vue de l'analyser en profondeur), l'analyse de contenu (étude objective et systématique d'une réalité révélée par des informations explicites ou implicites fournies à partir de documents sonores, visuels ou écrits), l'analyse de données langagières (étude objective et systématique des aspects linguistiques discursifs du langage, de l'état ou de l'évaluation du langage des sujets), l'étude comparative et l'étude corrélative (études permettant de faire des liens entre des variables non manipulées et ce à l'aide d'une comparaison pouvant porter sur des performances ou des comportements par rapport à certaines caractéristiques des sujets; dans le cas de l'étude comparative, la comparaison se fait entre des groupes de sujets différents tandis que dans le cas de l'étude corrélative, la comparaison se fait entre les mêmes sujets), l'observation externe

(observation faite par un ou plusieurs observateurs qui sont des spectateurs non impliqués, à l'aide de grilles ou d'échelles), l'étude historique (étude visant à comprendre des événements dans leur dimension diachronique) et l'étude évaluative (étude permettant de juger l'efficacité de programmes, de méthodes, de techniques d'enseignement en utilisant des tests plus ou moins standardisés).

Les démarches d'investigation de la recherche expérimentale, dont l'objectif central est l'explication, se caractérisent, pour leur part, par quatre conditions spécifiques: le contrôle des conditions d'apparition d'un phénomène, l'utilisation d'une démarche hypothético-déductive, la décomposition des hypothèses et la vérification de la validité interne et externe de l'expérience. Ces démarches sont: le plan expérimental (contrôle strict des variables parasites et constitution aléatoire de groupes expérimentaux), le plan quasi-expérimental (contrôle moins sévère des variables parasites et possibilité d'utiliser des populations existantes) et l'étude évaluative, définie précédemment, mais impliquant, dans le cas de la recherche expérimentale, une manipulation contrôlée de la situation.

L'intervention pédagogique constitue la démarche centrale de la recherche-action et l'objectif central en est la transformation du réel. Cette démarche centrale comprend les étapes essentielles suivantes: l'identification et la formulation du problème à l'élaboration de propositions d'interventions pédagogiques, la mise à l'épreuve des propositions et l'évaluation des résultats. Les démarches d'investigation visant à atteindre l'objectif de la recherche-action sont: l'innovation contrôlée (on tente de contrôler le mieux possible l'expérience et on procède à une évaluation quantitative des résultats), l'innovation structurée (aucun contrôle des caractéristiques de la situation expérientielle et on procède à une évaluation qualitative),

l'application contrôlée en classe d'éléments théoriques (applicabilité d'éléments théoriques avec contrôle de l'expérience et avec une évaluation quantitative), l'application en classe d'éléments théoriques (applicabilité d'éléments théoriques sans contrôle de l'expérience et avec une évaluation qualitative), le développement contrôlé d'outils pédagogiques (développement de produits ou de techniques pédagogiques avec contrôle et évaluation quantitative), le développement structuré d'outils pédagogiques (développement de produits ou de techniques pédagogiques sans contrôle et avec évaluation qualitative) et la théorisation de l'action (élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique).

Quant à la recherche théorique, toujours selon Gagné et al. (1989), sa démarche d'investigation centrale est l'analyse conceptuelle (raisonnement logique et cohérent portant sur des concepts ou des réalités empiriques) mais, tel que dit précédemment, on distingue huit formes différentes d'analyse conceptuelle: le développement d'un modèle théorique (élaboration d'un modèle scientifique en représentation du réel), l'application théorique d'éléments disciplinaires (analyse des modalités d'intégration ou d'application de concepts provenant de disciplines contributoires), l'étude théorique (explication des relations entre les différentes composantes du problème et l'élaboration d'un modèle), l'étude critique (analyse de concepts, de modèles, de produits pédagogiques afin de déterminer leurs points forts et/ou faibles et de proposer des modifications, des reformulations ou des rejets), l'étude prospective (projections s'appuyant sur l'analyse critique d'une situation, d'un problème et de ses composantes), la synthèse de résultats de recherche (intégration descriptive, par une revue de littérature exhaustive, des fondements théoriques, des hypothèses, des méthodes employées et des résultats obtenus par un ensemble de recherches), la synthèse critique de résultats de recherche (point de

vue critique menant à établir des liens entre les concepts et les résultats de recherche) et la théorisation de l'action (modèle d'action élaboré en fonction de la réalité éducative).

### **3.2.2.1.5 Les modes d'investigation**

Le mode d'investigation est un procédé ou une technique qui n'est pas spécifique à un type de recherche mais plutôt complémentaire à la démarche d'investigation. Il s'agit des moyens particuliers mis en oeuvre pour matérialiser la démarche d'investigation.

Comme pour les démarches d'investigation, nous avons également repris les modes d'investigation décrits par Gagné et al. (1989). Ces modes d'investigation, comprenant des procédés méthodologiques, sont: l'étude longitudinale (étude effectuant le recueil de données auprès d'un même groupe de sujets à plusieurs reprises plus ou moins espacées dans le temps et sur une période relativement longue), l'étude transversale (étude effectuant l'observation, au même moment, de différents groupes d'âge), la recherche sur le terrain (utilisation, comme cadre de la recherche, d'un milieu scolaire ou institutionnel sans aucune modification des réalités habituelles), la recherche en laboratoire (création artificielle des conditions de réalisation d'une recherche dans un espace prévu à cet effet), la recherche en laboratoire pédagogique (étude créant de façon intentionnelle des conditions humaines et matérielles qui respectent l'expérimentation sans affecter le contexte habituel), l'expérience simulée (reconstitution artificielle des conditions d'apparition d'un phénomène ou de réalisation d'une expérience), l'observation participante (l'observateur et ses actions font partie des objets de l'observation), la participation de l'enseignant (procédé méthodologique qui consiste en ce qu'un ou plusieurs enseignants participent, avec des degrés variables d'implication, à l'élaboration et à l'évaluation de la recherche ou simplement à sa réalisation en classe), la recension des écrits (procédé

méthodologique qui consiste à présenter une vue d'ensemble critique sur des recherches effectuées sur un thème et contribue à poser la problématique de tout type de recherche) et l'étude exploratoire (procédé qui permet de vérifier la faisabilité d'une recherche, d'identifier des éléments pertinents préalables ou à mettre à l'épreuve des instruments nécessaires).

Les modes d'investigation comprennent également les différentes techniques de recherche reliées au recueil et au traitement de données, à savoir les techniques d'échantillonnage de la population, les techniques de prélèvement de données, les instruments d'observation, les instruments d'évaluation et de mesure. Les techniques d'échantillonnage concernent les modalités de sélection des sujets, soit le type et la taille. Dans le cadre de cette étude, nous ajoutons au type et à la taille de l'échantillon les caractéristiques de la population étudiée et la tranche d'âge de l'échantillon étant donné que ces deux aspects permettent également de définir et de délimiter l'échantillonnage.

En ce qui concerne les définitions des différents types d'échantillons, nous utilisons comme référence aussi bien Gagné et al. (1989) que Van der Maren (1996) car nous estimons que ces deux sources permettent de mieux définir l'échantillonnage que l'on pourrait retrouver dans les recherches en APP-L2. Dans la pratique de l'échantillonnage, deux grands principes président au choix des individus qui font partie de l'échantillon: le hasard (laisser le hasard guider le choix des individus qui font partie de l'échantillon) et la maquette (reproduire le plus fidèlement possible la population globale à partir d'un modèle réduit). L'échantillon doit être représentatif de la population d'où il a été tiré, mais parler d'échantillon représentatif, c'est sous-entendre qu'il existe des échantillons qui ne le sont pas. L'échantillonnage peut être classé en deux catégories: l'échantillonnage probabiliste (caractérisé par une sélection de sujets faite au

hasard à partir d'un inventaire de la population) et l'échantillonnage non probabiliste (caractérisé par des groupes existant dans la réalité sociale et non choisis au hasard).

Les types d'échantillon probabiliste sont les suivants: l'échantillonnage aléatoire (obtenu en respectant le principe selon lequel chaque individu a une chance connue, non nulle et égale d'être choisi), l'échantillonnage apparié (formation de groupes équivalents par rapport aux caractéristiques individuelles des sujets qui sont appariés deux à deux), l'échantillonnage aréolaire (méthode topographique utilisée lorsqu'on ne dispose pas d'une liste d'individus et qui consiste à diviser un espace en blocs et à faire un tirage par la suite), l'échantillonnage en grappes (tirage au hasard, non pas des individus, mais des groupes, suivi, pour chacun des groupes retenus, d'un tirage au hasard des individus), et l'échantillonnage stratifié (étude préliminaire des caractéristiques de la population, qui constituent autant de strates, et sélection au hasard des sujets qui font partie de ces strates).

Les types d'échantillon non probabiliste sont les suivants: l'échantillonnage accidentel (des sujets directement accessibles à l'expérimentateur, obtenus à partir de rencontres imprévues à des endroits tels une cafétéria, une rue, une bibliothèque, etc.), l'échantillonnage apparié (formation de groupes équivalents par rapport aux caractéristiques individuelles des sujets qui sont appariés deux à deux), l'échantillonnage en cascade contrastée (délimitation, sur la base d'un modèle théorique, des caractéristiques fixes que doivent avoir tous les individus et les caractéristiques qui devraient varier), l'échantillonnage par quotas (détermination du pourcentage d'individus de la population manifestant des caractéristiques pertinentes), l'échantillonnage raisonné (suivant le principe "qui se ressemble s'assemble" et ayant élaboré un modèle de l'individu avec les caractéristiques qu'il devrait posséder, on y joint ceux qui sont en relation avec

elles), l'échantillonnage systématique (les individus sont tirés à intervalle fixe dans une liste dont le premier sujet est tiré au hasard) et, finalement, l'échantillonnage volontaire (obtenu à partir d'individus disposés à participer au projet de recherche).

Nous avons dû ajouter le type d'échantillon que nous avons nommé occasionnel, que nous ne retrouvons pas dans les classifications de types d'échantillon et qui, pourtant, se rencontre fréquemment dans les recherches sur l'APP-L2. L'échantillon occasionnel est un échantillon composé de sujets directement accessibles au chercheur, c'est-à-dire des sujets qui sont en situation d'APP-L2 guidé ou non-guidé. Il peut s'agir par exemple de sa classe, de ses amis ou de simples connaissances.

Quant à la taille de l'échantillon, il s'agit du nombre de sujets constituant l'échantillon et quant à la tranche d'âge, il s'agit du niveau d'âge de l'échantillon. Les caractéristiques de la population étudiée sont les caractéristiques propres et communes à l'échantillon.

En ce qui concerne les techniques de prélèvement de données, elles comprennent tous les moyens utilisés pour recueillir des informations. Dans la présente étude, sont utilisées, une fois de plus, la liste et les définitions données par Gagné et al. (1989). Nous avons cependant supprimé la technique d'utilisation de logatomes, étant donné qu'on n'y a pas recours dans l'APP-L2. Les techniques de prélèvement de données sont les suivantes: l'activité d'apprentissage (technique consistant à soumettre les sujets à une activité d'apprentissage avec laquelle ils sont familiers, dans un cadre précis), l'entrevue (technique consistant à interviewer chaque sujet en suivant un canevas plus ou moins contraignant), les exercices à trous (technique consistant à faire compléter par des sujets un exercice préalablement construit et comportant des éléments absents), l'expression libre (technique consistant à laisser les sujets s'exprimer

librement, oralement ou par écrit), le questionnaire (technique consistant à soumettre les sujets à un ensemble contraignant de questions précises, ouvertes ou fermées), le test de closure (technique consistant à faire compléter par des sujets un texte bâti par suppression d'un mot selon une certaine périodicité), l'utilisation d'images (technique consistant à faire réagir des sujets à l'aide d'images), l'utilisation d'objets (technique consistant à faire réagir les sujets à l'aide d'objets), le test (technique impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés en vue d'une évaluation et d'apprécier le niveau de compétence en L2).

Il convient de signaler que d'autres techniques de prélèvement de données sont utilisées dans le cadre précis de la recherche en APP-L2. Nous avons ajouté l'épreuve (technique impliquant une tâche à remplir en vue d'une évaluation) comprenant la compréhension orale (écoute d'un texte ou de phrases permettant de mesurer la compréhension en L2), les élicitations expérimentales (imitations ou transformations d'une structure), les exercices de répétition (exercices consistant à répéter des sons, des mots ou des phrases), les exercices de traduction (exercices consistant à faire traduire des mots ou des phrases de L1 en L2 ou de L2 en L1), les interactions sociolinguistiques planifiées (collecte du discours en L2 dans des situations naturelles et variées), le jugement de grammaticalité (le sujet se prononce sur la grammaticalité des phrases en L2), la lecture à haute voix (le sujet doit lire à haute voix des mots ou des phrases en L2), la réponse aux questions (le sujet répond aux questions concernant un thème précis), la production écrite (le sujet rédige un texte à partir d'un thème proposé), la production orale (le sujet s'exprime oralement à partir de questions ou d'un thème proposé). Nous avons également ajouté le jeu de rôles (activité consistant à s'exprimer oralement à travers l'interprétation d'un personnage).

Quant aux instruments d'observation, ils sont définis comme des techniques de recherche constituées par les outils servant à effectuer l'observation. Gagné et al. (1989) présentent deux instruments d'observation: la grille d'observation (instrument servant à des fins descriptives et consistant en une liste de caractéristiques ou d'actions à côté desquelles un espace est prévu pour que l'observateur en indique la présence ou l'absence), et l'échelle d'observation (instrument servant à des fins descriptives et consistant en un assemblage d'énoncés de caractéristiques recherchées ou d'actions attendues à côté desquels on attribue une valeur chiffrée). Nous avons ajouté à ces instruments le magnétophone, la caméra, le caméscope, étant donné que ce sont des instruments d'observation de plus en plus utilisés dans les recherches en APP-L2, et nous avons ajouté également la prise de notes (observations notées au fur et à mesure qu'ont lieu les événements, à la manière d'un journal de bord).

Quant aux instruments d'évaluation et de mesure, ils regroupent les grilles (listes d'actions ou de caractéristiques à propos desquelles on doit prononcer un ou des jugements de valeur pouvant être d'ordre quantitatif ou qualitatif), les échelles (listes d'actions ou de caractéristiques que l'on juge quantitativement en fonction de critères et de règles établis), les tests (épreuves permettant d'apprécier les capacités générales ou les dispositions naturelles des individus à réussir dans une activité). L'étude statistique (comprenant les mesures descriptives de variabilité, de tendance centrale et les différents coefficients de corrélation et de régression) et l'analyse statistique faisant partie de l'étude statistique (comprenant les études qui font un traitement des mesures descriptives ou de corrélation comme les analyses factorielles, de variance, etc.) servent à mesurer et à évaluer les performances et/ou les connaissances des sujets étudiés.

### **3.2.2.1.6 Les types de données**

En ce qui a trait aux données, nous les classons dans l'une des trois catégories proposées par Van der Maren (1996), soit les données invoquées (données obtenues à partir de l'observation et dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche et en dehors du contrôle du chercheur), les données provoquées (données obtenues à partir de procédures où le chercheur impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci devant choisir parmi la liste proposée, la réponse qui correspond au mieux à ce qu'ils pensent) et les données suscitées (données obtenues à partir d'interactions entre le chercheur et les sujets et dont le format dépend tant de l'un que des autres).

### **3.2.2.1.7 La nature des données**

Après avoir présenté les types de recherche, les modes d'investigation, les techniques de recherche, comprenant les techniques d'échantillonnage, de prélèvement de données, les instruments d'observation et les instruments d'évaluation et de mesure, et après avoir présenté également les types de données, nous allons maintenant définir, pour la présente étude, les autres items de la grille d'analyse de la recherche, c'est-à-dire la nature des données, le niveau d'analyse linguistique, la L1 de l'apprenant, les langues étudiées, les niveaux d'apprentissage, les résultats et, finalement, l'interprétation des résultats. Lorsque nous parlons de la nature des données, nous parlons de données orales ou écrites.

### **3.2.2.1.8 Les niveaux d'analyse linguistique**

En ce qui a trait au niveau d'analyse linguistique, il s'agit de déterminer le niveau étudié dans la recherche à analyser, c'est-à-dire savoir s'il s'agit d'une analyse lexicale (monèmes),

morphologique (morphèmes), phonologique (phonèmes), sémantique (sémèmes) ou syntaxique (rapport entre les mots dans une phrase donnée).

#### **3.2.2.1.9 Les niveaux d'apprentissage**

Quand nous abordons le niveau d'apprentissage, nous nous référons au déroulement des étapes, généralement chronologiques, de l'APP-L2. Galisson & Coste (1976:369) précisent que l'usage habituel de ces termes en langue seconde ne correspond pas à ce que l'on entend par niveau d'apprentissage en psychologie, la délimitation des niveaux se faisant selon des critères externes à l'apprentissage (organisation des études, constitution de groupes homogènes, etc.). Des limites claires et précises n'étant pas définies, nous nous arrêtons à préciser le niveau mentionné dans la recherche elle-même. Les niveaux présentés dans la grille d'analyse descriptive sont les suivants: débutant (début de l'APP-L2), intermédiaire (ayant des connaissances linguistiques et discursives moyennes en L2), avancé (ayant des connaissances linguistiques et discursives plus approfondies).

#### **3.2.2.1.10 Les langues maternelles et les langues étudiées**

En ce qui concerne la L1 des sujets, il est question de la langue apprise pendant l'enfance et encore utilisée, ou celle qui est la mieux maîtrisée, maternelle ou pas, et qui est la plus susceptible d'être employée au moment de l'APP-L2. Pour les langues étudiées, on parle des langues secondes à partir desquelles les données sont constituées.

### 3.2.2.1.11 Les résultats et l'interprétation des résultats

Les deux derniers items de la grille d'analyse de la recherche sont les résultats (résumé et organisation effectués après le traitement de données) et l'interprétation des résultats par les auteurs (conclusions que l'on a formulées à partir du matériel traité). Nous avons choisi d'ajouter les résultats et l'interprétation des résultats, nous l'avons déjà mentionné, parce qu'ils complètent le cycle de la recherche et permettent d'avoir une vue d'ensemble de la recherche étudiée.

Voici la grille d'analyse de la recherche que nous avons élaborée:

## GRILLE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE

1. Titre de la recherche:
  
2. Nom (s) du (de la) (des) chercheur (e) (s) (es):
  
3. Source:
  
4. Année de publication:
  
5. Type de recherche:
 

Théorique.....	<input type="checkbox"/>
Descriptive.....	<input type="checkbox"/>
Expérimentale.....	<input type="checkbox"/>
Action.....	<input type="checkbox"/>
Autre.....	<input type="checkbox"/>
  
- Précisez:
  
6. Objectif de la recherche:
  
7. Fondements théoriques:

8. Démarche d'investigation:A) *Recherche Théorique*

- application théorique d'éléments disciplinaires.....
- développement de modèle théorique.....
- étude critique.....
- étude prospective.....
- étude théorique.....
- synthèse critique de résultats de recherche.....
- synthèse de résultats de recherche.....

B) *Recherche Descriptive*

- analyse de contenu.....
- analyse de données langagières.....
- enquête.....
- étude comparative.....
- étude corrélative.....
- étude de cas.....
- étude évaluative.....
- étude historique.....
- observation externe.....

C) *Recherche Expérimentale*

- utilisation d'un plan expérimental.....
- utilisation d'un plan quasi-expérimental.....

D) *Recherche-action*

- application contrôlée en classe d'éléments théoriques.....
- application en classe d'éléments théoriques.....
- développement contrôlé d'outil pédagogique.....
- développement structuré d'outil pédagogique.....
- innovation contrôlée.....
- innovation structurée.....

9. Mode d'investigation:

- étude exploratoire.....
- étude longitudinale.....
- étude transversale.....
- expérience simulée.....
- observation participante.....

- participation de l'enseignant.....
- recherche en laboratoire.....
- recherche en laboratoire pédagogique.....
- recherche sur le terrain.....
- recension des écrits.....

A) Technique d'échantillonnage:

a) Type d'échantillon:

*Échantillon probabiliste*

*Échantillon non probabiliste*

échantillonnage aléatoire.....

échantillonnage accidentel.....

échantillonnage apparié.....

échantillonnage apparié.....

échantillonnage aréolaire.....

échantillonnage en cascade contrastée....

échantillonnage en grappes.....

échantillonnage occasionnel.....

échantillonnage stratifié.....

échantillonnage par quotas.....

plusieurs échantillons.....

échantillonnage raisonné.....

échantillonnage systématique.....

échantillonnage volontaire.....

plusieurs échantillons.....

b) Taille de l'échantillon:

c) Tranche d'âge de l'échantillon:

d) Caractéristiques de la population étudiée:

B) Technique de prélèvement de données:

activité d'apprentissage.....

épreuve.....

compréhension orale.....

élicitations expérimentales.....

exercices à trous.....

exercices de répétition.....

- |                      |                                    |                          |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------|
|                      | exercices de traduction.....       | <input type="checkbox"/> |
|                      | expression orale.....              | <input type="checkbox"/> |
|                      | jugement de la grammaticalité..... | <input type="checkbox"/> |
|                      | lecture à haute voix.....          | <input type="checkbox"/> |
|                      | production écrite.....             | <input type="checkbox"/> |
|                      | production orale.....              | <input type="checkbox"/> |
|                      | réponses aux questions.....        | <input type="checkbox"/> |
|                      | utilisation d'images.....          | <input type="checkbox"/> |
|                      | utilisation d'objets.....          | <input type="checkbox"/> |
| entrevue.....        |                                    | <input type="checkbox"/> |
|                      | expression orale.....              | <input type="checkbox"/> |
|                      | utilisation d'images.....          | <input type="checkbox"/> |
|                      | utilisation d'objets.....          | <input type="checkbox"/> |
|                      | élicitations expérimentales.....   | <input type="checkbox"/> |
|                      | interact. socioling. planifiée.... | <input type="checkbox"/> |
| jeu de rôles.....    |                                    | <input type="checkbox"/> |
| questionnaire.....   |                                    | <input type="checkbox"/> |
| test.....            |                                    | <input type="checkbox"/> |
|                      | production orale.....              | <input type="checkbox"/> |
|                      | utilisation d'images.....          | <input type="checkbox"/> |
| test de closure..... |                                    | <input type="checkbox"/> |

C) Instruments d'observation:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| observation à l'aide d'une caméra.....                | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'un caméscope.....              | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'une échelle d'observation..... | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'une grille d'observation.....  | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'un magnétophone.....           | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide de prise de notes.....           | <input type="checkbox"/> |

D) Instruments d'évaluation et de mesure:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| échelle d'évaluation..... | <input type="checkbox"/> |
| étude statistique.....    | <input type="checkbox"/> |
| analyse statistique.....  | <input type="checkbox"/> |
| grille d'évaluation.....  | <input type="checkbox"/> |

10. Type de données:

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| invoquées.....  | <input type="checkbox"/> |
| provoquées..... | <input type="checkbox"/> |
| suscitées.....  | <input type="checkbox"/> |

11. Nature des données:      orale.....   
    écrite.....
12. Niveau d'analyse linguistique:  
    lexical.....   
    morphologique.....   
    phonologique.....   
    sémantique.....   
    syntaxique.....
13. Langue maternelle:
14. Langue (s) étudiée (s):
15. Niveau d'apprentissage:    débutant.....   
    intermédiaire.....   
    avancé.....
16. Résultats:
17. Interprétation des résultats et/ou conclusions:

La grille que nous venons de présenter concerne la recherche dans son ensemble. L'autre type de grille que nous utilisons est la grille d'analyse des données. Ce dernier type de grille permet, nous l'avons mentionné, de mieux préciser les conditions dans lesquelles celles-ci ont été obtenues, de déterminer si l'impact des biais a été reconnu, si on a essayé de les contrôler et s'il y a eu triangulation de données, et ce en vue d'apprécier la fidélité et la validité desdites données. Nous avons élaboré des grilles non seulement pour chaque type de données, à savoir des données invoquées, provoquées et suscitées, mais également une grille pour chacun des types à l'intérieur même de ces trois types de données. Quinze grilles au total ont été ainsi élaborées, cinq grilles pour chacun des trois types de données. Ces grilles peuvent, nous l'avons déjà dit, être consultées en annexe.

### 3.2.2.2 Fondements méthodologiques de la grille d'analyse des données

Avant de présenter les fondements méthodologiques de la grille d'analyse des données, il faudrait introduire et définir certains termes dont la compréhension est essentielle à une appréciation de la fidélité et de la validité des données.

Examinons d'abord la notion de validité. Le nombre d'épithètes pouvant être accolés à ce terme est impressionnant. On parle en effet de validité interne, prédictive, conceptuelle, externe, écologique ou encore de validité de contenu, de construit, de concordance, etc. et la liste pourrait s'allonger. Mais il n'y a pas que la multitude de qualificatifs qui rendent difficile la définition de la validité. On se heurte également au fait que ces concepts ne recouvrent pas exactement les mêmes réalités chez les différents auteurs d'ouvrages méthodologiques. En effet, le terme *validité* est utilisé pour parler tant de la recherche dans son ensemble que des données propres à cette recherche. Il n'est pas dans notre intention de statuer ici sur la valeur ou sur la qualité des définitions données par tous ces auteurs, qui sont d'ailleurs experts dans le domaine. Nous nous limitons seulement à celles qui nous semblent les plus adaptées au cadre de la présente étude.

Robert (1988), par exemple, soutient que la validité interne d'une recherche concerne la valeur à l'intérieur de son propre cadre et de ses propres objectifs. À cet égard, dit-elle, "on considère valide toute recherche qui débouche sur des conclusions auxquelles il est possible d'accorder du crédit, avec une confiance raisonnable, parce qu'elles donnent une image authentique du problème analysé, compte tenu du type de méthode d'acquisition de connaissances adopté ou du type d'interrogation du chercheur" (1988:80). Elle soutient également qu'il existe plusieurs agents pouvant compromettre grandement ou supprimer

totallement la validité interne d'une recherche. Les principaux sont identifiés de la façon suivante: les attentes du chercheur (communication plus ou moins explicite des réponses que le chercheur aimerait que le sujet fournisse), les attentes des sujets (la conscience de participer à une recherche fait que le sujet affiche un comportement qu'il pense être celui qui intéresse le chercheur), les fluctuations de l'instrumentation (dérèglement de l'instrument par usure ou dégradation ou, dans le cas d'un observateur humain, par fatigue ou par apprentissage), les procédés de sélection des sujets (critères de sélection non rigoureusement expliqués), l'administration de plus d'une évaluation aux mêmes sujets (sujets différemment réceptifs au contenu de nouvelles situations parce qu'ils ont déjà connu une autre situation), la régression statistique des mesures obtenues (resserrement ou migration des mesures en direction de la moyenne), tous les facteurs concourant à la maturation des sujets (changements systématiques sur les plans biologique et psychologique en fonction du temps), tous les facteurs dits historiques qui s'ajoutent à ceux étudiés dans une recherche donnée (événements qui s'inscrivent dans l'existence des sujets et qui pourraient modifier leur comportement), la perte ou l'abandon de certains sujets (diminution du nombre de sujets à mesure que se poursuit la cueillette des données), la perte différentielle de sujets ou l'abandon différent selon les divers groupes de sujets (diminution du nombre de sujets dans une recherche qui comporte la constitution de groupes différents d'individus), l'interaction ou l'action combinée de deux ou de plusieurs de ces agents (plusieurs de ces agents intervenant en même temps) et, finalement, la contamination de l'effet d'une variable par les effets cachés d'une autre (laisser se glisser dans la comparaison une différence autre que celle qui intéresse le chercheur).

Certains auteurs parlent également de validité de construit et de contenu. La validité de construit est définie comme celle qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un

instrument de mesure et le schéma théorique illustrant les caractéristiques comportementales interreliées du trait mesuré (Legendre, 1993: 1409). En ce qui concerne la validité de contenu, elle indique le degré de congruence de chacun des items avec l'objectif mesuré et de représentativité de l'ensemble des items d'un instrument de mesure en regard de ce qu'on veut mesurer (Legendre, 1993: 1409). Ces deux validités, à savoir la validité de construit et de contenu, sont, pour ainsi dire, des types de validité interne de l'instrument de mesure qui contribuent à la validité interne de la recherche dans son ensemble.

Gauthier (1984) parle de la validité des indicateurs. Ceux-ci visent selon lui à représenter, au niveau empirique, un concept et ne sont valides, affirme-t-il, que lorsqu'ils représentent adéquatement un concept (1984:163). Pour Van der Maren (1996: 113), la validité résulte du rapport que les *inscriptions* (traces d'événements obtenues par une instrumentation) ont avec ce que l'on a cherché à dire à propos des événements. La validité pose donc le problème de la pertinence de l'inscription utilisée par rapport à la question posée.

Dans la présente étude, les erreurs commises par les apprenants de L2, et ce aux différents niveaux linguistiques, pourraient être des indicateurs de la présence de la TM. Il s'agirait donc de déterminer si les erreurs relevées dans le cadre d'une recherche, et constituant les données de cette recherche, l'ont été suivant des critères méthodologiques exigés pour toute recherche dite scientifique. Il convient de préciser que nous ne prétendons pas déterminer la validité interne des recherches car même si les données valides contribuent à la validité interne de la recherche, elles ne sont pas les seuls et uniques éléments qui la déterminent. Pour la validité, nous cherchons à savoir si l'impact des biais possibles a été reconnu par le chercheur en en faisant une mention explicite et s'il a essayé de les contrôler.

Voyons maintenant la notion de fidélité. Certains auteurs préfèrent parler de fiabilité ou de vraisemblance tandis que d'autres estiment qu'elle est englobée dans la validité, mais tous s'accordent pour dire que la fidélité est évaluée à partir d'indices ou de critères d'appréciation. Van der Maren (1996) parle d'indices de stabilité (mesure stable avec le temps), d'équivalence (mesure stable dans l'espace), d'homogénéité (similitude des résultats à l'intérieur de la mesure) et de généralisabilité (sources de biais pouvant être isolées et contrôlées). Pour Gauthier (1984) et Robert (1988), la fidélité s'évalue de deux façons: par rapport à la stabilité dans le temps et à l'équivalence dans l'espace. La technique d'évaluation classique de la stabilité dans le temps est celle connue sous le nom de "test-retest" (les mêmes objets sont soumis à la même mesure à des moments différents, auprès de populations équivalentes et les résultats sont comparés). Quant à l'équivalence dans l'espace, la procédure habituelle consiste à faire effectuer les mêmes opérations par des chercheurs différents et à en comparer les résultats.

Van der Maren (1996: 113) parle, pour sa part, d'inscriptions. Ces inscriptions, dit-il, doivent avoir un rapport optimal avec la réalité des événements. Pour lui, la fidélité résulte de la comparaison ou de la triangulation de plusieurs inscriptions partielles prises de points de vue ou avec des inscripteurs différents. Cette triangulation permet, selon lui, de connaître la marge d'erreur de l'inscription et d'en tenir compte lors de l'interprétation.

Dans la présente étude, les inscriptions sont les erreurs commises par les apprenants de L2 et le concept de triangulation résulte non pas des inscriptions partielles, étant donné que les inscriptions seront toujours les erreurs, mais de l'utilisation de deux ou de trois types de données. Il pourrait s'agir par exemple des données provoquées (une épreuve) et des données suscitées

(une entrevue). Le seul critère que nous retenons pour la fidélité des données est celui de la triangulation.

Quant à la validité externe, Robert (1988) et Van der Maren (1996) affirment qu'il n'est pertinent de l'estimer que si la validité interne d'une recherche a été jugée suffisante. La validité externe consiste à pouvoir généraliser les résultats ou les conclusions d'une recherche donnée, surtout à d'autres individus et à d'autres contextes que ceux que le chercheur a considérés.

Dans le cadre de cette étude, nous pourrions également parler d'une certaine validité externe étant donné que les données valides des recherches analysées sont utilisées dans un autre contexte, soit celui de la TM.

Une fois présentées les notions de validité et de fidélité aussi bien dans un cadre général que spécifique, à savoir celui de notre étude, voyons maintenant les fondements méthodologiques des items des grilles de données invoquées, provoquées et suscitées. Il convient de préciser qu'il est fort probable que des réponses ne puissent être fournies à tous les items de la grille d'analyse des données, et que ce soit le niveau d'explicitation des travaux qui constitue le principal indicateur minimum permettant d'étudier la validité et la fidélité des données. Nous tenons à préciser qu'il est également fort probable que les grilles élaborées ne soient pas toutes utilisées lors de l'analyse des recherches retenues. Le choix de les inclure tient à un souci de rigueur.

#### **3.2.2.2.1 Les grilles de données invoquées**

Dans les grilles de données invoquées, c'est-à-dire de données obtenues à partir de l'observation et dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche et en dehors du contrôle du chercheur, il s'agit premièrement de déterminer le type de données invoquées, c'est-

à-dire s'il s'agit d'une *observation participante, systématique, électronique ou d'un recueil de documents d'archives*.

*L'observation participante* consiste, selon Van der Maren (1996), à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents degrés d'implication. Dans le cas où les données d'une recherche proviennent d'une observation participante, les questions suivantes peuvent être posées: le rôle de l'observateur a-t-il été déclaré ou caché? Le statut de l'observateur a-t-il été précisé? Quelle était la familiarité de l'observateur avec le terrain et avec la population étudiée? Parle-t-on des caractéristiques de la population étudiée? Quel(s) moyen(s) l'observateur a-t-il utilisé(s) pour compiler ses informations? Avec quelle proximité temporelle les observations ont-elles été compilées? Parle-t-on de la valeur ou de la qualité des données? Quelles mesures ont été prises pour contrecarrer le manque d'objectivité possible? La collecte des données a-t-elle été terminée avant de commencer l'interprétation? Y a-t-il eu triangulation des données? Si oui, comment? L'impact des biais possibles a-t-il été reconnu? Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés? Les trois dernières questions, considérées valables pour tout type de données, se retrouvent à l'intérieur de chaque technique de recueil des données. Quant à la section concernant la représentativité des données, elle se retrouve également dans toutes les grilles d'analyse des données, et ce étant donné qu'une représentativité des erreurs provenant de données fidèles et valides accorderait une plus grande valeur aux conclusions d'une étude. Les questions concernant la représentativité sont les suivantes: les erreurs ont-elles été relevées à l'oral et/ou à l'écrit? Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets des différents niveaux d'apprentissage? Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets des

différents niveaux d'apprentissage? Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

*L'observation systématique* consiste, selon Van der Maren (1996), à observer les faits que l'on veut analyser à l'aide de grilles d'observations. Si les données d'une recherche proviennent d'une observation systématique, les questions suivantes peuvent être posées: le chercheur a-t-il construit lui-même sa grille d'observations ou s'est-il servi d'une grille d'observations déjà construite et employée par d'autres chercheurs? La grille d'observations a-t-elle été utilisée par un ou par plusieurs observateurs? La grille d'observations a-t-elle été utilisée par le chercheur dans un ou plusieurs contextes et/ou situations? L'observateur a-t-il été formé pour effectuer l'observation? L'artifice que la situation d'observation introduit a-t-il été pris en considération pour effectuer l'interprétation?

En ce qui concerne *l'observation électronique*, elle est définie par Van der Maren (1996) comme étant l'observation faite à partir de microphones, caméras et caméscopes. Si les données proviennent d'une observation électronique, les questions suivantes peuvent être posées: de quelle manière a-t-on limité la contamination de la situation lors de l'observation électronique? Y a-t-il eu une prise de notes manuscrites pour consigner les éléments essentiels de l'observation? L'observation électronique est-elle un complément d'observation ou l'unique moyen d'observation?

Quant au *recueil de documents d'archives*, Van der Maren (1996) parle d'un recours à l'analyse de documents quasi-contemporains, qui viennent d'être produits ou qui l'ont été depuis peu, dans le but de servir de références, de ressource d'indicateurs pour ceux qui, après leur production, pourraient ou devraient s'en servir dans l'action. Il nous semble peu probable de

rencontrer ce type de documents dans les recherches sur l'APP-L2, mais s'il advient que les données d'une recherche proviennent de ce type de document, les questions suivantes peuvent être posées: quelle sorte de documents contiennent les archives, c'est-à-dire sont-ils oraux, officiels, des écrits non publiés, des récits indirects? Le document contient-il des rationalisations post hoc sur les choix méthodologiques et interprétatifs?

#### **3.2.2.2.2 Les grilles de données provoquées**

Dans les grilles de *données provoquées*, c'est-à-dire de données obtenues à partir de procédures où le chercheur impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci doivent choisir parmi la liste proposée la réponse correspondant au mieux à ce qu'ils pensent, ou, des données obtenues à partir de procédures où le chercheur propose une tâche à remplir en vue d'une évaluation. Il s'agit aussi de déterminer le type de données provoquées, à savoir s'il s'agit soit d'un *sondage*, soit de *questionnaires* et d'*échelles*, soit de *tests* ou soit de la *manipulation des contingences*, et de répondre par la suite aux questions permettant d'apprécier la fidélité et la validité des données. Si les données d'une recherche proviennent d'un *sondage*, c'est-à-dire d'une investigation qui donne rapidement une image du climat public à propos d'un fait, d'un projet, d'une politique, etc. à un moment donné, les questions suivantes peuvent être posées: a-t-on tenu compte de la technique de sondage, du plan de sondage et des caractéristiques des informateurs? Le sondage a-t-il été mis à l'essai ? Quel pourcentage de la population visée a répondu au sondage? A-t-on tenu compte des caractéristiques des informateurs? A-t-on tenu compte des facteurs qui auraient pu influencer les réponses obtenues? A-t-on considéré la

probabilité d'erreurs en fonction de la taille de l'échantillon? Les effets Rosenthal <sup>4</sup> possibles ont-ils été contrôlés?

Les *questionnaires* et les *échelles* sont, selon Van der Maren (1996), des techniques proposant aux sujets de répondre aux questions apparaissant dans un questionnaire ou sur une échelle et ce, suivant un format déterminé. Si les données d'une recherche proviennent d'une telle technique, les questions suivantes peuvent être posées: la formulation des questions a-t-elle été mise à l'essai auprès d'experts et de la population-cible? Comment a été effectué le traitement des réponses aux questions? Les biais possibles, comme la désidérabilité sociale, la sincérité, le mensonge, etc. ont-ils été contrôlés et, si oui, comment l'ont-ils été?

Le *test* est défini par Van der Maren (1996) comme un instrument de mesure composé d'une série de consignes provoquant des activités chez un ou des sujets, et dont la réalisation permet la comparaison des variations comportementales dudit ou desdits sujet(s) confronté(s) à cette situation simulée, la référence étant, idéalement, dans le cas des tests critériés, le consensus et, dans le cas des tests étalonnés, les performances d'un échantillon représentatif de la population-cible. Si les données d'une recherche proviennent de tests, les questions suivantes peuvent être posées: y a-t-il eu constance des conditions dans lesquelles les mesures ont été effectuées? S'agit-il d'un test de qualité? Y a-t-il eu contrôle des variables parasites? A-t-on tenu compte de l'écart possible entre la situation réelle et la simulation? Les sources d'erreurs ont-elles été isolées et contrôlées? Y a-t-il eu une validation en double-aveugle? Le test est-il fidèle, valide, hiérarchisé, discriminant et standardisé?

---

<sup>4</sup> Les effets Rosenthal concernent les biais méthodologiques dus aux attentes et aux anticipations du chercheur (Van der Maren, 1996).

Nous avons ajouté à ces deux types de test, l'*épreuve*, couramment utilisée en APP-L2 et qui ne correspond ni à la définition de test critérié ni à celle de test étalonné, donné par Van der Maren (1996). Si les données d'une recherche proviennent d'une épreuve, les questions suivantes peuvent être posées: y a-t-il eu constance des conditions dans lesquelles l'épreuve a été effectuée? La correction de l'épreuve a-t-elle été effectuée par ordinateur? Peut-on parler d'une équivalence interjuges? A-t-on reconnu l'impact des biais possibles? A-t-on contrôlé ces biais?

La *manipulation des contingences* est, selon Van der Maren (1996), la modification planifiée des conditions de l'environnement physique, social ou psychologique dans lesquelles un ou des sujets sont amenés à faire une action. On entend par manipulation des contingences toutes les techniques utilisées par les chercheurs pour introduire artificiellement un ou plusieurs facteurs dans l'environnement des sujets, de manière à observer l'effet de la présence de ces facteurs sur leurs conduites. Cela veut dire que tout changement auquel les sujets sont soumis, qui a été décidé et planifié par d'autres personnes, est considéré comme une manipulation des contingences. Dans le cas des manipulations expérimentales, l'intervention est décidée et planifiée par le chercheur; dans le cas des manipulations non expérimentales l'intervention peut être décidée à un autre niveau. Dans un tel cas, il faut savoir si les consignes ont été clairement formulées et évaluer la crédibilité que l'on peut accorder au matériel recueilli.

### 3.2.2.2.3 Les grilles de données suscitées

Dans les grilles de *données suscitées*, c'est-à-dire de données obtenues à partir d'interactions entre le chercheur et les sujets et dont le format dépend tant de l'un que des autres, il s'agit également de déterminer le type de données suscitées, à savoir s'il s'agit d'*histoires de vie* et de *récits de pratique*, d'*entrevue* (libre, semi-structurée et structurée), d'*entrevue clinique*,

d'*examen systématique* et de *sélection des sources et d'échantillonnage*, et de répondre par la suite aux questions permettant d'apprécier la fidélité et la validité des données.

Van der Maren (1996) entend par *histoires de vie ou récits de pratique* des récits construits aux fins de la recherche, à la demande du chercheur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières du sujet. Il nous semble également peu probable de retrouver des données obtenues à partir d'histoires de vie mais, si tel est le cas, les questions suivantes peuvent être posées: le récit a-t-il été construit dans un cadre détendu, isolé, ou en interaction entre le chercheur et l'informateur? Pendant combien de séances le récit a-t-il été construit? Quelle a été la durée de la (des) séance(s)? Quel a été le rôle du chercheur dans la collecte des données? Quel moyen le chercheur s'est-il donné pour essayer de comprendre la partie interprétative du récit à l'intérieur du récit? Les effets Rosenthal possibles ont-ils été contrôlés?

L'*entrevue* vise, selon Van der Maren (1996), à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des sujets à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Si les données d'une recherche proviennent d'une entrevue, les questions suivantes peuvent être posées: le matériel a-t-il été obtenu à partir d'une entrevue libre (conversation), d'une entrevue semi-structurée (questionnaire) ou d'une entrevue structurée (liste de questions demandant des réponses ouvertes, c'est-à-dire à développement)? Y a-t-il eu une préparation du contact avec les informateurs? Y a-t-il eu validation de l'information, par l'informateur, du contenu et de la forme de ce que l'interviewer a retenu? Comment de possibles biais ont-ils été contrôlés?

L'*entrevue clinique* consiste, selon Van der Maren (1996), à demander au sujet d'exprimer les perceptions qu'il a de son action ou de son état, de verbaliser son action pendant qu'il effectue une tâche particulière, et à observer les conduites du sujet confronté à des nécessités d'action. Si les données d'une recherche proviennent d'une entrevue clinique, les questions suivantes peuvent être posées: y a-t-il eu planification de l'entrevue? Le chercheur a-t-il une connaissance et une expérience théoriques et pratiques du modèle "tâche-processus-action"? Comment de possibles biais ont-ils été contrôlés?

Si les données proviennent d'un *examen systématique*, c'est-à-dire d'un examen tenté par le chercheur lorsqu'il n'a pas une maîtrise suffisante des habiletés requises pour l'entrevue clinique, il faut savoir si le chercheur a confronté les données (triangler).

Quant à la *sélection des sources et à l'échantillonnage*, nous l'avons déjà mentionné, ils visent à connaître comment des traits, des habiletés ou des opinions se répartissent dans une population, et comment cette population se caractérise par rapport à un éventail de traits, d'habiletés et d'opinions. Si les données proviennent d'un échantillonnage, il faut savoir s'il s'agit d'un échantillonnage probabiliste ou non probabiliste, connaître également la méthode utilisée et si de possibles biais ont été contrôlés.

Il convient de signaler que l'échantillonnage est un des items de la grille d'analyse de la recherche, mais étant donné que Van der Maren (1996) inclut la sélection des sources et d'échantillonnage comme un type de données suscitées, nous avons décidé de respecter cette classification et d'élaborer une grille d'analyse de données sur la sélection des sources et l'échantillonnage.

Ces formes de données, invoquées, provoquées et suscitées, semblent toutes avoir leur part d'inconvénients et d'avantages et c'est pourquoi la question sur la triangulation des données (fait de recouper une source de données par d'autres afin d'évaluer la précision obtenue de chacune), comme nous l'avons déjà dit, se retrouve dans toutes les grilles d'analyse des données et pour chacun des types de données.

L'analyse des travaux retenus donnera lieu à des résumés pour chacune des recherches. Nous comptons également isoler le(s) fondement(s) théorique(s) et les conclusions de toutes les recherches en vue de les comparer et de voir s'il existe une relation, de quelque nature que ce soit, entre le(s) type(s) de fondement(s) et les conclusions auxquelles les chercheurs arrivent.

Afin de neutraliser, sinon d'éliminer, les effets possibles dus aux attentes du chercheur, à savoir la perception sélective (retenir des phénomènes qui favoriseraient l'idée de la présence de la L1 en APP-L2 tout en négligeant les phénomènes qui la défavoriseraient), l'hyper-perception (tendance à amplifier l'importance de la présence supposée de la L1 en APP-L2), et l'hypo-perception (tendance à écarter toute possibilité d'interprétation susceptible d'être défavorable à l'existence supposée de la L1 en APP-L2), nous avons pensé avoir recours à une équipe de chercheurs chargée d'effectuer un tiers des analyses choisies au hasard pour fins de comparaison, mais il nous a été impossible d'assumer les exigences économiques de cette démarche. Nous tentons donc, à partir de critères méthodologiques pertinents et définis par les spécialistes du domaine, d'apprécier la validité des données, et c'est par l'explicitation maximale de nos propres analyses que nous nous employons à neutraliser lesdits effets possibles, quoique involontaires, dus à nos attentes en tant que chercheur.

C'est ainsi que s'achève la présentation de la deuxième étape de cette étude, c'est-à-dire l'analyse des recherches à l'aide de deux types de grilles. Nous en arrivons finalement à la troisième et dernière étape de notre recherche, soit les considérations théoriques sur la TM et sur son rôle éventuel dans l'APP-L2.

### **3.2.3 Considérations théoriques sur la TM et sur son rôle dans l'APP-L2**

Au cours de cette étape, il s'agit d'illustrer, à partir des données qui ont répondu aux critères d'appréciation de fidélité et de validité lors de l'analyse, et ce à différents niveaux linguistiques et d'apprentissage, comment la TM pourrait expliquer la présence ou l'influence de L1 dans l'APP-L2.

Ces considérations théoriques permettent de définir le concept de TM, de dégager le rôle éventuel de la TM dans l'APP-L2 et de situer ce rôle par rapport aux interprétations théoriques. Nous tentons de voir dans quelle mesure la théorie du système greffé, représentée par la théorie translationnelle (Bibeau, 1979) et recoupant ce que nous avons pu observer au cours de notre pratique professionnelle dans l'enseignement d'une L2, pourrait constituer un cadre théorique adéquat pour l'appréhension des mécanismes internes impliqués dans l'APP-L2 et la question de l'influence ou de la non-influence de L1 sur ce même apprentissage.

## **CHAPITRE 4**

### **COLLECTE DE RECHERCHES, ANALYSE ET RÉSULTATS**

## **CHAPITRE 4: COLLECTE DE RECHERCHES, ANALYSE ET RÉSULTATS**

Dans ce quatrième chapitre, nous tentons de répondre aux première et deuxième questions spécifiques de recherche, à savoir si l'on peut expliquer les conclusions des analyses d'erreurs relativement à l'influence ou à la non-influence de L1, et si les données empiriques sur les rapports L1/L2 en APP-L2 peuvent révéler la présence de la TM aussi bien à la fin qu'au début de l'APP-L2, et ce à tous les niveaux linguistiques. La réponse à la troisième question spécifique, portant sur les considérations théoriques qu'on pourrait dégager à propos de la TM et de son rôle dans l'APP-L2, fera l'objet du cinquième chapitre.

Nous parlons de la sélection des travaux, de leur lecture, des analyses et des résultats obtenus. Comme nous l'avons mentionné, le but de la grille d'analyse des recherches était d'examiner les recherches retenues dans leur ensemble, et celui de la grille d'analyse des données de mieux préciser les conditions dans lesquelles celles-ci avaient été obtenues, et ce afin d'en apprécier la fidélité et la validité. Les données dont la fidélité (triangulation) et la validité (impact des biais possibles et tentative de contrôle) auront été appréciées serviront à répondre à notre deuxième question spécifique de recherche.

### **4.1 Collecte de recherches**

Les travaux ont été retenus à partir des critères suivants: des recherches centrées sur les erreurs commises par les apprenants en APP-L2, sur les rapports qu'entretiennent L1 et L2 en APP-L2 et sur les liens entre les manifestations externes (erreurs) et les processus internes présents dans l'APP-L2.

Nous avons effectué une première sélection à partir de synthèses. Celles-ci ont été obtenues à partir de mots-clés généraux en français tels que *l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère*, et en anglais tels que "*second language learning, foreign language, target language, second language acquisition*". Nous avons répertorié ainsi un total de 39 livres synthèses, écrits entre 1950 et 1995 (cette liste peut être consultée en annexe). Nous avons procédé ensuite à une première lecture des références bibliographiques données par ces auteurs et avons choisi celles qui correspondaient aux critères déjà mentionnés. Une deuxième lecture a suivi afin de nous assurer qu'aucune référence correspondant à nos critères de sélection ne nous échappait. Au cours de cette deuxième lecture, nous avons compté le nombre de fois que chaque document retenu apparaissait dans les références bibliographiques, dans le but de supprimer ceux qui ne sont cités qu'une seule fois. Cependant, nous n'avons pas tenu compte de ce critère lorsqu'il s'agissait d'une recherche citée une seule fois mais contenant plusieurs types de données. La dimension de comparaison et de croisement permet, selon Van der Maren (1996), d'avoir une mesure plus juste de la fidélité et, par conséquent, de la validité des données. Un total de 335 références a été ainsi retenu. Ce nombre étant trop élevé et provenant d'une approche par les sources, les synthèses, nous avons décidé de faire une troisième sélection, dans le but de retenir uniquement les recherches dont les données étaient des erreurs commises par les apprenants et dont la fréquence d'apparition se situait entre six et quinze fois dans les références bibliographiques de ces synthèses. Un total de 34 recherches provenant des synthèses a ainsi été retenu pour analyse.

Nous tenons à préciser que la grille d'analyse des recherches a été ajustée au fur et à mesure que l'analyse des travaux s'est effectuée. Ainsi, lorsqu'une recherche utilisait une technique de recherche reliée au recueil et au traitement de données différente de celles que nous

avons présentées dans la grille, nous l'avons simplement ajoutée car, nous l'avons déjà mentionné, l'ensemble des techniques de recherche n'était ni exclusif ni exhaustif. Aux critères précédents nous en avons ajouté deux autres, soit celui d'une sélection selon les niveaux d'analyse linguistique impliqués et celui d'une sélection suivant les langues étudiées. En effet, étant donné que nous cherchons à retracer l'influence de L1 à tous les niveaux d'analyse linguistique et que la plupart des premières recherches représentaient plutôt les niveaux morphologique et syntaxique, le choix a été fait en fonction d'une plus grande représentativité de tous les niveaux linguistiques. Quant aux langues étudiées, nous estimons également que la présence d'un grand nombre de langues différentes accorde plus de valeur à la relation L1/L2 que nous examinons. Il convient de noter que ces critères ont été appliqués à tous les travaux retenus à partir des différentes bases de données.

Parallèlement à la liste provenant des synthèses, nous avons établi une seconde liste, à partir de mots-clés en français pour la base de données Docthèse (thèses en français): *erreurs, langue seconde, apprentissage, langue étrangère, rapports langue maternelle et seconde et/ou étrangère et mécanismes d'acquisition*. Une première lecture nous a fait retenir 19 recherches et une deuxième lecture nous en a fait retenir sept pour fins d'analyse. Ces sept recherches ont été retenues soit parce que l'un des niveaux linguistiques étudié était le niveau lexical et que très peu de recherches déjà retenues étudiaient ce niveau, soit parce que les langues maternelles des apprenants de certaines de ces études étaient des langues comme le néerlandais, l'arabe (libanais), le chinois, des langues également très peu étudiées.

Nous avons également établi une troisième liste à partir de mots-clés en anglais pour les bases de données Dissertation Abstracts, LLBA (Language, Language Behavior Abstracts) et

ERIC (Educational Resource Information Center): *"errors, foreign language, target language, second language learning/acquisition"*. Dans les deux langues, il s'agissait de publications allant de 1950 à 1995, excepté pour ERIC, où les publications allaient de 1966 à 1995 étant donné que c'est en 1966 que les travaux ont été répertoriés dans ce système informatisé. Pour la base de données Dissertation Abstracts, nous avons retenu un total de 61 recherches à la première lecture. D'une deuxième lecture des travaux répertoriés, nous avons retenu dix recherches pour fins d'analyse. Ces dix recherches étudiaient toutes plus d'un niveau linguistique et les langues étudiées étaient diverses. Pour la base de données "Language, Language Behavior Abstracts", seulement deux documents ont été retenus pour des fins d'analyse. En effet, la plupart des références initialement retenues étaient des articles écrits à partir d'observations et d'expériences faites dans un cadre plus professionnel que scientifique. Finalement, en ce qui a trait à la base de données "ERIC", un total de 68 recherches fut retenu lors de la première lecture. De ces 68 recherches, à la suite d'une deuxième lecture, nous en avons retenu sept pour les analyser. Certaines des 61 recherches restantes apparaissent à la fois dans la base de données "ERIC" et dans la base de données "Dissertation Abstracts". D'autres recherches étudiaient les niveaux morphologique et syntaxique, mais le nombre de ce type de recherche étant déjà élevé, nous avons opté pour des recherches qui étudiaient deux ou plusieurs niveaux à la fois, ainsi qu'une variété de langues.

La lecture et l'analyse des travaux retenus ont été effectuées à partir de travaux originaux ou de publications faites par les auteurs eux-mêmes, et ce dans des revues scientifiques. Il convient de noter que pour les travaux provenant de synthèses, la lecture en a été faite suivant un ordre alphabétique. Quant aux travaux provenant de différentes bases de données, ils ont été lus

et analysés suivant leur ordre d'arrivée au "service de prêt entre bibliothèques" de l'Université de Montréal.

#### 4.2 Résumés des recherches

Nous présentons maintenant le résumé de chacune des recherches analysées en donnant la référence bibliographique correspondante et le numéro de recherche qui concerne l'ordre dans lequel celle-ci a été analysée. Chaque résumé contient le type de recherche, la démarche d'investigation, le mode d'investigation, l'objectif de la recherche, les fondements théoriques impliqués, le type et la taille de l'échantillon, les caractéristiques de la population étudiée, la technique de prélèvement de données, les niveaux d'analyse linguistique, le type de données, le contrôle de biais et les résultats. À la fin de tous les résumés, un tableau récapitulatif de chaque analyse sera présenté pour faciliter la comparaison des différents travaux et pour accélérer la consultation en accédant à des données plus concises. On peut se procurer sur demande le détail des analyses dans les grilles que nous avons préparées.

#### RECHERCHE 1

**ADIV, E.** 1984. "Language learning strategies: The relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development". In Andersen, R. (Ed.), Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 125-142.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de cette recherche est de déterminer si le développement de L2 est le même lorsque L1 et L2 sont deux langues très différentes (français et hébreu) et d'examiner si la restructuration d'une forme déviante prend plus de temps lorsque le transfert de L1 et la généralisation prématurée opèrent de façon simultanée. Le fondement théorique est qu'il existe un ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en L1 et en L2. La recherche a été menée auprès de 114 enfants anglophones, âgés entre 5 et 8 ans et sélectionnés parmi différentes écoles de Montréal. La sélection est

effectuée en fonction du rendement scolaire (moyen), de l'habileté non verbale (similaire) et de la langue utilisée à la maison (anglais avec les deux parents). Tous les enfants proviennent d'un milieu socio-économique moyen-élevé. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue et d'une épreuve, toutes deux orales. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la morphologie. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données. On ne trouve aucune mention de biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats suggèrent que ni l'intensité de l'APP-L2 ni le temps d'exposition à L2 n'influencent le degré de difficulté que les apprenants semblent éprouver dans l'acquisition des traits grammaticaux analysés dans cette étude. L'ordre des difficultés établi pour le français et celui établi pour l'hébreu suggèrent que l'ordre dans lequel sont acquis certains traits grammaticaux est similaire dans les deux langues. Les erreurs de transfert étant plus significatives en français qu'en hébreu, il semblerait donc que le transfert de L1 est plus fréquent lorsque les deux langues sont rapprochées (français et anglais). Les résultats de cette étude suggèrent que l'habileté de l'apprenant à restructurer une forme déviante peut être influencée par des facteurs plus reliés aux propriétés formelles des langues qu'au transfert de L1.

## RECHERCHE 2

ANDERSEN, R. W. 1979. "The relationship between first language transfer and second language overgeneralization: Data from the English of Spanish speakers". In Andersen, R. W. (Ed.), The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages. Washington, DC: TESOL, p. 43-58.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de cette recherche est d'étudier la relation existant entre le transfert et la généralisation prématurée à partir de l'utilisation correcte de trois structures nominales: le possessif du nom, le complément du nom et le nom du complément. Les fondements théoriques sont le transfert de type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles. La recherche a été menée auprès de 89 étudiants hispanophones de première année à l'université, âgés entre 17 et 19 ans. Ces étudiants ont appris l'anglais pendant 12 ans d'études obligatoires dans les écoles publiques de Porto Rico. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction et une production écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe. Il n'y a pas eu de triangulation de données et on ne trouve aucune mention de biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats montrent qu'il y a trois règles de conversion effectuées par l'apprenant, et ce au fur et à mesure que sa compétence en L2 augmente. Une partie des erreurs peut être expliquée par le transfert de L1, une autre partie par la généralisation prématurée de L2 et une dernière partie par l'interaction de ces deux stratégies.

### RECHERCHE 3

**ANDERSON, J.** 1978. "Order of difficulty in adult second language acquisition". In Ritchie, W. (Ed.), Second Language Acquisition Research: Issues and implications. London: Academic Press, p. 91-108.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est de déterminer si l'acquisition d'une langue seconde est systématique au point où on y trouverait un ordre commun de difficulté de la structure syntaxique, ordre d'une nature plus complexe que les morphèmes grammaticaux, et de jeter plus de lumière sur les stratégies que les adultes utilisent dans leur APP-L2. Les fondements théoriques sont le transfert (théorie de l'IL) comme stratégie d'apprentissage et des stratégies de communication dans l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 180 adultes, âgés entre 17 et 39 ans. Il s'agit d'hispanophones assistant aux cours d'anglais à l'Université de Ponce à Porto Rico. Certains ont appris l'anglais à l'école avec des professeurs de Porto Rico, d'autres l'ont étudié dans des écoles privées où une partie de l'enseignement était effectuée en anglais, d'autres encore ont vécu deux ans aux États-Unis. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que la complexité dérivationnelle ne semble pas déterminer l'ordre de difficulté. Par contre, les transferts positif et négatif semblent y jouer un rôle. Une comparaison entre les sujets (débutants, intermédiaires et avancés) révèle que les sujets débutants ont une tendance plus élevée à avoir un type de langage "télégraphique". Il a été suggéré que l'apprenant de L2 utiliserait une stratégie de communication reliée au principe d'économie pour surmonter la difficulté du poids de la communication.

### RECHERCHE 4

**ARABSKI, J.** 1979. Errors as indications of the development of interlanguage. Uniwersytet Slaski, Katowice, p. 9-113.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de cette recherche est de déterminer dans quelle mesure L1 (polonais) influence les productions de L2 (anglais) en apprentissage guidé, dans quelle mesure les erreurs résultent des processus universels et à quel degré les structures acquises peuvent être source d'erreurs. Les fondements théoriques sont le transfert de type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles. La recherche a été menée auprès de 169 sujets (55 débutants, 57 intermédiaires et 57 avancés), âgés entre 17 et 21 ans. Il y a trois groupes selon le niveau d'apprentissage. Le groupe A (débutants) est composé d'élèves de secondaire III et IV ayant 2 ou 3 ans d'anglais à raison de 3

heures/semaine.; le groupe B (intermédiaires) composé d'élèves de secondaire III et IV suivant un programme intensif d'anglais, à raison de 6 heures/semaine; et le groupe C (avancés) composé d'étudiants universitaires ayant complété une première année de philologie anglaise, suivant 10 heures d'anglais/semaine et 7 heures de cours différents donnés en anglais. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction et une production écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont les niveaux lexical, morphologique, syntaxique et sémantique. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats de l'analyse (4263 erreurs relevées) montrent que le transfert de L1, en termes de pourcentage d'erreurs, tend à augmenter petit à petit dans le développement de l'IL et que plus de la moitié des erreurs est attribuable au transfert. La généralisation prématurée augmente considérablement au fur et à mesure que la compétence de l'apprenant augmente. Le transfert de L1 diminue avec certains types de structures mais apparaît à nouveau au cours de l'apprentissage de nouvelles structures. Le fait que les indifférenciations aient lieu ne veut pas forcément dire que l'on fait face à des processus universels, il pourrait s'agir tout simplement d'un type de simplification provoquée par L1.

## RECHERCHE 5

**BIALYSTOK, E.** 1979. "Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality". *Language Learning*, n° 29, p. 81-103.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'identifier l'utilisation différentielle de la connaissance implicite et explicite par des apprenants de français L2 dans une tâche particulière. Le fondement théorique est l'existence de connaissances explicites et implicites indépendantes du rapport L1/L2 et du type d'enseignement. La recherche a été menée auprès de 317 sujets anglophones divisés en 3 groupes. Le groupe 1 est composé d'élèves du secondaire III, âgés de 14 ans, ayant suivi un cours de français crédité, à raison de 40 min./jour pendant 4 ans; le groupe 2 est composé d'élèves du secondaire V, âgés de 16 ans, ayant suivi un cours de français crédité, à raison de 40 min./jour pendant 6 ans; et le groupe 3 est composé d'adultes suivant un programme intensif destiné à former des fonctionnaires en français. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve orale/écrite comprenant des exercices de jugement de grammaticalité. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact de biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats relatifs aux facteurs reliés à la tâche suggèrent un modèle de traitement où la connaissance implicite est utilisée pour décider si la phrase est grammaticalement correcte ou incorrecte, mais une analyse plus poussée des phrases grammaticalement incorrectes exige l'intervention d'une connaissance linguistique explicite.

## RECHERCHE 6

**BOYD, P. A.** 1975. "The development of grammar categories in Spanish by Anglo children learning a second language". TESOL Quarterly, vol. 9, n° 2, p. 125-135.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et les modes d'investigation sont une recherche sur le terrain et une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'examiner l'hypothèse voulant que l'APP-L2 chez des enfants soit similaire à celui de l'acquisition de L1. Le fondement théorique est que l'APP-L2 est un processus comparable à celui de L1. La recherche a été menée auprès de 12 enfants anglophones, âgés entre 7 et 8 ans, ayant reçu presque 3 ans d'instruction en espagnol dans un programme d'immersion. Les données ont été prélevées à partir de 6 tests (administrés entre novembre et mai) pour mesurer la compétence en espagnol des enfants, et du test oral "Bilingual Syntax Measure", administré au mois de février. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe. Il n'y a pas eu de triangulation de données et on ne trouve aucune mention de biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats de cette étude montrent qu'il y a des similitudes et des différences entre l'acquisition de L1 et le développement de l'espagnol L2 dans un contexte de classe d'immersion. L'analyse des erreurs révèle des erreurs systématiques communes et l'utilisation de stratégies générales semblables à celles utilisées par les apprenants de L1. Il semblerait que d'autres facteurs peuvent influencer l'APP-L2, tels que l'"input data" et la complexité linguistique sémantique et phonologique de L2. Les différences rencontrées entre l'acquisition de L1 et l'APP-L2 ne permettent pas d'affirmer que l'hypothèse L1=L2 se vérifie.

## RECHERCHE 7

**BRIÈRE, E. J.** 1966. "Phonological testing reconsidered". Language Learning, vol. 17, n° 32, p. 163 - 171.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur se terrain. L'objectif de cette recherche est d'examiner les difficultés concernant les tests de perception et de prononciation des enfants hispanophones apprenant l'anglais L2. Le fondement théorique est l'existence de problèmes impliqués dans la construction des tests et la possibilité de trouver de meilleures méthodes pour mesurer la perception. La recherche a été menée auprès de 47 enfants hispanophones, âgés entre 12 et 14 ans et unilingues au début de la recherche. Les données ont été prélevées à partir d'un questionnaire et d'une épreuve orale. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. La prédiction des difficultés par l'analyse contrastive ne s'avère pas tout à fait juste. Les juges non spécialistes, c'est-à-dire n'ayant étudié ni la linguistique, ni la phonétique, ni l'espagnol, et ayant à juger 2 enregistrements, ont obtenu un coefficient de

corrélation  $r$  de .87 relativement au test sur les mots et de .94 au test sur les phrases, tandis que les juges spécialistes, aux mêmes tests, ont respectivement obtenu des coefficients de corrélation  $r$  de .67 et de .39. Il est difficile de se prononcer quant à l'écart de ces coefficients de corrélation, étant donné que les deux variables, à savoir l'entraînement des juges et la longueur de la tâche, n'ont pas été contrôlés séparément. Les résultats du premier test, où il fallait dire si le son était le "même" ou "différent", ne sont pas concluants. Les enfants semblaient répondre le "même" sans s'arrêter vraiment au son. Une explication possible, selon l'auteure, serait que les enfants mexicains considéraient impoli de dire que quelque chose était différent.

## RECHERCHE 8

**BUTEAU, M. F.** 1970. "Students' errors and the learning of French as a second language: A pilot study". *IRAL*, vol. 8, n° 2, p. 133-45.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'analyser les erreurs commises par les apprenants de L2 en vue de l'organisation de programmes d'enseignement des langues, tenant compte non seulement des données de l'analyse contrastive mais aussi des facteurs psychologiques susceptibles d'influencer le choix de l'élève. Le fondement théorique est que l'interférence de L1 n'explique pas tout et que des facteurs psychologiques influencent l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 124 sujets anglophones, âgés entre 16 et 20 ans. Il s'agit d'étudiants dont 36 complètent leur première année de collégial et ont un niveau d'apprentissage intermédiaire en français L2. Quatre groupes ont été formés suivant la langue parlée à la maison. Le dernier groupe est composé d'étudiants dont les origines linguistiques sont diverses. Les langues parlées à la maison sont: groupe 1: anglais seulement; groupe 2: anglais et français; groupe 3: anglais et italien; et groupe 4: anglais et polonais, ou hongrois, ou ukrainien, ou néerlandais, ou grec, ou lithuanien. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des réponses à choix multiples et d'une production écrite. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact de biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. La tendance des erreurs montre qu'il y a un manque de compréhension des relations fonctionnelles à l'intérieur de la phrase française. Ces difficultés semblent plutôt reliées aux difficultés de l'apprentissage qu'à l'interférence de L1. Il semblerait que les phrases françaises qui correspondent littéralement aux phrases équivalentes en anglais ne soient pas nécessairement les plus faciles à apprendre. L'absence apparente de traits de L1 pourrait être justifiée par le fait que tous ces étudiants ont poursuivi leur cheminement scolaire entièrement en anglais.

## RECHERCHE 9

**CAMMAROTA, M. A. & GIACOBBE, J.** 1986. "L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones". *Langages*, vol. 16, n° 84, p. 65 - 78.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'étudier le processus de construction du lexique en L2 et le rôle de L1 dans cette entreprise. Le fondement théorique est que les premières hypothèses sur L2 viennent du cadre linguistique et conceptuel de L1 et que les autres hypothèses concernent L2. La recherche a été menée auprès de 2 adultes hispanophones, réfugiés politiques, ayant vécu depuis leur enfance en milieu hispanophone unilingue et ayant un niveau de scolarité correspondant au début du secondaire. Les données ont été prélevées à partir de 6 entrevues réalisées pendant les 12 premiers mois du séjour en France pour le premier sujet (BE), et de 2 entrevues réalisées les 4<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> mois du séjour en France pour le deuxième sujet (CA). Le niveau d'analyse linguistique étudié est lexical. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact de biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats de cette étude montrent que c'est la langue maternelle qui se trouve à l'origine de la systématisme de la langue cible. En utilisant L1 comme "système préalable", l'apprenant postule la systématisme de L2. Le développement du système de construction du lexique chez CA et les difficultés rencontrées par BE correspondraient à 2 manières différentes d'établir les premiers contacts avec le français. La clé du succès de l'un et la cause de l'échec relatif de l'autre résideraient dans la capacité qu'ils ont/n'ont pas de mobiliser leur L1 comme système préalable.

## RECHERCHE 10

**CANCINO, H., ROSANSKY, E. J. & SCHUMANN, J. H.** 1978. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers". In Hatch, E. (Ed.), Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, p. 207-230.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et les modes d'investigation sont une étude longitudinale et une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'établir les séquences de développement dans le processus d'acquisition non guidé de la négation et de l'interrogation en anglais par 6 hispanophones, à savoir 2 enfants (5 ans), 2 adolescents (11 et 13 ans) et 2 adultes (25 et 33 ans) pendant une période de 10 mois. Tous les sujets séjournaient depuis moins de 3 mois dans le pays (États-Unis) lors du début de l'étude. Quatre sujets appartenaient à la classe moyenne-supérieure, 1 sujet à la classe moyenne-inférieure et 1 sujet à la classe moyenne. En plus des différences socio-économiques, il y avait des différences concernant leur exposition à l'anglais. Quatre sujets fréquentaient l'école publique en anglais, 1 sujet travaillait dans une usine et 1 sujet gardait des enfants anglophones. Tous les sujets parlaient espagnol à la maison. Le fondement théorique est qu'il existe des différences, dues à l'âge, dans le rythme d'acquisition des formes linguistiques. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues, d'élicitations expérimentales (répéter des phrases ou les transformer en négation selon un modèle), et d'interactions sociolinguistiques (fêtes, sorties au

restaurant, au musée, etc.). Le niveau d'apprentissage de tous les sujets varie de débutant à intermédiaire. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent qu'il y a un patron général des stades de développement de L2, aussi bien dans la négation que dans les questions "wh" (partielles) et celles de "yes/no"(globales).

## RECHERCHE 11

**CLAHSEN, H.** 1984. "The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development". In Andersen, R. W. (Ed.), Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 219-242.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et les modes d'investigation sont une étude longitudinale et une étude transversale. L'objectif de la recherche est de montrer comment des apprenants, dans des conditions environnementales différentes, maîtrisent le même phénomène linguistique: l'APP-L2 de l'apprenant. Le fondement théorique est l'existence de contraintes inhérentes aux systèmes mentaux dans la perception et dans la production de structures linguistiques. La recherche a été menée auprès de 45 sujets pour l'étude transversale (20 italiens, 19 espagnols et 6 portugais), âgés entre 15 et 65 ans, et pour l'étude longitudinale, on a tenu compte des résultats de 3 sujets, âgés entre 18 et 22 ans. Le niveau de scolarité était bas et les conditions sociales et culturelles étaient homogènes. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues ainsi que d'une épreuve orale. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe et les niveaux d'apprentissage sont débutant et intermédiaire. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données, mais on ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. Pour expliquer les résultats de cette étude avec les stratégies de traitement, il faudrait assumer que les systèmes mentaux qui opèrent les structures linguistiques régissent quelques aspects vitaux du processus d'apprentissage. Le principe de développement, selon lequel les structures linguistiques qui exigent une capacité de traitement plus élevée seraient acquises plus tard, semble être une approche valable pour expliquer l'acquisition de L2. Il y aurait donc une séquence de développement d'acquisition des règles de l'ordre des mots en allemand.

## RECHERCHE 12

**CLAHSEN, H.** 1988. "Parametrized grammatical theory and language acquisition: A study of verb placement and inflection by children and adults". In Flynn, S. & O'Neil, W. (Eds.), Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordrecht: Kluwer, p. 47-75.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative, et les modes d'investigation sont une étude longitudinale et une étude transversale. L'objectif de la recherche est de comparer l'émergence des indicateurs d'accord chez les apprenants adultes d'allemand L2 et chez les enfants apprenant l'allemand L1. Le fondement théorique est qu'on trouve le transfert de type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles dans l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 45 sujets pour l'étude transversale (20 italiens, 19 espagnols et 6 portugais), âgés entre 15 et 65 ans, et, pour l'étude longitudinale, on a tenu compte des résultats de 7 sujets, âgés entre 14 et 37 ans. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues et d'une épreuve orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et les niveaux d'apprentissage sont débutant et intermédiaire. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données, mais on ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats suggèrent que la notion d'accord est présente dès le début du processus d'acquisition, mais que les adultes auraient plus de difficultés à établir le paradigme morphologique d'indicateurs d'accord. Ces résultats peuvent être considérés comme des preuves de différences entre l'acquisition de L1 de l'enfant et l'acquisition de L2 de l'adulte. L'enfant utiliserait le dispositif spécifique du langage tandis que l'adulte utiliserait les stratégies d'acquisition (stratégies de traitement et de solution de problèmes). L'adulte n'aurait donc pas accès à la grammaire universelle.

## RECHERCHE 13

**CZIKO, G. A.** 1980. "Language competence and reading strategies: A comparison of first and second language oral reading errors". *Language Learning*, n° 30, p. 101-6.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative, et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'analyser et de comparer les erreurs de lecture orale, en français, de 2 groupes: des étudiants anglophones ayant un niveau intermédiaire et avancé en français et des étudiants francophones. Le fondement théorique est que l'apprenant de L2 utilise une stratégie interactive qui s'appuie aussi bien sur l'information graphique que contextuelle pendant la lecture en L2. La recherche a été menée auprès de 47 élèves anglophones et de 29 élèves francophones du secondaire, divisés en 3 groupes. Le groupe INT (intermédiaire) est composé de 22 élèves anglophones ayant participé pendant 1 année à un programme d'immersion en français et ayant suivi leur scolarité en anglais ainsi qu'un cours de français L2 (30 à 45 minutes/jour) de la 1ère à la 6e année. Le groupe ADV (avancé) est composé de 25 élèves anglophones faisant partie d'un programme d'immersion de la maternelle à la 6e année, ayant suivi leur scolarité de maternelle et de 1ère année en français seulement et en français et en anglais de la 2e à la 6e année. Le groupe NS (natifs francophones) est composé de 29 élèves francophones ayant suivi leur scolarité en français seulement. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve de lecture orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique,

la morphologie et la phonologie. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats de cette étude indiquent que les stratégies de lecture sont reliées à la compétence du lecteur. Les lecteurs francophones et anglophones de niveau avancé semblent utiliser une stratégie interactive, s'appuyant aussi bien sur l'information graphique que contextuelle tandis que les lecteurs ayant un niveau de compétence en français L2 intermédiaire semblent moins portés à utiliser l'information contextuelle mais utilisent plutôt une stratégie de "bottom-up" (information graphique).

## RECHERCHE 14

**DITTMAR, N.** 1981. "On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany". Studies in Second Language Acquisition, vol. 3, n° 2, p. 136-164.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'analyser les différents aspects de la performance verbale en vue de déterminer les types de stratégies utilisées lors de la production en L2. Le fondement théorique est que les stratégies conversationnelles permettent de mieux comprendre les organisations sémantiques dans les pidgins. La recherche a été menée auprès de 18 adultes, âgés entre 15 et 44 ans. Il s'agit de travailleurs immigrants hispanophones ayant des caractéristiques sociales différentes mais ayant une caractéristique commune, à savoir qu'aucun d'eux n'avait suivi de cours d'allemand. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression libre orale, et d'une épreuve comportant des exercices de traduction et des exercices de répétition. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données, mais on ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats montrent que les sujets utilisent 3 types de stratégies: la stratégie de préférence (utilisation d'expressions plus chargées sémantiquement), la stratégie cumulative (introduction d'une perspective temporelle à différents moments de l'organisation linguistique) et la stratégie de tentatives répétées (réalisations linguistiques de différentes qualités pour donner une expression équivalente en L2). L'analyse montre que les structures produites en L2 dans l'exercice de traduction seraient plus liées aux aspects sémantiques et pragmatiques du texte qu'à une équivalence exacte en L2. Les sujets attacheraient moins d'importance à la justesse de la traduction et plus à l'efficacité communicative. Le processus d'apprentissage serait déterminé par le besoin de comprendre et de transmettre du sens dans des situations de communication.

## RECHERCHE 15

**DOMERGUES, J. Y. & LANE, H.** 1976. "On two independent scores of errors in learning the syntax of a second language". *Language Learning*, n° 22, p. 235-252.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est de déterminer jusqu'à quel point l'erreur morpho-syntaxique peut être une erreur d'interférence. Le fondement théorique est que le nombre d'erreurs d'interférence diminue tandis que celui des erreurs d'analogie augmente au cours de la progression de l'apprenant dans son APP-L2. La recherche a été menée auprès de 25 anglophones et de 31 francophones, étudiants de première année d'université, dont on a mesuré les erreurs d'analogie. La recherche a également été menée auprès de 186 étudiants de niveau collégial, anglophones, afin de confirmer les erreurs d'interférence et d'analogie. Les données ont été prélevées à partir de 438 tests TOEFL et d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction et des réponses à choix multiples pour juger la grammaticalité des phrases. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. L'utilisation de données provoquées comprenant plusieurs types d'épreuves a donné lieu à la triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que les étudiants anglophones ayant un niveau avancé en français L2 font moins d'erreurs d'interférence que ceux de niveau intermédiaire. Les erreurs de généralisation prématurée ou erreurs d'analogie seraient plus abondantes au niveau intermédiaire parce qu'il faudrait une connaissance suffisamment élaborée des règles de L2 pour faire ce type d'erreur, mais, simultanément, cette connaissance ne serait pas assez élaborée pour tenir compte des irrégularités.

## RECHERCHE 16

**DULAY, H. C. & BURT, M. K.** 1974. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, vol. 24, n° 1, p. 37-53.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative, et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est de comparer l'ordre d'acquisition de 11 morphèmes grammaticaux ("functors") en anglais L2 par des enfants chinois et hispanophones. Les fondements théoriques sont que le processus de construction créative joue le rôle le plus important dans l'APP-L2 et qu'il existe une séquence d'acquisition commune à des enfants ayant différentes L1 mais apprenant la même L2. La recherche a été menée auprès de 60 enfants hispanophones et 55 enfants chinois, âgés entre 6 et 8 ans. Les 2 groupes fréquentaient l'école anglaise et leurs amis étaient des natifs anglophones. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue impliquant de l'expression orale et d'un test oral administré à partir d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés

sont la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau intermédiaire. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que les séquences d'acquisition de 11 morphèmes grammaticaux sont presque les mêmes pour les 2 groupes. L'acquisition desdits morphèmes, obtenue à partir de 3 méthodes différentes, mène à penser que les enfants exposés naturellement à une L2 acquièrent certaines structures dans un ordre universel. Ce ne serait pas le système de L1 qui guiderait le processus d'acquisition mais plutôt le système de L2.

## **RECHERCHE 17**

**DULAY, H. C. & BURT, M. K.** 1974. "Errors and strategies in child second language acquisition". *TESOL Quarterly*. vol. 8, n° 2, p.129-36.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale avec participation de l'enseignant. L'objectif de la recherche est de déterminer si les erreurs syntaxiques des enfants apprenant une L2 sont dues à l'interférence de leur L1 ou à des stratégies cognitives intervenant également dans l'acquisition de L1. Le fondement théorique est que le processus de construction créative permet à l'enfant de découvrir les règles de la langue à laquelle il est exposé. La recherche a été menée auprès de 179 enfants hispanophones, âgés entre 5 et 8 ans, et apprenant l'anglais L2 dans 3 écoles différentes (2 dans le nord de la Californie et 1 dans la ville de New York). Les données ont été prélevées à partir d'un test (Bilingual Syntax Measure) comportant des images qui aidaient les enfant à s'exprimer oralement. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce au niveau intermédiaire. L'utilisation de données provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats suggèrent que les enfants n'utilisent pas leur L1 dans le processus d'acquisition de la syntaxe de L2. La plupart des erreurs seraient des erreurs de développement semblables à celles commises par des enfants anglophones.

## **RECHERCHE 18**

**DUSKOVA, L.** 1969. "On sources of errors in foreign language learning". *IRAL*, vol. 7, n° 1, p. 11-36.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est de déterminer la source des erreurs dans l'APP-L2. Le fondement théorique est que les erreurs en APP-L2 sont dues à la surgénéralisation, à l'interférence entre les formes et les fonctions de L1 et

de L2, et à des cause psychologiques, comme un apprentissage non adéquat. La recherche a été menée auprès de 50 étudiants tchèques post-gradués ayant une connaissance d'anglais L2 suffisamment avancée pour lire des articles scientifiques et pour parler de sujets reliés à leur recherche. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant une production écrite et de l'expression écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la morphologie, et ce au niveau avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données et on ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. L'analyse de 1007 erreurs montre que l'influence de la langue maternelle est évidente dans les erreurs concernant l'ordre des mots, la construction verbale et celle des phrases. Par contre, les erreurs morphologiques pourraient être imputables à l'interférence d'autres formes anglaises et à leur fonction. Les erreurs provenant des catégories qui existent dans les deux langues, même s'il y a des différences quant à leur fonction et à leur distribution, ne semblent pas constituer la plus importante source d'erreurs. Les plus grandes difficultés sont à chercher parmi les catégories grammaticales qui n'existent pas dans la langue maternelle.

## RECHERCHE 19

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1989. "Transfer in production: Some implications for the interlanguage hypothesis" In Dechert, H. & Raupach, M. (Eds.), Transfer in Language Production. Norwood, N.J.: Ablex, p. 173-193.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de cette recherche est d'analyser, à partir de l'interlangue, de quelle manière L1 influence l'APP-L2 et/ou la communication en L2. Le fondement théorique est qu'on trouve le transfert comme procédé psychologique dans la production, dans la réception et dans l'apprentissage de L2. La recherche a été menée auprès d'un sujet danois, âgé de 13 ½ ans et ayant étudié l'anglais pendant 1 ½ ans. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau intermédiaire. Il n'y a pas eu de triangulation de données et on ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats suggèrent que l'hypothèse de l'IL devrait être modifiée en prenant en considération les aspects suivants: 1. la distance linguistique (une représentation séparée de l'IL serait plus adéquate si L1 et L2 sont des langues distantes); 2. les niveaux linguistiques (il y aurait une représentation coordonnée pour certains niveaux et une représentation composée pour d'autres niveaux); et 3. le niveau de compétence (l'apprenant débutant utiliserait un seul système de traitement et établirait graduellement un système composé).

## RECHERCHE 20

**FATHMAN, A.** 1979. "The value of morpheme order studies for second language learning". Working Papers on Bilingualism, vol. 18, p. 180-99.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'examiner la validité des études transversales sur l'ordre des morphèmes basée sur des instruments d'élicitation de la parole, et de déterminer la validité d'une méthode alternative qui donnerait des informations plus spécifiques sur le processus d'apprentissage. Le fondement théorique est que la classification par morphèmes, à partir de données basées sur un discours suscité, peut être considérée comme une méthode d'analyse valide. La recherche a été menée auprès de 200 sujets coréens et hispanophones, âgés entre 6 et 16 ans, et apprenant l'anglais langue seconde dans des écoles publiques américaines. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue et d'une épreuve orale comprenant l'utilisation d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées, provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation entre les résultats obtenus avec le SLOPE Test et les études de Brown et de Dulay & Burt. Ils suggèrent également que la classification par morphèmes, utilisant des données obtenues transversalement et à partir de tests de production orale, peut être une méthode d'analyse valide, mais il ne faudrait pas surinterpréter les résultats.

## RECHERCHE 21

**FLEGE, J.** 1987. "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics*, vol. 15, p. 47-65.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est de déterminer s'il existe une véritable diminution dans l'habileté d'apprentissage vocal applicable à tous les phonèmes d'une L2, en examinant jusqu'à quel point les apprenants de L2 s'approchent des normes phonétiques de L2 dans les nouveaux phonèmes et dans ceux qui sont similaires ou identiques à ce qui se retrouve dans leur L1. Le fondement théorique est l'existence d'une restructuration de l'espace phonétique pendant l'APP-L2 et le fait que les phonèmes similaires sont plus difficiles à produire que les nouveaux. La recherche a été menée auprès de 42 sujets femmes anglophones et francophones, âgés entre 22 et 38 ans et divisés en 6 groupes, suivant leur langue maternelle et leur compétence linguistique en L2. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve orale comprenant des exercices de répétition. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie, et ce au niveau avancé. L'utilisation de données invoquées et provoquées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats indiquent que les adultes peuvent apprendre à produire de nouveaux phonèmes en L2 et à modifier leurs patrons d'articulation, établis préalablement, lorsqu'ils produisent des phonèmes similaires. Il semblerait que le mécanisme de classification équivalente les amène à identifier les phonèmes de L1 et de L2

correspondants mais acoustiquement différents comme appartenant à la même catégorie. Ce même mécanisme pourrait les empêcher de produire correctement des phonèmes similaires mais pas des phonèmes authentiquement nouveaux.

## RECHERCHE 22

**FLICK, W.** 1980. "Error types in adult English as a second language". In Ketteman, B. & St-Clair, R. (Eds.), New Approaches to Language Acquisition. Heidelberg: Julius Groos, p. 57-63.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'analyser et de déterminer les types d'erreurs commises par les apprenants dans l'APP-L2, et ce à différents niveaux de compétence. Le fondement théorique est qu'au fur et à mesure que la compétence en L2 augmente, les erreurs attribuables au transfert diminuent. La recherche a été menée auprès de 20 sujets, des adultes hispanophones recevant une instruction formelle en anglais à l'Université de Southern Illinois. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression libre et d'une épreuve orale comprenant des exercices de traduction. Les niveaux d'analyse étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées, provoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et on les a contrôlés. Les résultats indiquent que la plupart des erreurs sont des erreurs de développement (68%). Une proportion significative d'erreurs (30%) a cependant été considérée comme des erreurs de transfert. Les sujets débutants auraient tendance à s'appuyer davantage, et plus fréquemment, sur leur L1, en utilisant la stratégie de transfert tandis que les sujets de niveau plus avancé s'appuieraient davantage sur des stratégies d'apprentissage reliées à l'APP-L2 (généralisation prématurée, évitement) que sur leur L1.

## RECHERCHE 23

**FLYNN, S.** 1987. A parameter-setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora. Dordrecht: D. Reidel, p. 83-218.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser les paramètres de l'organisation syntaxique "Head-Initial" et "Head-Final" dans l'acquisition de l'anaphore grammaticale. Le fondement théorique est que la théorie de la grammaire universelle peut expliquer de façon plus complète l'acquisition d'une L2. La recherche a été menée auprès de 104 étudiants japonais et hispanophones apprenant l'anglais L2, âgés entre 17 et 47 ans. L'âge moyen pour le groupe espagnol était de 24 ans et celui du groupe

japonais était de 30 ans. Du nombre total de sujets, 67 étaient des femmes et 37 des hommes. La scolarisation moyenne des sujets était de 15 ans. Le groupe japonais était légèrement supérieur, aussi bien au niveau des années de scolarité, des cours d'anglais suivis, qu'au niveau de la durée du séjour aux États-Unis. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve de compréhension orale comprenant des exercices de répétition, des jeux de rôles, l'utilisation d'objets, et d'une épreuve écrite comprenant un test de classement de l'Université du Michigan. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et provoquées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats du test de classement indiquent que les 2 groupes peuvent être considérés équivalents à chaque niveau de compétence. L'acquisition de l'anglais L2 est de façon significative plus facile pour les hispanophones que pour les japonais. L'anglais et l'espagnol sont "Head-Initial" tandis que le japonais est "Head-Final". Les résultats de cette étude montrent qu'une théorie de l'APP-L2 pourrait être développée dans le cadre de la grammaire universelle, théorie qui expliquerait les aspects "contrastifs" et "constructifs" de l'APP-L2.

## RECHERCHE 24

**FLYNN, S.** 1989. "The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of english relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers". In Gass, S. & Schachter, J. (Eds.), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est de déterminer le rôle du paramètre "Head-Direction" dans l'acquisition des propositions relatives par des adultes hispanophones et japonais, et de déterminer de quelle manière et à quels niveaux la connaissance de L1 peut intervenir dans le processus d'acquisition d'une L2. Le fondement théorique est que les principes de la grammaire universelle guident aussi bien l'acquisition de L1 que celle de L2. La recherche a été menée auprès des mêmes sujets que ceux présentés dans le résumé de la recherche 23. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve orale comprenant la compréhension et des exercices de répétition. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et provoquées a donné lieu à une triangulation. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. La différence des résultats entre les hispanophones et les Japonais pourrait être expliquée en termes de différence de la "Head-Direction" de L1 et de L2. L'espagnol est en effet "Head-Initial" comme l'anglais tandis que le japonais est "Head-Final". Les résultats inférieurs obtenus au niveau débutant chez les hispanophones s'expliqueraient non pas par le fait que l'apprenant assume que la structure de L2 est semblable à celle de L1 mais par la recherche, aux premiers stades de l'acquisition, de la configuration de la "Head-Complement" de l'anglais. Les hypothèses des apprenants adultes de L2 par rapport aux structures "Head-Complement"

obéiraient au même principe de l'organisation structurale, à savoir le paramètre de la "Head-Direction".

## RECHERCHE 25

**FLYNN, S. & ESPINAL, I.** 1985. "The head-initial/head-final parameter in adult Chinese L2 acquisition of English". Second Language Research, vol. 1, p. 93-117.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'examiner le rôle du paramètre de la "Head-Direction" dans l'acquisition de l'anglais L2 par des adultes chinois. Le fondement théorique est que l'apprenant a accès aux principes de la grammaire universelle, déjà appliqués en L1, dans l'acquisition de la grammaire de L2. La recherche a été menée auprès de 60 adultes chinois dont la moyenne d'âge était de 34 ans. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve de compréhension orale comprenant des exercices de répétition et l'utilisation d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées et provoquées. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats seraient semblables à ceux obtenus dans l'étude avec des japonais/hispanophones. Il n'y aurait pas de différences significatives pour le niveau débutant et intermédiaire lorsque les phrases ne comportent pas d'anaphore. Cependant, au niveau avancé, les apprenants trouvaient les "postposed clauses" plus faciles à imiter que les "preposed clauses". Les résultats permettraient de dire également que les principes de la GU qui déterminent l'acquisition de L1 déterminent également l'acquisition de L2.

## RECHERCHE 26

**GARCIA GUTIÉRREZ, M.** 1993. "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística". In Muñoz-Liceras, J. (Ed.), La lingüística y el análisis de los sistemas no-nativos. p. 81-123.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une étude de cas et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'examiner les erreurs de transfert à travers l'analyse contrastive (version «faible» de l'hypothèse) et d'analyser la possibilité de détecter des erreurs à l'oral et à l'écrit lorsque la distance linguistique entre 2 langues, dans le cas présent l'espagnol et l'italien, est considérée comme minimale. Le fondement théorique est que l'on trouve le transfert de L1 dans l'APP-L2 et que la distance linguistique joue un rôle important dans l'APP-L2. La recherche a été menée auprès d'une femme italienne, âgée

de 27 ans, et de 10 sujets hispanophones, âgés entre 16 et 60 ans, pour le groupe contrôle. Le sujet a étudié l'espagnol pendant 4 ans et a passé 4 mois en Espagne. Les sujets du groupe contrôle venaient tous de Madrid. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues comprenant de la production orale et écrite, et d'une épreuve pour le groupe contrôle pour juger la grammaticalité des phrases. Les niveaux d'analyse étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. L'utilisation de données invoquées, provoquées et suscitées a donné lieu à la triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que la stratégie de transfert est aussi utilisée lorsqu'il y a eu des "vides" dans le processus d'apprentissage guidé. Les erreurs de transfert à l'oral ne sont pas toujours perçues par les natifs (groupe contrôle) car elles n'interfèrent pas dans la communication, mais ce n'est pas le cas lorsque le message est donné par écrit. Les caractéristiques de L1 influeraient sur la formulation d'hypothèses erronées en L2. L'analyse des erreurs permet de conclure que le dénominateur commun des erreurs de traduction résulte de la traduction des formes de l'italien. L'apprentissage de langues rapprochées peut sembler facile dans les premières étapes de l'apprentissage mais devient de plus en plus complexe au fur et à mesure que la compétence en L2 augmente.

## RECHERCHE 27

**GASS, S.** 1980. "An investigation in syntactic transfer in adult second language learning". In Scarcella, R. & Krashen, S. D. (Eds.), Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'analyser le transfert syntaxique chez des apprenants adultes ayant des langues maternelles différentes et en utilisant des méthodes différentes. Le fondement théorique est que toute théorie unifactorielle est inadéquate pour expliquer l'acquisition de L2. Il y aurait des universaux, des faits de L1 et de L2. La recherche a été menée auprès de 17 sujets adultes (français, portugais, italien, arabe, perse, thaï, chinois, coréen et japonais) suivant des cours d'anglais L2 à l'Université d'Indiana. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant une production écrite, des exercices pour juger la grammaticalité ou pour réunir 2 phrases en 1. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données provoquées comprenant plusieurs types d'épreuves. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats du test de grammaticalité montrent que le transfert est présent, et ceux du test de production écrite montrent pour leur part que la stratégie d'évitement est utilisée. Les résultats de cette étude suggèrent qu'il y a trois facteurs qui jouent un rôle dans l'apprentissage des structures: 1. des facteurs universels; 2. des facteurs spécifiques concernant la L1 de l'apprenant; et 3. des facteurs spécifiques concernant la L2. En prenant en considération la relation de ces 3 facteurs, il semblerait que c'est le facteur universel qui aurait le rôle le plus important, étant donné que ce sont justement ces principes universels qui déterminent l'ordre de difficulté de certaines structures.

## RECHERCHE 28

**GRANFORS, T. & PALMBERG, R.** 1976. "Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns learning English at a commercial college level". In Ringbom, H. & Palmberg, R. (Eds.), Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English. AFTIL 5 .Åbo Akademi, p. 15-52.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est de déterminer si les erreurs peuvent être expliquées à partir de la langue maternelle. Le fondement théorique est qu'en comparant L1 et L2, on devrait pouvoir expliquer les erreurs en L2. La recherche a été menée auprès de 42 sujets suédois et 58 sujets finlandais, étudiants de première année d'un collège commercial et provenant de différentes écoles. L'aspect socio-économique a été pris en considération et les 2 groupes peuvent être considérés comme équivalents. Le groupe suédois avait étudié l'anglais en moyenne pendant 4.7 années et le groupe finlandais pendant 5.0 années. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction et une production écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la morphologie, et ce au niveau avancé. L'utilisation de données provoquées comprenant plusieurs types d'épreuves a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que les Suédois ont fait moins d'erreurs parce que le système d'articles existe en L1 alors qu'en finnois il n'existe pas. La même tendance est observée quant aux prépositions, à l'ordre des mots et aux erreurs d'épellation. La plupart des erreurs peuvent être expliquées à partir de la langue maternelle. La seule hypothèse qui n'est pas vérifiée est celle portant sur l'accord sujet-verbe. L'explication probable est qu'à ce niveau de compétence les Finnois sont désavantagés, désavantage s'amenuisant avec la croissance du niveau d'apprentissage.

## RECHERCHE 29

**GRAUBERG, Q.** 1971. "An error-analysis in German of first-year university students". In Perren, G. & Trim, J. (Eds.), Applications of Linguistics: Selected Papers of the Second International Congress Of Applied Linguistics. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 257-63.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de déterminer les erreurs et les sources d'erreurs de bons étudiants anglophones ayant appris l'allemand pendant 4 ou 5 ans. Le fondement théorique est qu'il existe une grande possibilité que les

erreurs en L2 (allemand) proviennent de L1 (anglais). La recherche a été menée auprès de 20 étudiants de première année à l'Université de Nottingham. Il s'agit des meilleurs étudiants du département d'allemand. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Le chercheur note que les résultats devraient être interprétés avec prudence étant donné le nombre limité d'erreurs analysées (193). La prépondérance des erreurs lexicales est notable. Il semblerait que les structures syntaxiques et morphologiques ont été apprises mais que le vocabulaire aurait besoin d'être renforcé et amplifié. L'interférence de l'anglais semble être très forte. Les résultats révèlent que lorsque l'apprenant n'est pas sûr de la structure en L2, il a recours à une structure de L1.

### **RECHERCHE 30**

**HERRANEN, T.** 1978. "Errors made by Finnish university students in the use of the English article system". In Sajavaara, K., Lehtonen, J. & Markkanen, R. (Eds.), Jyväskylä Contrastive Studies 6. Further Contrastive Papers. Jyväskylä: University of Jyväskylä, p. 74-95.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'examiner les difficultés de Finnois dans l'utilisation du système d'articles anglais. Le fondement théorique est que les erreurs commises par les apprenants sont provoquées par l'interférence de L1. La recherche a été menée auprès de 90 apprenants d'anglais pour le test 1 et de 45 étudiants de première année de l'Université de Jyväskylä pour le test 2. Ces étudiants avaient fait entre 2 et 6 ans d'anglais. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données, mais l'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats indiquent que la plupart des omissions des articles définis et indéfinis serait provoquée par l'interférence de L1. Les difficultés dans le système proviendraient également des difficultés des enseignants finlandais à comprendre eux-mêmes ce système.

### **RECHERCHE 31**

**LEE, J. F.** 1987. "Morphological factors influencing pronominal reference assignment by learners of Spanish". In Morgan, T., Lee, J. and VanPatten, B. (Eds.), Language and Language Use: Studies in Spanish. Lanham, MD: University Press of America, p. 221-231.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'examiner comment les apprenants d'espagnol déterminent les références pronominales dans les phrases écrites. Le fondement théorique est que les facteurs universels et les facteurs d'enseignement jouent de façon conjointe dans l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 22 étudiants anglophones faisant leur premier semestre d'espagnol à l'Université de l'état du Michigan. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux débutant et intermédiaire. Les résultats indiquent que les étudiants de première année d'espagnol n'ont pas développé de manière complète et totale le filtre syntaxique. Cependant un degré de sensibilité concernant les distinctions de genre et de nombre est observé. Pendant le traitement, les distinctions de nombre étaient plus faciles à faire que celles de genre, et celles-ci étaient plus faciles que celles de cas ou d'exceptions. Comme les apprenants font une utilisation différentielle des distinctions de nombre et de genre pendant le traitement, il y aurait une relation entre le traitement et la production. Si tel était le cas, les structures comprises seraient celles acquises en premier.

## RECHERCHE 32

**LOCOCO, V.** 1975. "An analysis of Spanish and German learners' errors". Working Papers on Bilingualism. vol. 7, p. 96-124.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est de déterminer si les résultats de l'analyse des erreurs d'une L2 peuvent être appliqués à une autre L2 et si des stratégies universelles sont utilisées dans l'acquisition d'une L2. Le fondement théorique est que les erreurs commises par l'apprenant de L2 proviennent aussi bien de l'interférence de L1 que des stratégies d'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 322 étudiants universitaires anglophones dont 176 apprenaient l'espagnol L2 et 146 l'allemand L2. Il convient de noter qu'à cause des absences ou des abandons, le nombre d'étudiants varie pendant les 4 épreuves écrites, épreuves comprenant des productions écrites. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux débutant et intermédiaire. Les résultats montrent que presque toutes les erreurs intralinguales étaient des erreurs morphologiques dans les 2 langues. La plupart de ces erreurs relevaient de la catégorie grammaticale des adjectifs en premier lieu et de celle des verbes en second lieu. L'interférence de la langue maternelle est surtout observée dans l'ordre des mots. Elle est plus élevée en allemand qu'en espagnol et observée également dans les cas de simplification. Les stratégies universelles semblent jouer un rôle dans l'acquisition d'une L2.

### RECHERCHE 33

**MUÑOZ-LICERAS, J.** 1983. Markedness, Contrastive Analysis, and the Acquisition of Spanish Syntax by English Speakers. Thèse de doctorat non publiée. Toronto, Canada: University of Toronto, 301p.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'étudier la contribution de la théorie linguistique dans la recherche sur l'APP-L2 en explorant la relation entre "Markedness" et perméabilité. Le fondement théorique est que les paramètres "marqués" de L1 ne provoquent pas la perméabilité comme le font les paramètres "marqués" de L2. La recherche a été menée auprès de 45 étudiants anglophones et de 5 hispanophones (groupe contrôle), ces derniers détenant tous des diplômes universitaires. Le groupe débutant (15) avait étudié l'espagnol pendant une période de 7 mois, le groupe intermédiaire (15) pendant une période de 2 ans et le groupe avancé (15) pendant une période de 3 ans. Les données ont été prélevées à partir d'épreuves écrites comprenant des exercices de traduction, des exercices pour juger la grammaticalité, des exercices à trous et une production écrite. Il y a eu une triangulation des données en utilisant 3 épreuves différentes. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe. Les NNGs (non native grammars) seraient très perméables pour 2 raisons: 1. manque d'exposition à ce type de structures de L2 ; et 2. l'existence de L1, système qui est systématiquement comparé au système de L2 et qui agit comme filtre. Les résultats indiquent l'existence d'une forte perméabilité dans les premiers stades mais celle-ci ne reflète pas une perméabilité permanente étant donné qu'elle disparaît à mesure que la compétence en L2 augmente.

### RECHERCHE 34

**ROGERS, M.** 1984. "On major types of written error in advanced students of German". IRAL, vol. 22, n° 1, p. 2-39.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'analyser les fautes commises par des locuteurs anglophones apprenant l'allemand. Le fondement théorique est que les difficultés d'apprentissage de certains éléments de L2 s'expliquent en grande partie par L1. La recherche a été menée auprès de 26 étudiants anglophones de première année d'université et il s'agit des meilleurs étudiants. Ils ont suivi des cours d'allemand pendant au moins 4 ans et plusieurs sont déjà même allés en Allemagne. Les données ont été prélevées d'une épreuve comprenant une production écrite. Les niveaux d'analyse étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce à un niveau avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de

données. On ne trouve nulle mention relative aux biais ou à leur contrôle. Les résultats montrent que la plupart des erreurs proviennent de L1. Les erreurs morphologiques n'empêcheraient pas la communication tandis que les erreurs lexicales le feraient jusqu'à un certain degré.

### **RECHERCHE 35**

**BASSON, S.** 1988. Patterns of Pronunciation Errors in English by Native Japanese and Hebrew Speakers: Interference and Simplification Processes. Thèse de doctorat non publiée. New York: Faculty in Speech and Hearing Sciences, New York University.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'examiner les erreurs de prononciation en anglais, considérant l'intelligibilité et l'accent chez les natifs japonais et hébreux. Le fondement théorique est qu'il existe des principes universels qui guident l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 4 natifs japonais, de 4 natifs hébreux et de 4 natifs américains pour le groupe contrôle. Les sujets japonais et hébreux parlaient japonais et hébreu avant de venir aux États-Unis. Ils avaient cependant suivi des cours d'anglais dans leurs pays respectifs. Le temps d'immersion en anglais peut être considéré comme équivalent parmi les sujets. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant des exercices de répétition. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. En utilisant les données invoquées et provoquées il y a eu triangulation des données. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que l'interférence existe même si les consonnes individuelles, à l'intérieur des classes de consonnes, n'ont pas toutes été déviantes au même degré. Il y a plus d'erreurs dans les voyelles que dans les consonnes pour les 2 groupes. Les Japonais ont eu plus de difficulté en ce qui a trait aux voyelles tandis que les locuteurs de l'hébreu en ont eu aussi bien dans les voyelles que dans les consonnes. Les mesures des premier et deuxième formants révèlent que l'interférence de L1 a une forte incidence dans les voyelles déviantes des Japonais. Pour les locuteurs de l'hébreu, il s'agirait d'un processus naturel de simplification.

### **RECHERCHE 36**

**SLAVIKOVA, H.** 1990. Translating and the Acquisition of Italian as a Second Language: Results of a Pilot Project. Thèse de doctorat non publiée. Toronto, Canada: University of Toronto, 243p.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'examiner le rôle de la traduction dans le processus de développement de la compétence en L2. Le fondement théorique

est que les apprenants de L2 utilisent L1 comme référent sémantique. La recherche a été menée auprès de 44 adultes anglophones accomplissant leur première année d'italien à l'université. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant des tests de closure et des exercices de traduction orale et écrite pour 20 des 44 sujets. Les autres 24 sujets agissaient comme groupe contrôle et n'ont fait aucun exercice de traduction. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux débutant et intermédiaire. Il y a eu triangulation des données par différents tests. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats indiquent que le type de traitement affecte le degré de compréhension. Les scores furent plus bas lorsque le traitement était oral, et plus élevés lorsque le traitement était visuel (écrit). Il semblerait que le degré de compréhension soit lié au type de texte (connaissance de facteurs extralinguistiques, par exemple la cuisine italienne). Les mots avec un contenu sémantique moindre étaient plus difficiles à traduire adéquatement. Les apprenants semblent filtrer leur "input" de L2 à travers leurs concepts en langue maternelle. L'utilisation de la traduction dans des phases initiales peut compenser le manque d'habileté à manipuler l'"input" en L2 en termes d'information sémantique.

### **RECHERCHE 37**

**HARGETT, G.** 1991. An Application of Transfer Theory to the Study of English as a Second Language Errors of University-level International Students. Thèse de doctorat non publiée, University of Washington, 93p.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est de tenter de comprendre l'acquisition de l'anglais L2 par des apprenants de niveau universitaire en essayant d'expliquer les erreurs des apprenants par la théorie du transfert. Le fondement théorique est que le transfert de L1 peut expliquer et aider à comprendre les erreurs en L2. La recherche a été menée auprès de 170 étudiants de 6 langues maternelles différentes, à savoir le chinois, le coréen, le vietnamien, le japonais, l'arabe et l'espagnol, étudiants apprenant tous l'anglais L2. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant une production écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce à un niveau avancé. Il y a eu triangulation des données par différentes épreuves. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats suggèrent que les erreurs des apprenants de L2 pourraient être expliquées par la théorie du transfert. Les différents résultats pour les différentes langues maternelles pourraient être attribués aux types de stratégies utilisées par les étudiants ou à l'importance de l'anglais dans le pays d'origine.

### **RECHERCHE 38**

**AGATHOCLEOUS, I.** 1986. Analyse des productions d'élèves chypriotes apprenant le français. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble, France: Université de Grenoble III, 380p.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'analyser les sources d'erreurs d'élèves chypriotes apprenant le français L2. Le fondement théorique est que les erreurs commises par les apprenants sont aussi bien interlinguales qu'intralinguales. La recherche a été menée auprès de 15 élèves chypriotes, âgés entre 15 et 16 ans. Ils ont tous suivi le même enseignement du français L2, la même méthode et ont eu le même enseignant. Ils ont également tous étudié l'anglais pendant 4 ans et le grec ancien pendant 3 ans. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant une évaluation des erreurs et de l'expression libre, et à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction et des exercices à trous. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la morphologie, et ce aux niveaux débutant et intermédiaire. L'utilisation de données provoquées et de données suscitées a donné lieu à une triangulation des données. Quant aux biais possibles et à leur contrôle, on n'en trouve aucune mention. Les résultats montrent que les erreurs proviennent plutôt de L1 que d'une autre L2 apprise auparavant. La fréquence des erreurs est manifestée au même degré lors des 3 tâches de production (expression libre, exercices de traduction et à trous). Les tâches contraignantes déclenchent chez l'apprenant l'utilisation de la stratégie d'abstention.

## RECHERCHE 39

**ZEHUA, G.** 1995. First Phonological Influences on Second Language Acquisition. mémoire non publié. Masters of Arts Linguistics, University of Texas at Arlington, 95p.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser les erreurs de prononciation en anglais L2 des apprenants qui avaient le mandarin ou le cantonais comme L1. Le fondement théorique est que les erreurs phonologiques sont dues à L1. La recherche a été menée auprès de 6 sujets qui parlaient le mandarin (groupe A), 6 sujets qui parlaient le cantonais (groupe B) et 2 sujets anglophones pour fins de comparaison. Les sujets du groupe A étaient âgés entre 24 et 43 ans, et ceux du groupe B étaient âgés entre 21 et 65 ans. Le groupe A et le groupe B ont différents niveaux de compétence en anglais et leur niveau de scolarité est également différent. Leur degré d'instruction varie entre la fin des études secondaires et la maîtrise à l'Université du Texas. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant de l'expression libre et de la lecture à haute voix. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et de données suscitées a donné lieu à une triangulation des données. Quant aux biais et à leur contrôle, on n'en trouve aucune mention. Les résultats montrent que les 2 stratégies de simplification utilisées en anglais L2 par les apprenants ayant comme L1 le mandarin et le cantonais sont l'épenthèse et la suppression. Les apprenants, dont le mandarin est la L1, préfèrent la stratégie d'épenthèse (ajouter une voyelle devant la consonne finale) tandis que les apprenants dont le cantonais est la

L1, préfèrent la stratégie de suppression (laisser tomber la consonne finale). Le transfert de L1 joue un rôle important au niveau phonologique dans l'APP-L2. Cependant, la différence de choix de la stratégie de simplification ne peut être complètement expliquée par la théorie du transfert.

#### **RECHERCHE 40**

**HATCHER, D.** 1980. An analysis of Errors Made in the Pronunciation of American English Vowels by Adult Brazilian Learners of English as a Second Language. Thèse de doctorat non publiée. Austin: University of Texas, 135 p.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser les difficultés des étudiants brésiliens dans la prononciation des voyelles anglaises. Le fondement théorique est que les erreurs sont dues à l'interférence, à la surgénéralisation, aux stratégies de communication, à des facteurs de développement et à des facteurs sociaux et psychologiques. La recherche a été menée auprès de 42 sujets brésiliens âgés entre 13 et 30 ans. Les sujets provenaient de 3 régions dialectales différentes: Sao Paulo, Rio de Janeiro et Manaus, avaient différents niveaux de compétence en anglais L2, avaient tous complété l'école secondaire, et provenaient des classes sociales moyenne et moyenne-élevée. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression orale avec le support d'images et d'une épreuve orale comprenant des exercices de répétition. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées, suscitées et provoquées a donné lieu à une triangulation des données. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que la grande majorité des erreurs étaient dues à l'interférence du système phonémique et aux règles du portugais (interférence de substitution, d'environnement phonologique, de congénères ou de mots empruntés).

#### **RECHERCHE 41**

**MIRHOSSEINI, S.** 1986. Morphological and Syntactic Error Analysis of the Oral Interlanguage of Six Adult Persian Speakers Learning English as a Second Language. Thèse de doctorat non publiée. Austin: University of Texas, 352p.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une étude de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'analyser l'acquisition de 10 morphèmes grammaticaux anglais et de 8 structures syntaxiques par 6 adultes persans (iraniens) apprenant l'anglais L2 aux États-Unis. Le

Le fondement théorique est que l'interférence de L1 joue un rôle mineur dans l'explication des erreurs et qu'elles sont dues à des phénomènes intralinguaux et à des stratégies universelles. La recherche a été menée auprès de 6 adultes iraniens âgés entre 16 et 31 ans. Chaque sujet fut interviewé 15 minutes tous les 15 jours, pendant une période variant de 4 à 15 mois. La langue maternelle de tous les sujets est le persan. Ils avaient différents niveaux de compétence mais la même exposition à l'anglais L2 dans un environnement anglophone. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues comprenant des élicitations expérimentales et de l'expression libre avec l'utilisation d'images, et d'une épreuve comprenant des exercices de répétition et des exercices de traduction. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. Il y a eu triangulation des données en utilisant des données invoquées, provoquées et suscitées. L'impact des biais a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats de toute l'analyse des données et la comparaison de la séquence d'acquisition de morphèmes parmi les sujets, entre les sujets et les enfants anglophones et la comparaison avec d'autres apprenants de L2, montrent que : 1. les apprenants de L2 qui ont la même L1 acquièrent les morphèmes grammaticaux dans un ordre similaire; 2. la séquence d'acquisition des apprenants de L2 est différente de celle des enfants apprenant l'anglais L1; 3. tous les apprenants acquièrent les morphèmes grammaticaux dans un ordre commun, même si leurs L1 sont différentes; 4. contrairement aux prédictions faites par l'analyse contrastive, les apprenants éprouvent moins de difficultés dans l'acquisition d'éléments grammaticaux qui n'existent pas dans leur L1, ou qui diffèrent considérablement, que dans l'acquisition de ceux qui existent dans les 2 langues ou qui diffèrent légèrement. L'interférence de L1 n'est pas la seule et plus grande source d'erreurs dans l'APP-L2. La majorité des erreurs sont intralinguales, dues aux difficultés inhérentes à L2 et à l'utilisation de stratégies de traitement universelles par les apprenants.

## RECHERCHE 42

**HARLEY, B.** 1979. "French gender rules in the speech of English-dominant, French-dominant, and monolingual French-speaking children". *Working Papers on Bilingualism*, vol. 19, p. 129-56.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est de comparer l'usage du genre en français chez des jeunes franco-ontariens de 2<sup>ième</sup> et de 5<sup>ième</sup> année avec celui d'anglophones suivant des programmes d'immersion en français et des francophones unilingues du Québec. Le fondement théorique est que la langue dominante de communication des apprenants est un facteur clé dans l'apprentissage du genre en français L2. La recherche a été menée auprès de 55 enfants, âgés entre 7 et 10 ans, répartis en 8 groupes: 4 de 2<sup>ième</sup> année et 4 de 5<sup>ième</sup> année, provenant de Toronto, Sudbury et Rayside, en Ontario, et de la ville de Québec (francophones unilingues). Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression orale avec l'utilisation d'images. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la morphologie, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et de données suscitées a donné lieu à une triangulation des données. On ne trouve aucune mention des biais ou de leur contrôle. Les résultats montrent que

certains franco-ontariens font les mêmes erreurs que les québécois pour les règles du genre, d'autres ressemblent à celles commises par les anglophones qui apprennent le français L2. Les stratégies de surgénéralisation, d'évitement et de transfert sont observés parmi tous les groupes, et ce à des degrés divers. Le facteur clé qui déterminerait la maîtrise du genre en français des franco-ontariens semble être la langue de communication entre les parents et les enfants.

#### RECHERCHE 43

**JANSEN, B. LALLEMAN, J. & MUYSKEN, P.** 1981. "The alternation hypothesis: Acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers". Language Learning, n° 31, p. 315-336.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec une étude comparative et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'examiner jusqu'à quel point les structures de la langue maternelle des sujets turcs et marocains influencent l'ordre des mots du néerlandais L2. Le fondement théorique est que l'APP-L2 est surtout guidé par la construction créative de la grammaire et que l'un des guides de construction est L1. La recherche a été menée auprès de 16 sujets, 8 turcs et 8 marocains, âgés entre 21 et 48 ans. Les sujets avaient tous fait un apprentissage non guidé du néerlandais et la durée de leur séjour dans le pays varie de 1 à 15 ans. Deux Turcs et 3 Marocains étaient mariés à des néerlandophones. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression libre. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et suscitées a donné lieu à une triangulation des données. On ne trouve nulle mention des biais ou de leur contrôle. Les résultats montrent qu'il existe une relation entre l'interférence de L1 concernant l'ordre des mots et le développement des grammaires de l'interlangue. L'hypothèse alternée (lorsque L2 offre la possibilité de 2 patrons, l'apprenant aura tendance à surgénéraliser le patron existant dans sa L1) semble être confirmée spécialement dans les premiers stades du processus d'acquisition. Dans les stades ultérieurs, l'ordre des mots des apprenants turcs et marocains semble se conformer davantage à celui du néerlandais.

#### RECHERCHE 44

**PFAFF, C.** 1985. "On input and residual L1 transfer in Turkish and Greek children's grammar". In Andersen, R.W. (Ed.), Second Languages: A Crosslinguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 271-298.

#### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'analyser les

effets de l'"input" et du transfert dans l'allemand L2 d'enfants turcs et grecs. Le fondement théorique est qu'il y a 2 sources d'erreurs: celles dues au transfert de L1 et celles dues à L2 (la simplification, la surgénéralisation et d'autres facteurs psychosociaux et cognitifs). La recherche a été menée auprès de 42 sujets ( 29 turcs et 13 grecs), âgés entre 8 et 15 ans. Il s'agit d'enfants ayant fait l'école en turc ou en grec entre 0 et 5 ans, séjourné en Allemagne entre 2 et 12 ans, parlant les 2 langues, T/A ou G/A, à la maison et ayant, pour la plupart, des amis germanophones. Tous les enfants fréquentent à l'école régulière en allemand. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression orale avec l'utilisation d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique et la morphologie, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et de données suscitées a donné lieu à une triangulation de données. On ne trouve aucune mention des biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats montrent que le transfert de L1 est observable aux niveaux morpho-syntaxique et lexical. La distance typologique semble être un facteur déterminant pour le transfert de L1. Le transfert lexical est observé lorsque L1 et L2 ont des structures parallèles. L'auteure souligne que le transfert ne semble pas jouer un rôle important.

#### **RECHERCHE 45**

**TRÉVISE, A. & NOYAU, C.** 1984. "Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: Individual variation and linguistic awareness". In Andersen, R. (Ed.), Second Languages: A Crosslinguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 165-89.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec enquête et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser le lien entre l'acquisition de la négation en français des hispanophones dans un discours spontané et métalinguistique et les facteurs psycholinguistiques individuels. Le fondement théorique est que l'APP-L2 varie en fonction d'une conscience métalinguistique provenant de L1 et de l'image que l'apprenant se fait de L2. La recherche a été menée auprès de 8 sujets hispanophones âgés entre 30 et 50 ans. Ils demeurent et travaillent à Paris. La durée de leur séjour varie entre 6 mois et 13 ans. Leur statut socio-économique est différent. Il s'agit d'ouvriers, de femmes de ménage, d'un professeur de langue et d'un professeur d'université. Les données ont été prélevées à partir d'entrevues comprenant de l'expression orale. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées et suscitées. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que le bagage psychosociologique influence les productions des apprenants aussi bien dans le discours spontané que métalinguistique. Les variations dans la négation pourraient être interprétées en termes de stades de développement.

## RECHERCHE 46

**BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. D.** 1974. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning ?" Language Learning, n° 24, p. 235-243.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux chez des sujets ayant différentes langues maternelles. Le fondement théorique est qu'il existe une séquence naturelle d'acquisition en L1 et en L2. La recherche a été menée auprès de 73 sujets adultes âgés entre 17 et 55 ans. Les sujets suivaient des cours d'anglais au Queens College, soit au programme intensif, préparant les étudiants à fréquenter des collèges américains, soit au programme d'éducation pour adultes. Les sujets furent classifiés comme hispanophones (33) ou non hispanophones (40). Ceux-ci représentaient 11 langues maternelles différentes: grec, persan, italien, turc, japonais, chinois, thaï, afghan, hébreu, arabe et vietnamien. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant une production orale avec utilisation d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données et on ne trouve aucune mention de biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats montrent que la difficulté relative aux morphèmes est semblable dans tous les groupes, excepté le niveau 3 du programme intensif dont le niveau de compétence en anglais L2 était très élevé. La plupart des erreurs seraient intralinguales et seraient dues à l'utilisation de stratégies de traitement universelles.

## RECHERCHE 47

**ABBOTT, G.** 1980. "Towards a more rigorous analysis of foreign language errors". IRAL, vol. 18, p.121-134.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de construire un procédé fiable et valide pour décrire les erreurs. Le fondement théorique est que les erreurs peuvent être expliquées à partir de l'interférence de L1. La recherche a été menée auprès de 22 étudiants universitaires arabes apprenant l'anglais L2. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant une production écrite. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que l'une des exigences des plus fondamentales d'une analyse est que les résultats de celle-ci puissent être vérifiés par d'autres chercheurs, en utilisant les mêmes procédés, qu'il y ait un contrôle des biais possibles, et que l'on considère des cas douteux, car une erreur pourrait être expliquée de 2

façons ou même plus. Les résultats indiquent également que la catégorisation correcte des erreurs permettrait d'identifier un patron d'erreurs, facilitant ainsi le stade explicatif de l'erreur.

#### **RECHERCHE 48**

**KRASHEN, S. D., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L. & FATHMAN, A.** 1976. "Adult performance on the SLOPE Test: More evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". Language Learning, vol. 26, n° 1, p. 145-151.

#### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec étude comparative et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de déterminer si le degré de difficulté dans l'acquisition de l'anglais L2 est le même chez les enfants que chez les adultes. Le fondement théorique est qu'il n'y a pas de grandes différences entre l'acquisition de L2 par des enfants et l'acquisition de L2 par des adultes. La recherche a été menée auprès de 60 sujets: 18 sujets ayant l'espagnol comme L1, 14 sujets ayant le grec comme L1, 17 sujets ayant des langues indo-européennes comme L1 (persan, polonais, français, tchèque, italien, russe et arménien) et 13 sujets ayant des langues non indo-européennes comme L1 (chinois, thaï, coréen, japonais). Les sujets furent classés selon le degré et le type d'enseignement d'anglais reçu (guidé et non guidé). Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant de l'expression orale avec utilisation d'images. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. L'utilisation de données invoquées et provoquées a donné lieu à une triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Dans la comparaison entre les apprenants d'une L1 différente, le coefficient de corrélation est élevé, indiquant que L1 n'intervient pas dans l'ordre de difficulté. Dans la comparaison entre les enfants et les adultes, le coefficient de corrélation est également significatif. Dans la comparaison entre les apprenants ayant eu un apprentissage guidé ou non guidé, le coefficient de corrélation n'est pas significatif, indiquant que l'ordre de difficulté n'est pas influencé par la nature de l'apprentissage. Il existerait une certaine similitude entre les processus d'acquisition utilisés par les enfants et ceux utilisés par les adultes. Les apprenants de L2, aussi bien enfants qu'adultes, suivraient un ordre naturel dans leur apprentissage, et ce indépendamment de la manière dont les données linguistiques leur sont présentées.

#### **RECHERCHE 49**

**WHITE, L.** 1985. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". Language Learning, vol. 35, p. 47-63.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de déterminer si L1 affecte la manière dont la grammaire universelle opère en L2. Le fondement théorique est que le transfert peut être expliqué à partir de la théorie de la GU. La recherche a été menée auprès de 73 adultes: 54 sujets étaient des hispanophones et les 19 autres étaient des francophones. Tous les sujets, excepté 7 hispanophones, habitaient au Canada depuis moins d'un an. Tous les sujets du groupe francophone, excepté 2 d'entre eux, étaient des québécois. Tous les sujets étaient comparables en termes de niveau de compétence mais ne l'étaient pas quant à leur degré d'exposition préalable à l'anglais. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des phrases où il fallait juger la grammaticalité. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce aux 3 niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. Nulle mention n'est faite quant aux biais possibles ou à leur contrôle. Les résultats montrent que certains aspects de la spécification du paramètre "pro-drop" sont «transportés» dans l'APP-L2 par les hispanophones, suggérant que les apprenants doivent «perdre» la valeur du paramètre, activée en L1, cette dernière n'étant pas la même en L2. Le fait de devoir donner une autre valeur aux paramètres de L1 mènerait aux erreurs de transfert.

## RECHERCHE 50

**BOURGUIGNON, C. & POUCHOL, O.** 1979. «Passage de la langue maternelle à la langue étrangère: étude expérimentale». Études de Linguistique Appliquée, vol. 34, p. 69-85.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec étude corrélative et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de vérifier si les enfants perçoivent intuitivement en français les diverses valeurs d'une relation polysémique sans apprentissage préalable et de vérifier si cette perception de valeurs différentes peut être mise en corrélation avec la maîtrise du système d'une L2 dans l'opération de traduction. Le fondement théorique est que l'on trouve des mécanismes de transfert et de généralisation dans la constitution de l'IL de l'apprenant. La recherche a été menée auprès de 165 élèves de première à terminale. Il s'agit de 3 classes français/anglais et de 3 classes anglais/français. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant un classement des énoncés et des exercices de traduction. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact de biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats indiquent que l'un des mécanismes de base serait le calque de la structure de la langue source, c'est-à-dire que l'interférence spontanée prévaudrait sur l'analyse métalinguistique.

## RECHERCHE 51

**D'ANGLEJAN, A. & TUCKER, R.** 1975. "The acquisition of complex English structures by adult learners". Language Learning, vol. 25, n° 2, p. 281-293.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une enquête et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'analyser l'acquisition de structures complexes en anglais L2 par des apprenants adultes ayant 2 niveaux de compétence différents, pour déterminer le rôle de la complexité linguistique dans l'APP-L2. La recherche a été menée auprès de 40 sujets francophones apprenant l'anglais L2 et de 20 sujets anglophones apprenant le français L2 (groupe contrôle). Pour le groupe débutant, la moyenne d'âge était de 19.7 ans, et pour le groupe avancé, la moyenne d'âge était de 24.55 ans. Les 2 groupes avaient complété 12 années de scolarité formelle et avaient en moyenne étudié l'anglais L2 pendant 4.75 ans pour le groupe débutant et 4.90 ans pour le groupe avancé. Les 2 groupes avaient reçu une instruction formelle en anglais L2 mais les tests de classement les plaçaient dans des niveaux différents. Le groupe contrôle avait en moyenne 31.10 ans et une scolarité moyenne de 13.80 ans. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant la compréhension et la discrimination orales des constructions ayant une structure de surface similaire mais des relations internes différentes. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce aux niveaux débutant et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Aucune preuve ne fut trouvée qui aurait permis de dire que les apprenants traduisaient ou copiaient les structures de L1 ou appliquer des fausses généralisations en L2. Les stratégies employées seraient celles que les enfants utilisent en apprenant leur L1. Il existerait un patron de développement.

## RECHERCHE 52

**KNIBBELER, W.** 1979. "Le français d'étudiants néerlandophones". Revue Canadienne des Langues Vivantes, vol. 35, n° 2, p. 186-189.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est de vérifier la validité de l'hypothèse de l'interlangue en étudiant de près un corpus d'énoncés français produit par des néerlandophones. Le fondement théorique est qu'il existe un processus cognitif, utilisé en L2, semblable à celui utilisé dans l'acquisition de L1. La recherche a été menée auprès de 149 sujets néerlandophones âgés en moyenne de 34 ans, de 10 Français comme groupe témoin et d'un autre groupe témoin de 41 sujets permettant de contrôler le biais du test-retest. Les sujets avaient appris le français au secondaire et avaient suivi, sans l'aide d'un professeur, un cours de 20 semaines. Les données ont été prélevées à partir d'épreuves orales comprenant de la lecture à haute voix pour compléter les blancs et de l'expression libre, où les apprenants devaient répondre

à un certain nombre de questions. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées et des données provoquées. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que les erreurs d'interférence sont plus nombreuses que celles de surgénéralisation. Dans bien des cas, les 2 facteurs seraient à l'origine d'une seule erreur. Certaines erreurs pourraient être considérées comme typiques des néerlandophones.

### **RECHERCHE 53**

**MERIÖ, K.** 1978. "The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors". IRAL, vol. 16, n° 1, p. 27-44.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est de déterminer la nature de l'interférence linguistique dans une perspective synchronique. Le fondement théorique est que l'interférence est constituée par les erreurs qu'un sujet unilingue ne commettrait pas. La recherche a été menée auprès de 462 sujets (262 étaient des Suédois et 200 des Finnois) et de 27 sujets suédois âgés entre 17 et 20 ans. Tous les sujets avaient étudié le suédois et le finnois à l'école pendant au moins 7 ans. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve écrite comprenant des exercices de traduction, une compréhension de texte, une production écrite, et d'une entrevue comprenant de l'expression orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données provoquées et des données suscitées. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent qu'il existe une interférence directe attribuable à L1, une interférence indirecte attribuable à L1 et opérant à travers des calques ("loan-translations"), et une interférence distante attribuable également à L1, relative aux catégories manquantes en L1. Il existe également les erreurs d'analogie qui ne peuvent pas être attribuées à L1, mais à L2.

### **RECHERCHE 54**

**STONEHOUSE, S.** 1992. Constructions langagières et cognitives dans la glose spontanée chez des enfants de sept à dix ans en situation d'apprentissage de l'anglais. Thèse de doctorat non publiée. Paris: Université de Paris VII, 418 p.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec enquête et les modes d'investigation sont une étude longitudinale avec observation participante et une recherche sur le terrain. L'objectif de la recherche est d'analyser l'acquisition ou l'appropriation d'une langue étrangère par la glose spontanée d'enfants âgés entre 7 et 10 ans.

Le fondement théorique est que L1 sert de support cognitif à l'acquisition de L2. La recherche a été menée auprès de 48 enfants. Tous les sujets étaient motivés, les cours avaient lieu pendant les heures de loisir. L'heure d'anglais constituait une activité parascolaire choisie par les enfants. Un total de 28 heures de cours fut donné pendant l'année 1988-1989. Les données ont été prélevées à partir d'une activité d'apprentissage et de productions orales. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont les niveaux lexical, sémantique et syntaxique, et ce aux niveaux intermédiaire et avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que la glose spontanée constitue un passage indirect à L2. Le sujet procéderait à des associations entre L1 et L2, il construirait une passerelle entre un système qu'il possède et un système à l'acquisition duquel il est confronté. Les processus d'appropriation de L1 et de L2 seraient les mêmes, mais les procédures manipulatoires varieraient selon l'acquis du sujet.

### **RECHERCHE 55**

**ROGERS, M.** 1987. "Learner's difficulties with grammatical gender in German as a foreign language". *Applied Linguistics*, vol. 8, n° 1, p. 48-74.

### **RÉSUMÉ**

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude exploratoire. L'objectif de la recherche est d'examiner les erreurs du genre en allemand afin de déterminer la nature de ces difficultés. Le fondement théorique est que l'acquisition du genre en allemand est un processus de développement aussi bien en L1 qu'en L2. La recherche a été menée auprès de 56 sujets anglophones, âgés entre 18 et 19 ans, divisés en 2 groupes. Il s'agit d'étudiants de première année d'université du département de linguistique et d'études internationales. Le groupe 1 avait 4 ans d'instruction formelle en allemand L2 et le groupe 2 en avait 3. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant une production écrite. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il n'y a pas eu de triangulation de données. Nulle mention n'est faite quant à l'impact de biais possibles ou à leur contrôle. Les résultats montrent que le nombre d'erreurs le plus élevé fut retrouvé dans le genre des noms féminins et ce dans les 2 groupes. Les erreurs du genre grammatical ne serait pas limité aux domaines lexical et/ou morphologique, mais s'étendrait aux niveaux syntaxique et sémantique. Le cas et le genre seraient étroitement liés dans le système de développement de l'apprenant.

### **RECHERCHE 56**

**SHEEN, R.** 1980. "The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals". *IRAL*, vol. 18, n° 2, p. 105-19.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser l'importance du transfert négatif chez des quasi-bilingues. Le fondement théorique est que l'interférence de L1 est le facteur responsable de la majorité des erreurs commises par des quasi-bilingues. La recherche a été menée auprès de 9 sujets francophones, âgés entre 30 et 59 ans. Tous les sujets avaient appris l'anglais à l'école secondaire, avaient vécu plusieurs années soit aux États-Unis, soit au Canada anglais. Les données ont été prélevées à partir d'une entrevue comprenant de l'expression orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées et des données suscitées. L'impact de biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que 74% des erreurs sont des erreurs de transfert négatif. Cette proportion serait supérieure à celle retrouvée habituellement dans la littérature sur le sujet et irait à l'encontre des résultats présentés par Dulay & Burt. Le transfert négatif serait le facteur le plus important et provoquerait aussi bien les erreurs grammaticales que lexicales.

## RECHERCHE 57

ECKMAN, F. 1981. "On predicting phonological difficulty in second language acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 4, n° 1, p. 18-30.

## RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser les erreurs phonologiques des locuteurs du cantonais et des Japonais afin de déterminer si celles-ci diffèrent et si l'on peut prédire cette différence. Le fondement théorique est qu'à partir de l'hypothèse de l'IL et de l'hypothèse différentielle de "Markedness" on peut prédire les difficultés phonologiques des apprenants de L2. La recherche a été menée auprès de 4 sujets (2 locuteurs cantonais et 2 Japonais) âgés entre 18 et 30 ans. Tous les sujets avaient étudié l'anglais dans leur pays d'origine, avaient soit un niveau intermédiaire-avancé, soit avancé, et suivaient le programme d'anglais intensif à l'Université de Wisconsin-Milwaukee pendant l'année académique 1978-1979. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant de la lecture à haute voix et des exercices de répétition, et d'un test de closure. Le niveau d'analyse linguistique étudié est la phonologie, et ce aux niveaux intermédiaire-avancé et avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées et des données provoquées. L'impact de biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats indiquent que la déviation observée, aussi bien chez les locuteurs du cantonais que Japonais, est conforme aux formes phonétiques de leur L1. Les règles de l'IL seraient élaborées à partir de L1 et de L2. Les apprenants japonais et les locuteurs du cantonais acquerraient les règles de l'IL différemment mais ils utiliseraient les mêmes stratégies d'apprentissage (la simplification et le maintien de l'intégrité sémantique).

## RECHERCHE 58

LIU, L. 1989. Les erreurs des étudiants Chinois dans l'apprentissage du français. Thèse de doctorat non publiée. Québec: Université Laval/ International Center for Research of Bilingualism.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'analyser le processus d'apprentissage à partir des erreurs commises par des étudiants chinois. Le fondement théorique est que les erreurs en APP-L2 sont des erreurs de compétence. La recherche a été menée auprès de 9 étudiants chinois (48 copies de composition) âgés de 17 ans. Ils ont appris l'anglais L2 pendant 6 ans à l'école secondaire. Ils habitaient tous sur le campus universitaire. L'enseignement du français se faisait 2 heures/jour, 6 jours/semaine. Les copies pour l'analyse furent prises d'une façon arbitraire au cours de l'apprentissage pendant les 3 premiers semestres (premier semestre: 12 copies; deuxième semestre: 40 copies; troisième semestre: 29 copies). Les données ont été prélevées à partir d'épreuves comprenant des productions écrites. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont le lexique, la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau débutant. Il n'y a pas eu de triangulation de données. On ne trouve aucune mention de biais possibles ou de leur contrôle. Les résultats montrent que les erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle ou à la surgénéralisation des règles apprises auparavant.

## RECHERCHE 59

EL-HOSRY EL-HELOU, S. 1984. Étude de l'interlangue d'élèves libanais apprenant le français comme langue seconde. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble: Université des Langues et Lettres, Grenoble III, 291 p.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec étude comparative et le mode d'investigation est une étude longitudinale. L'objectif de la recherche est d'étudier l'IL d'élèves libanais apprenant le français L2 afin de comprendre et d'explicitier le processus d'apprentissage d'une L2. Le fondement théorique est que les difficultés de l'APP-L2 sont liées au développement d'une compétence communicative et à des facteurs psychologiques, linguistiques et socioculturels. La recherche a été menée auprès de 76 sujets libanais âgés entre 13 et 16 ans. Les élèves proviennent de milieux socioculturels différents. On trouve 2 groupes: le groupe B, appartenant à un milieu favorisé, et le groupe A, appartenant à un milieu moins favorisé. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant des exercices à trous, et d'un questionnaire. Les niveaux d'analyse linguistique

étudiés sont le lexique et la syntaxe, et ce au niveau intermédiaire. Il n'y a pas eu de triangulation de données. L'impact des biais possibles a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle. Les résultats montrent que le milieu socioculturel semble jouer un rôle fondamental dans le développement de l'IL de l'apprenant.

## RECHERCHE 60

**PORQUIER, R.** 1974. Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Thèse de doctorat non publiée. Paris: Faculté de Linguistique, Université de Paris VIII, 265 p.

### RÉSUMÉ

La recherche est descriptive, la démarche d'investigation est une analyse de données langagières avec enquête et le mode d'investigation est une étude transversale. L'objectif de la recherche est d'analyser les erreurs grammaticales dans la production orale chez des adultes anglophones. Le fondement théorique est que les erreurs en APP-L2 proviennent aussi bien de L1 que de L2. La recherche a été menée auprès de 25 sujets anglophones âgés entre 16 et 50 ans. La population étudiée est répartie comme suit: 4 étudiantes américaines, 12 instituteurs britanniques, 5 hauts fonctionnaires britanniques, 2 étudiants anglophones et 2 hauts fonctionnaires canadiens et 1 australien. Les données ont été prélevées à partir d'une épreuve comprenant de la production orale avec utilisation d'images, et d'une entrevue comprenant de l'expression orale. Les niveaux d'analyse linguistique étudiés sont la morphologie et la syntaxe, et ce au niveau avancé. Il y a eu triangulation de données en utilisant des données invoquées, des données provoquées et des données suscitées. L'impact de biais possibles a été reconnu et les biais contrôlés. Les résultats montrent que les difficultés sont très différenciées selon les individus, dans leur forme et dans leur contenu. Les rectifications portent très souvent sur l'article, le genre, les prépositions, les formes verbales, plus rarement sur le lexique ou sur la prononciation. Les stratégies de formulation se manifestent soit par l'intrusion de L1, soit, le plus souvent, par des procédés métalinguistiques insérés dans l'énoncé. Les erreurs seraient dues à l'interférence de L1 et à la généralisation analogique.

Après avoir présenté les résumés complets des 60 recherches analysées, nous présentons les résultats de ces analyses, nous l'avons déjà mentionné, sous forme de tableau récapitulatif pour faciliter la comparaison des différents travaux retenus, et pour accélérer la consultation en accédant à des données plus concises.

Ce tableau récapitulatif contient les items suivants: le numéro de la recherche, l'année de publication, le type de recherche, la démarche d'investigation, le mode d'investigation, le type d'échantillon, la taille de l'échantillon, la tranche d'âge de la population étudiée, la technique de prélèvement de données, le type de données, la nature des données (orales/écrites), le niveau d'analyse linguistique, la (les) langue(s) maternelle(s), la (les) langue(s) étudiée(s), le niveau d'apprentissage, les fondements théoriques impliqués et les conclusions.

Il convient de noter que ce tableau (tableau II) contient également trois items de la grille d'analyse des données qui se trouvent dans toutes les grilles, à savoir la triangulation de données, la tentative de contrôle des biais et le nombre d'erreurs analysées. Les grilles d'analyse des données (15 grilles, cinq pour chaque type de données) peuvent toutes être consultées en annexe et les détails de ces analyses peuvent également être consultés sur demande.

En ce qui concerne les deux premiers items, à savoir la triangulation de données et la tentative de contrôle des biais, nous avons décidé de les insérer étant donné que ces deux items nous ont permis d'apprécier la fidélité et la validité des données. Quant au troisième item, c'est-à-dire le nombre d'erreurs analysées, nous l'avons ajouté car il peut être un indicateur important de l'ampleur de la recherche.

TABLEAU II

TABLEAU RÉCAPITULATIF DE L'ANALYSE DE CHACUNE DES RECHERCHES				
Numéro de la recherche	1	2	3	4
Année	1984	1979	1978	1979
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	anal./données langagières	anal./données langagières	enquête	anal./données langagières
Mode d'investigation	étude transversale	recherche sur le terrain	étude transversale	étude transversale
Type d'échantillon	par quotas	par quotas	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	114	89	180	169
Tranche d'âge	entre 5 et 8 ans	entre 17 et 19 ans	entre 17 et 39 ans	entre 17 et 21 ans
Prélèvement de données	entrevue et épreuve (images et objets)	épreuve (exercices de traduction/production écrite)	épreuve (exercices de traduction)	épreuve (exercices de traduction/production écrite)
Type de données	suscitées/provoquées	provoquées	provoquées	provoquées
Données orales/écrites	orales	écrites	écrites	écrites
Triangulation de données	oui	non	non	non
Contrôle de biais	non mentionné	non mentionné	non mentionné	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	4263
Niveau d'analyse ling.	morphologique	morphologique/syntaxique	syntaxique	lex./morpho./synt./séman.
Langue maternelle	anglais	espagnol	espagnol	polonais
Langue étudiée	français et hébreu	anglais	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	début./intermédiaire	début./inter./avancé	début./inter./avancé	début./inter./avancé
Fondements théoriques impliqués	Il existe un ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en L1 et en L2.	Il existe le transfert du type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles.	Il existe le transfert (théorie de l'IL) comme stratégie d'APP-L2 et des stratégies de communication.	Il existe le transfert du type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles.
Conclusions	Le transfert de L1 est plus fréquent lorsque L1 et L2 sont rapprochées.	Une partie des erreurs peut être expliquée par le transf. de L1, une autre par L2 et une dernière par l'interaction de ces 2 stratégies.	Le transfert positif et négatif de L1 semble y jouer un rôle.	Le transf. de L1 tend à augmenter dans le développement de l'IL/plus de la moitié des erreurs est attribuable au transfert.

Numéro de la recherche	5	6	7	8
Année	1979	1975	1966	1986
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières étude corrélatrice	enquête
Mode d'investigation	recherche sur le terrain	étude long./part. enseignant	recherche sur le terrain	recherche sur le terrain
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	317	12	47	124
Tranche d'âge	entre 14 et 16 ans + adultes (âge non mentionné)	entre 7 et 8 ans	entre 12 et 14 ans	entre 16 et 20 ans
Prélèvement de données	épreuve (jugement de grammaticalité)	test (images et production orale)	épreuve (ex. de répétition) et questionnaire	épreuve (production écrite)
Type de données	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées
Données orales/écrites	orales	écrites	orales	écrites
Triangulation de données	non	non	non	non
Contrôle de biais	oui	non mentionné	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	morphologique/syntaxique	morphologique/syntaxique	phonologique	morphologique/syntaxique
Langue maternelle	anglais	anglais	espagnol	anglais, italien, polonais, hongrois, ukrainien, néerlandais, grec et lithuanien
Langue étudiée	français	espagnol	anglais	français
Niveau d'apprentissage	intermédiaire/avancé	intermédiaire	début./intermédiaire	intermédiaire
Fondements théoriques impliqués	Il existe des connaissances explicites et implicites indépendantes du rapport L1/L2 et du type d'enseignement.	L'APP-L2 est un proces. comparable à celui de L1. Les stades et les séquences sont semblables à ceux de L1.	Problèmes impliqués dans la const. des tests et des meilleures méthodes pour mesurer la perception.	L'interférence n'explique pas tout, il y a plusieurs facteurs psychologiques qui influencent l'APP-L2.
Conclusions	La connaissance implicite est nécessaire pour juger la gram., mais la connais. explicite l'est pour déterm. le type d'erreurs.	Les diff. rencontrées entre l'acquis. L1 et l'APP-L2 ne permettent pas d'affirmer que l'hypothèse L1=L2 se vérifie.	Résultats non concluants/ les difficultés prédites par l'analyse contrastive ne sont pas précises.	Relations fonctionnelles reliées plus aux difficultés de l'APP-L2 qu'à l'interférence de L1.

Numéro de la recherche	9	10	11	12
Année	1986	1978	1984	1988
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières étude comparative	analyse de données langagières
Mode d'investigation	étude longitudinale occasionnel	étude long./transversale occasionnel	longitudinale/transversale occasionnel	longitudinale/transversale occasionnel
Taille de l'échantillon	2	6	57	57
Tranche d'âge	il s'agit d'adultes	entre 5 et 33 ans	entre 15 et 65 ans	entre 15 et 65 ans
Prélèvement de données	entrevue (expression orale)	entrevue (expression orale)/élic. expériment./interact. socioling. planifiées)	entrevue (expression orale) épreuve (expression orale)	entrevue (expression orale) épreuve (expression orale)
Type de données	suscitées	suscitées	suscitées/provoquées	suscitées/provoquées
Données orales/écrites	orales	orales	orales	orales
Triangul. de données	non	non	oui	oui
Contrôle de biais	oui	oui	non mentionné	non mentionné
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	lexical	syntaxique	syntaxique	morphologique/syntaxique
Langue maternelle	espagnol	espagnol	italien, espagnol, portugais	italien, espagnol, portugais
Langue étudiée	français	anglais	allemand	allemand
Niveau d'apprentissage	début./intermédiaire	début./intermédiaire	débutant/intermédiaire	début./intermédiaire
Fondements théoriques impliqués	Les premières hypothèses sur L2 viennent du cadre ling. et concept. de L1 et les autres concernent L2.	Il existe des différences dues à l'âge dans le rythme d'acquisition des formes linguistiques.	Il existe des contraintes inhérentes aux systèmes mentaux dans la perception et dans la production des structures linguistiques.	Il existe le transfert du type cognitiviste et la surgénéralisation comme stratégies universelles.
Conclusions	L1 se trouve à l'origine de la systématique de la L2 de l'apprenant.	Il existe un patron général de développement des langues.	L'analyse révèle une séquence de développement d'acquisition des règles de l'ordre des mots en allemand.	Différences entre l'acquisition de L1 et de L2. L'adulte n'aurait pas accès à la grammaire universelle.

Numéro de la recherche	13	14	15	16
Année	1980	1981	1976	1974
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	anal. de données langagières étude comparative	analyse de données langagières	analyse de données langagières	analyse de données langagières
Mode d'investigation	recherche sur le terrain	étude exploratoire	recherche sur le terrain	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	76	18	438 tests/242 sujets	60 espag. L1/55 chinois L1
Tranche d'âge	entre 12 et 13 ans	entre 15 et 44 ans	étudiants universitaires	entre 6 et 8 ans
Prélèvement de données	épreuve (lecture à haute voix)	entrevue (expression orale) et épreuve (ex. de trad./répétition)	épreuve (traduction /choix multiples)	entrevue (express. orale) et épreuve (utilisation d'images)
Type de données	provoquées	suscitées/provoquées	provoquées	suscitées/provoquées
Données orales/écrites	orales	orales	écrites	orales
Triangulation de données	non	oui	oui	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	lex./morpho./phonologique	morphologique/syntaxique	syntaxique	morphologique/syntaxique
Langue maternelle	anglais	espagnol	français	espagnol et chinois
Langue étudiée	français	allemand	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	intermédiaire/avancé	début./inter./avancé	intermédiaire/avancé	intermédiaire
Fondements théoriques impliqués	Pendant la lecture en L2, l'apprenant de L2 utilise une stratégie interactive qui s'appuie aussi bien sur l'information graphique que contextuelle.	Les stratégies conversationnelles permettent de mieux comprendre les organisations sémantiques chez les pidgins.	Le nombre d'erreurs d'interf. diminue tandis que celui des erreurs d'analogie augmente à mesure que l'app. progresse dans l'APP-L2.	Le proces. de construct. créative joue le rôle le plus import. dans l'APP-L2. Il existe une séq. d'acquis. commune à travers des enf. ayant diff. L1 mais apprenant la même L2.
Conclusions	Les app. de niv. avancé et les fran. utilisent la strat. interact. mais ceux de niv. interm. utilisent une strat. reliée à l'inform. graphique.	Les structures produites en L2 sont plus liées aux aspects sémantiques et pragmatiques qu'à une équivalence exacte en L2.	Au fur et à mesure que la compétence en L2 augmente, l'interférence de L1 devient moindre.	L'acquisition se fait suivant un ordre universel/ce n'est pas L1 qui guide mais le système de L2.

Numéro de la recherche	17	18	19	20
Année	1974	1969	1989	1979
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal. de données langagières étude comparative
Mode d'investigation	étude transversale/participation de l'enseignant	recherche sur le terrain	recherche sur le terrain	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	179	50	1	200
Tranche d'âge	entre 5 et 8 ans	entre 22 et 25 ans	13½ ans	entre 6 et 16 ans
Prélèvement de données	test (images/ production orale)	épreuve (production écrite)	entrevue (expression orale)	épreuve (images) et entrevue (expression orale)
Type de données	suscitées/provoquées	provoquées	suscitées	invoc./suscitées/provoquées
Données orales/écrites	orales	écrites	orales	orales
Triangulation de données	oui	non	non	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	non mentionné	oui
Nombre d'erreurs	513	1007	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	syntaxique	lexical/morphologique	lex./morph./syntaxique	morphologique/syntaxique
Langue maternelle	espagnol	tchèque	danois	coréen et espagnol
Langue étudiée	anglais	anglais	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	intermédiaire	avancé	intermédiaire	intermédiaire
Fondements théoriques impliqués	C'est le processus de construction créative qui permet à l'enfant de découvrir les règles de la langue à laquelle il est exposé.	Les erreurs en APP-L2 sont dues à la surgénéral., à l'interférence entre les formes et les fonctions de L1 et de L2 et à des causes psychologiques telles un apprentissage non adéquat.	Il existe le transfert comme procédé psychologique dans la production, dans la réception et dans l'apprentissage.	La classification par morphèmes, à partir de données basées sur un discours suscité, peut être considérée comme une méthode d'analyse valide.
Conclusions	Les enfants n'utilisent pas L1 dans le processus d'acquisition de la syntaxe de L2.	L'influence de L1 est évidente en syntaxe. En morphologie, les erreurs les plus nombreuses ont lieu dans des catégories grammaticales inexistantes en L1.	La connaissance de L1 et celle de l'IL appartiennent à un seul système de traitement.	La classif. par morphèmes peut être une méthode d'analyse valide. Il y a similitude parmi les apprenants mais il ne faut pas surinterpréter les résultats.

Numéro de la recherche	21	22	23	24
Année	1987	1980	1987	1989
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières étude comparative	anal./données langagières étude comparative
Mode d'investigation	étude transversale	recherche sur le terrain	étude transversale	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	aléatoire	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	42	20	104	104
Tranche d'âge	entre 22 et 38 ans	il s'agit d'adultes	entre 17 et 47 ans	entre 17 et 47 ans
Prélèvement de données	épreuve (exercices de répétition)	épreuve (ex. de traduction) et entrevue (expression orale)	épreuve (comp. orale/ exer. de répétition/jeux de rôles, objets) épreuve écrite	épreuve (compréhension orale/ exercices de répétition)
Type de données	invoquées/provoquées	invoq./suscitées/provoquées	invoquées/provoquées	invoquées/provoquées
Données orales/écrites	orales	orales	orales/écrites	orales
Triangulation de données	oui	oui	oui	oui
Contrôle de biais	oui	oui	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	660	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	phonologique	morphologique/syntaxique	lexical/syntaxique	syntaxique
Langue maternelle	français et anglais	espagnol	espagnol et japonais	espagnol et japonais
Langue étudiée	anglais et français	anglais	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	avancé	début./interm./avancé	début./interm./avancé	début./interm./avancé
Fondements théoriques impliqués	Il existe une restruct. de l'espace phonét. pendant l'APP-L2.	Au fur et à mesure que la compétence en L2 augmente, les erreurs de transfert diminuent.	La théorie de la GU peut expliquer de façon plus complète l'acquisition d'une L2.	Les principes de la GU guident aussi bien l'acquisition de L1 que de L2.
Conclusions	Les apprenants adultes produisent de façon plus authentique les sons différents entre L1 et L2 que ceux qui sont semblables.	Les débutants s'appuient davantage et plus fréquemment sur leur L1 et les avancés sur les stratégies d'APP-L2 (généralisation prématurée /évitement).	L'acquisition de l'anglais L2 est de façon significative plus facile pour les hispanophones que pour les Japonais. L'anglais et l'espagnol sont "head-initial" tandis que le japonais est "head-final."	Les différences de résultats entre les hispanophones et les japonais peuvent être expliquées en termes de différences de la "Head-Direction" de L1 et de L2.

Numéro de la recherche	25	26	27	28
Année	1985	1993	1980	1976
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières et étude comparative	étude de cas	anal./données langagières	anal./données lang. étude comparative
Mode d'investigation	recherche sur le terrain	étude exploratoire	étude longitudinale	rech. sur le terrain
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	60	1 et 10 sujets (groupe contrôle)	17	100
Tranche d'âge	moyenne de 34 ans	27 ans/ entre 16 et 60 ans	nulle mention n'est faite sinon qu'il s'agit d'adultes	étudiants de première année du collège
Prélèvement de données	épreuve (comp. orale, exer. de répétition, utilisation d'images)	entrevue (expression orale/écrite) et épreuve (juger la gram.)	épreuve (prod.écrite/juger la gram./réunir 2 phrases en 1)	épreuve (prod. écrite/ ex. de traduction)
Type de données	invoquées/provoquées	invoq./provoq./suscitées	provoquées	provoquées
Données orales/écrites	orales	écrites/orales	écrites	écrites
Triangulation de données	oui	oui	oui	oui
Contrôle de biais	oui	oui	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	1103
Niveau d'analyse ling.	lexical/syntaxique	lexic./morphologique/syntaxique	lexical/syntaxique	lex./morphologique
Langue maternelle	chinois	italien	fran.,portu.,ital.,arabe,persan, thai,chinois, coréen et japonais.	suédois et finnois
Langue étudiée	anglais	espagnol	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	début./interm./avancé	avancé	intermédiaire/avancé	avancé
Fondements théoriques impliqués	L'apprenant a accès aux principes de la GU, déjà appliqués en L1, dans l'acquisition de la grammaire de L2.	Il existe le transfert de L1 dans l'APP-L2. La distance linguistique joue un rôle important dans l'APP-L2.	Les théories unifactor. sont inadéq. pour expliq. l'acquis. de L2. Il y aurait les universaux, des faits de L1 et de L2.	En comparant L1 et L2 on devrait pouvoir expliquer les erreurs en L2.
Conclusions	La <i>Head-Direction</i> joue un rôle ds l'acquisition de l'anaphore en L2. Les paramètres de la <i>Head Direction</i> sont différents de ceux associés à l'ordre des mots.	Le transfert positif et négatif a été constamment observé. Les erreurs de transfert à l'oral ne sont pas toujours perçues par les natifs.	3 facteurs jouent un rôle dans l'APP-L2: universels, spécifiques de L1 et spécifiques de L2 /le facteur universel aurait le rôle le plus important.	La plupart des erreurs peuvent être expliquées à partir de L1.

Numéro de la recherche	29	30	31	32
Année	1971	1978	1987	1975
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières	anal./données langagières
Mode d'investigation	étude exploratoire	étude exploratoire	recherche sur le terrain	étude longitudinale
Type d'échantillon	occasionnel	aléatoire	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	20	135	22	espagnol: 176/allemand: 146
Tranche d'âge	étudiants universitaires de première année	entre 18 et 30 ans	étudiants universitaires de première année	étudiants universitaires
Prélèvement de données	épreuve (production écrite)	épreuve (production écrite)	épreuve (juger la gram.)	épreuve (production écrite)
Type de données	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées
Données orales/écrites	écrites	écrites	écrites	écrites
Triangulation de données	non	non	non	non
Contrôle de biais	oui	oui	oui	oui
Nombre d'erreurs	193	1049	non mentionné	80
Niveau d'analyse ling.	lexical/morpho./syntaxique	morphologique/syntaxique	morpho./syntaxique	lex./morpho./syntax.
Langue maternelle	anglais	finnois	anglais	anglais
Langue étudiée	allemand	anglais	espagnol	espagnol et allemand
Niveau d'apprentissage	avancé	intermédiaire/avancé	débutant/intermédiaire	débutant/intermédiaire
Fondements théoriques impliqués	Il existe une grande possibilité que les erreurs en L2 (allemand) proviennent de L1 (anglais).	Les erreurs commises dans l'APP-L2 sont provoquées par l'interférence de L1.	Les fact. universels et les fact. d'enseignement jouent de façon conjointe dans l'APP-L2.	Les erreurs commises par l'apprenant de L2 proviennent aussi bien de l'interférence de L1 que des stratégies d'APP-L2.
Conclusions	L'interférence de l'anglais L1 est plus importante au niveau lexical.	Les erreurs interlinguales proviennent de l'interférence de L1. Les difficultés proviennent également des difficultés des enseignants à comprendre ce système.	Il existe une relation entre le traitement et la production. Les structures plus significatives seraient acquises en premier.	L'interférence de L1 est observée dans l'ordre des mots. Elle est plus élevée en allemand qu'en espagnol. Les stratégies semblent jouer un rôle dans l'APP-L2.

Numéro de la recherche	33	34	35	36
Année	1983	1984	1988	1990
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	enquête	analyse de données langagières	analyse de données langagières	enquête
Mode d'investigation	étude exploratoire	étude exploratoire	étude transversale	étude longitudinale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	50	26	12	44
Tranche d'âge	étudiants universitaires	étudiants universitaires de première année	entre 19 et 28 ans	nulle mention, sinon qu'il s'agit d'adultes
Prélèvement de données	épreuve (prod. écrite/exercices trad./ex. à trous/juger la gram.)	épreuve (production écrite)	épreuve (exercices de répétition)	épreuve (exe. de trad. test de closure)
Type de données	provoquées	provoquées	invoquées/provoquées	invoquées/prov.
Données orales/écrites	écrites	écrites	orales	écrites
Triangulation de données	oui	non	oui	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	698	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	lex./morphologique/syntaxique	lex./morphologique/syntaxique	phonologique	lex./morpho./synt..
Langue maternelle	anglais	anglais	japonais et hébreu	anglais
Langue étudiée	espagnol	allemand	anglais	italien
Niveau d'apprentissage	début./interm./avancé	avancé	intermédiaire/avancé	débutant/interm.
Fondements théoriques impliqués	Les paramètres «marqués» de L1 ne provoquent pas la perméabilité alors que les paramètres «marqués» de L2 le font.	Les difficultés d'apprentissage de certains éléments de L2 s'expliquent en grande partie par L1.	Il existe des principes universels qui guident l'APP-L2.	Les apprenants de L2 utilisent L1 comme référent sémantique.
Conclusions	L'existence d'une forte perméabilité dans les 1 <sup>ers</sup> stades disparaît à mesure que la comp. en L2 augmente. Le système de L1 est systématiquement comparé au système de L2.	La plupart des erreurs proviennent de L1. Les erreurs morphologiques n'empêchent pas la communication, par contre les erreurs lexicales le font jusqu'à un certain degré.	L'interférence de L1 et les processus de simplification ont été observés dans l'APP-L2.	Les apprenants semblent filtrer leur "input" de L2 à travers leurs concepts en langue maternelle.

Numéro de la recherche	37	38	39	40
Année	1991	1986	1995	1980
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières étude comparative	analyse de données lang.. étude comparative
Mode d'investigation	recherche sur le terrain	étude exploratoire	étude transversale	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	170	15	14	42
Tranche d'âge	étudiants ayant fini le secondaire	entre 15 et 16 ans	entre 21 et 65 ans	entre 17 et 30 ans
Prélèvement de données	épreuve(prod.écrite/comp. orale)	épreuve (exer. à trous/exer.de traduction) entrevue (expression orale)	entrevue (expression orale et lecture à haute voix)	entrevue(utilisation d'images), épreuve (exercices de répétition)
Type de données	provoquées	provoquées/suscitées	invoquées/suscitées	invoq./provoq./suscitées
Données orales/écrites	écrites	écrites	orales	orales
Triangulation de données	oui	oui	oui	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	non mentionné	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	97	non mentionné
Niveau d'analyse linguistique	morphologique/syntaxique	morphologique	phonologique	phonologique
Langue maternelle	chinois, coréen, vietnamien, japonais, arabe et espagnol	grec	mandarin et cantonais	brésilien (portugais du Brésil)
Langue étudiée	anglais	français	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	avancé	début./intermédiaire	début./interm./avancé	début./interm./avancé
Fondements théoriques impliqués	Le transfert de L1 peut expliquer et aider à comprendre les erreurs en L2.	Les erreurs commises par l'apprenant de L2 sont aussi bien interling. qu'intraling.	Les erreurs phonologiques sont dues à L1.	Les erreurs sont dues à: interf., surgén., strat. de com., facteurs de dévelop. sociaux /psychologiques.
Conclusions	Les résultats peuvent expliquer et aider à comprendre les erreurs de transfert des apprenants de L2.	Les erreurs proviennent plutôt de L1 que d'une L2 apprise auparavant. La fréq. des erreurs est manifestée au même degré lors des 3 tâches de production.	Le transfert de L1 joue un rôle important dans la phonologie de L2.	La majorité des erreurs est due à l'interférence de L1, aux processus phonologiques et aux règles du portugais L1.

Numéro de la recherche	41	42	43	44
Année	1986	1979	1981	1985
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données lang. et étude comparative	anal./données langagières étude comparative	anal./données langagières étude comparative	anal./données langagières
Mode d'investigation	étude longitudinale	étude transversale	étude transversale	étude exploratoire
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	6	55	16	42
Tranche d'âge	entre 16 et 31 ans	entre 7 et 10 ans	entre 21 et 48 ans	entre 8 et 15 ans
Prélèvement de données	entrevue (élicit. expérim., exp. avec images) et épreuve (exer. de répét./exer. de trad.)	entrevue (expression orale /utilisation d'images)	entrevue(expression orale)	entrevue(expression orale /utilisation d'images)
Type de données	invoquées/provoquées/suscitées	invoquées/suscitées	invoquées/suscitées	invoquées/suscitées
Données orales/écrites	orales	orales	orales	orales
Triangulation de données	oui	oui	oui	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	morphologique/syntaxique	morphologique	syntaxique	lexical/morphologique
Langue maternelle	persan	français et anglais	turc et arabe	grec et turc
Langue étudiée	anglais	français	néerlandais	allemand
Niveau d'apprentissage	déb./interm./avancé	intermédiaire/avancé	début./inter./avancé	interm./avancé
Fondements théoriques impliqués	L'interférence de L1 est mineure pour expliquer les erreurs. Elles sont dues à des phénomènes intralinguaux et à des stratégies universelles.	La langue dominante de communication des apprenants est un facteur clé dans l'apprentissage du genre français L2.	L'APP-L2 est surtout guidé par la construction créative de la grammaire et l'un des guides de construction est L1.	Il existe 2 sources d'erreurs: celles dues au transfert de L1 et celles dues à L2(simplification, surgén. et des facteurs psycho-sociaux et cognitifs).
Conclusions	La majorité des erreurs sont intralinguales et dues à l'utilisation de stratégies universelles.	La fréquence de l'utilisation d'une langue entre parents et enfants influence l'apprentissage du genre en français.	L'hypothèse alternée est vérifiée (lorsque L2 offre la possib. de 2 patrons, l'app. aura tendance à surgénéral. le patron de sa L1.	Le transfert de L1 est observé au niveau morpho-syntaxique et lexical.

Numéro de la recherche		45		46		47		48	
Année	1984	1974	1980	1976	1976	1980	1976	1976	1976
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	anal./données langagières enquête	anal./données langagières	anal./données langagières	anal./données langagières	anal./données langagières	analyse de données langagières	analyse de données langagières	anal./données langagières et étude comparative	anal./données langagières et étude comparative
Mode d'investigation	étude transversale	étude transversale	étude transversale	étude transversale	étude transversale	exploratoire	exploratoire	exploratoire	exploratoire
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	8	73	22	73	22	22	60	60	60
Tranche d'âge	entre 30 et 50 ans	entre 17 et 55 ans	entre 17 et 55 ans	entre 17 et 55 ans	entre 17 et 55 ans	étudiants universitaires	étudiants universitaires	nulle mention, sinon qu'il s'agit d'adultes	nulle mention, sinon qu'il s'agit d'adultes
Prélèvement de données	entrevue (expression orale)	épreuve (utilisation d'images/ production orale)	épreuve (production écrite)	épreuve (utilisation d'images/ production orale)	épreuve (production écrite)	épreuve (production écrite)	épreuve (production écrite)	épreuve (expression orale/utilisation d'images)	épreuve (expression orale/utilisation d'images)
Type de données	invoquées/suscitées	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées	provoquées
Données orales/écrites	orales	orales	orales	orales	orales	écrites	écrites	orales	orales
Triangulation de données	oui	non	non	non	non	non	non	oui	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	oui	oui	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse linguistique	syntaxique	syntaxique	morphologique/syntaxique	morphologique/syntaxique	morphologique/syntaxique	syntaxique	syntaxique	morphologique/syntaxique	morphologique/syntaxique
Langue maternelle	espagnol	espagnol	esp., grec, persan, ital., turc, japonais, chinois, thaï, afghan, hébreu, arabe et vietnamien	esp., grec, persan, ital., turc, japonais, chinois, thaï, afghan, hébreu, arabe et vietnamien	esp., grec, persan, ital., turc, japonais, chinois, thaï, afghan, hébreu, arabe et vietnamien	arabe	arabe	esp., grec, chin., persan, russe, coréen, ital., hébreu, thaï, jap., tchèque, arménien, hongrois	esp., grec, chin., persan, russe, coréen, ital., hébreu, thaï, jap., tchèque, arménien, hongrois
Langue étudiée	français	anglais	anglais	anglais	anglais	anglais	anglais	anglais	anglais
Niveau d'apprentissage	interm./avancé	interm./avancé	interm./avancé	interm./avancé	interm./avancé	avancé	avancé	interm./avancé	interm./avancé
Fondements théoriques impliqués	L'APP-L2 varie en fonction d'une conscience métaling. provenant de L1 et de l'image que l'apprenant se fait de L2.	Il existe une séquence naturelle d'acquisition en L1 et en L2.	Il existe une séquence naturelle d'acquisition en L1 et en L2.	Il existe une séquence naturelle d'acquisition en L1 et en L2.	Il existe une séquence naturelle d'acquisition en L1 et en L2.	Les erreurs peuvent être expliquées à partir de l'interférence de L1.	Les erreurs peuvent être expliquées à partir de l'interférence de L1.	Il n'existe pas de grandes différences entre l'acquisition de L2 par des enfants et par des adultes.	Il n'existe pas de grandes différences entre l'acquisition de L2 par des enfants et par des adultes.
Conclusions	Il y a des variations psychosociales qui influencent les app. de la même façon que leur L1.	Les erreurs sont dues à l'utilisation de stratégies de traitement.	Les erreurs sont dues à l'utilisation de stratégies de traitement.	Les erreurs sont dues à l'utilisation de stratégies de traitement.	Les erreurs sont dues à l'utilisation de stratégies de traitement.	La catég. correcte permet une bonne identif. des sources d'erreurs.	La catég. correcte permet une bonne identif. des sources d'erreurs.	Les app. de L2, adultes ou enfants, suivent un ordre naturel dans leur APP-L2.	Les app. de L2, adultes ou enfants, suivent un ordre naturel dans leur APP-L2.

Numéro de la recherche		49		50		51		52	
Année		1985		1979		1975		1979	
Type de recherche		descriptive		descriptive		descriptive		descriptive	
Démarche d'investigation		enquête		anal./données langagières et étude corrélativ		enquête		anal./données langagières	
Mode d'investigation		étude exploratoire		étude exploratoire		étude exploratoire		étude longitudinale	
Type d'échantillon		occasionnel		occasionnel		occasionnel		occasionnel	
Taille de l'échantillon		73		165		40 + 20 groupe contrôle		149+10+41 groupe contrôle	
Tranche d'âge		nulle mention, sinon qu'il s'agit d'adultes		13 à 17 ans		entre 19.7 et 24.55 ans		moyenne de 34 ans	
Prélèvement de données		épreuve (juger la grammaticalité)		épreuve (ex. de traduction/classer des énoncés)		épreuve (compréhension orale)		épreuve (exercices à trous/lec. à haute voix/expression orale)	
Type de données		provoquées		provoquées		provoquées		invoquées et provoquées	
Données orales/écrites		orales		écrites		orales		orales	
Triangulation de données		non		non		non		oui	
Contrôle de biais		non mentionné		oui		oui		oui	
Nombre d'erreurs		non mentionné		non mentionné		non mentionné		29 980	
Niveau d'analyse ling.		syntaxique		morphologique/syntaxique		syntaxique		syntaxique	
Langue maternelle		espagnol/français		français		français		néerlandais	
Langue étudiée		anglais		anglais et espagnol		anglais		français	
Niveau d'apprentissage		déb./interm./avancé		interm./avancé		débutant/avancé		avancé	
Fondements théoriques impliqués		Le transfert peut être expliqué à partir de la théorie de la GU.		Il existe des mécanismes de transfert et de généralisation dans la constitution de l'IL de l'apprenant.		Il existe un ordre d'acquisition et des séquences de développement dans l'APP-L2.		Il existe un processus cognitif, utilisé en L2, semblable à celui utilisé dans l'acquisition de L1.	
Conclusions		Ne pas donner une autre valeur aux paramètres de L1 mène aux erreurs de transfert.		Calque de la structure de L1. L'interférence prévaudrait sur l'analyse métalinguistique.		Aucune preuve ne fut trouvée permettant de dire que les apprenants traduisaient les structures de L1 en L2.		Les erreurs d'interférence sont plus élevées que celles de la surgénéralisation.	

Numéro de la recherche	53	54	55	56
Année	1978	1992	1987	1980
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse de données langagières	anal./données lang./enquête	analyse de données langagières	analyse de données langagières
Mode d'investigation	étude exploratoire	étude long./observation particip./ recherche sur le terrain	étude exploratoire	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	462 (examens écrits) et 27 sujets	48	56	9
Tranche d'âge	entre 17 et 20 ans	entre 7 et 10 ans	entre 18 et 19 ans	entre 30 et 59 ans
Prélèvement de données	entrevue (questionnaire) et épreuve (exercices de trad./prod. écrite)	activité d'apprentissage/ production orale	épreuve (production écrite)	entrevue (expression orale)
Type de données	provoquées/suscitées	invoquées	provoquées	invoquées et suscitées
Données orales/écrites	orales/écrites	orales	écrite	orale
Triangulation de données	oui	non	non	oui
Contrôle de biais	oui	oui	non mentionné	oui
Nombre d'erreurs	10 000	non mentionné	429	131
Niveau d'analyse ling.	lex./morph./syntaxique	lex./syntaxique/sémantique	lex./morphologique/syntaxique	lex./morph./syntaxique
Langue maternelle	suédois et finnois	français	anglais	français
Langue étudiée	suédois et finnois	anglais	allemand	anglais
Niveau d'apprentissage	avancé	intermédiaire/avancé	avancé	avancé
Fondements théoriques impliqués	L'interférence est constituée par les erreurs qu'un sujet unilingue ne commettrait pas.	L1 sert de support cognitif à l'acquisition de L2.	L'acquisition du genre en allemand est un processus de développement aussi bien en L1 qu'en L2.	L'interférence de L1 est le facteur responsable de la majorité des erreurs commises par des quasi-bilingues.
Conclusions	Un pourcentage élevé d'erreurs peut être attribué à L1.	Le sujet procède à des associations entre L1 et L2 et construit une passerelle entre L1 et L2.	Le genre n'est pas limité aux domaines lexical et morphologique mais s'étend aux niveaux syntaxique et sémantique.	Le transf. nég. est le facteur le plus imp., provoquant aussi bien les erreurs gram. que lex..

Numéro de la recherche	57	58	59	60
Année	1981	1989	1984	1974
Type de recherche	descriptive	descriptive	descriptive	descriptive
Démarche d'investigation	analyse/données langagières	analyse/données langagières	anal./données lang./étude comparative	analyse/données langagières et enquête
Mode d'investigation	étude exploratoire	étude longitudinale	étude longitudinale	étude transversale
Type d'échantillon	occasionnel	occasionnel	occasionnel	occasionnel
Taille de l'échantillon	4	9 (48 productions écrites)	76	25
Tranche d'âge	entre 18 et 30 ans	17 ans	entre 13 et 16 ans	entre 16 et 50 ans
Prélèvement de données	épreuve (exercices de répétition/lecture à haute voix/test de closure)	épreuve (production écrite)	épreuve (exercices à trous/ prod. écrite/répondre aux questions) et questionnaire	épreuve (production orale) et entrevue (expression orale)
Type de données	invoquées/provoquées	provoquées	provoquées	inv./provoquées/suscitées
Données orales/écrites	orales	écrites	écrites	orale
Triangulation de données	oui	non	non	oui
Contrôle de biais	oui	non mentionné	oui	oui
Nombre d'erreurs	non mentionné	9/17	non mentionné	non mentionné
Niveau d'analyse ling.	phonologique	lex./morpho./syntaxique	lexical/syntaxique	morpho./syntaxique
Langue maternelle	chinois(cantonais) et japonais	chinois	arabe	anglais
Langue étudiée	anglais	français	français	français
Niveau d'apprentissage	interm./avancé et avancé	débutant	intermédiaire	avancé
Fondements théoriques	À partir de l'Hypothèse de l'IL et de l'Hypothèse Différent. de "Markedness", on peut prédire les diff. phonol. de l'apprenant de L2.	Les erreurs dans l'APP-L2 sont des «erreurs de compétence».	Les difficultés de l'APP-L2 seraient liées au développement d'une compétence communicative et à des facteurs psycholinguistiques et socioculturels.	Les erreurs en APP-L2 proviennent aussi bien de L1 que de L2.
Conclusions	La déviation observée aussi bien chez les cantonnais que chez les Japonais est conforme aux formes phonét. de leur L1.	L'analyse montre que les erreurs sont dues à l'interf. de L1 et à la surgénéralisation de règles apprises auparavant.	Le milieu socioculturel semble jouer un rôle fondamental dans le développement de l'IL de l'apprenant.	L'analyse montre que les erreurs sont dues à l'interf. de L1 et à la général. analogique.

Les résumés et le tableau récapitulatif (tableau II) que nous venons de présenter donnent un aperçu du type d'analyse que nous avons effectuée pour chacune des recherches. Les deux derniers items de ce tableau, c'est-à-dire les fondements théoriques impliqués et les conclusions, permettront de répondre en partie à la première question spécifique, à savoir si l'on peut expliquer les conclusions des analyses d'erreurs relativement à l'influence ou à la non-influence de L1, et les autres items permettront d'entamer la réponse à la deuxième question spécifique, à savoir si les données empiriques sur les rapports L1/L2 en APP-L2 peuvent révéler la présence de la TM aussi bien à la fin qu'au début de l'APP-L2, et ce à tous les niveaux linguistiques.

Nous allons présenter maintenant les résultats des analyses effectuées à partir d'un tableau-synthèse (tableau III) permettant une vue d'ensemble des résultats de ces analyses et donnant un aperçu rapide de la distribution de chacun des items.

## **4.3 Résultats**

### **4.3.1 Distribution des résultats de l'analyse des recherches**

À partir du tableau-synthèse qui suit (tableau III), nous présentons les résultats de l'analyse des 60 recherches, et ce pour avoir un portrait d'ensemble quantitatif. Il s'agit ici d'un regroupement effectué à partir des items suivants: l'année de publication, le type de recherche, les démarches d'investigation, les modes d'investigation, le type d'échantillon, la tranche d'âge étudiée, les techniques de prélèvement de données, le nombre d'erreurs analysées, les niveaux

d'analyse linguistique impliqués, les langues maternelles, les langues étudiées, les niveaux d'apprentissage, la triangulation de données et le contrôle des biais.

Il convient de noter que lorsque le dénominateur 60 n'apparaît pas, comme c'est le cas de l'item de la langue maternelle et de celui de la langue étudiée, c'est que le nombre de langues maternelles et/ou étudiées peut être supérieur à 1. C'est pourquoi nous nous retrouvons avec 118 comme numérateur pour les langues maternelles et avec 66 comme numérateur pour les langues étudiées.

Il convient également de préciser que la dernière colonne, comprenant de façon conjointe le contrôle des biais et la triangulation de données, a été ajoutée pour avoir une idée plus précise du nombre de recherches analysées qui ont tenu compte de ces deux facteurs, contribuant tous deux à la validité interne de la recherche, à savoir la fidélité et la validité des données, la validité interne contribuant, elle, à la validité externe de la recherche.

Par souci de rigueur, nous tenons à souligner que bien que les grilles des données (15 grilles, cinq grilles pour chaque type de données) aient été élaborées pour avoir un maximum d'information concernant les données, les résultats ne sont que très fragmentaires. Par conséquent, nous n'avons tenu compte que des items suivants: la triangulation de données pour la fidélité et la tentative de contrôle des biais pour la validité. Ce sont ces données qui contribueront à répondre à la deuxième question spécifique.

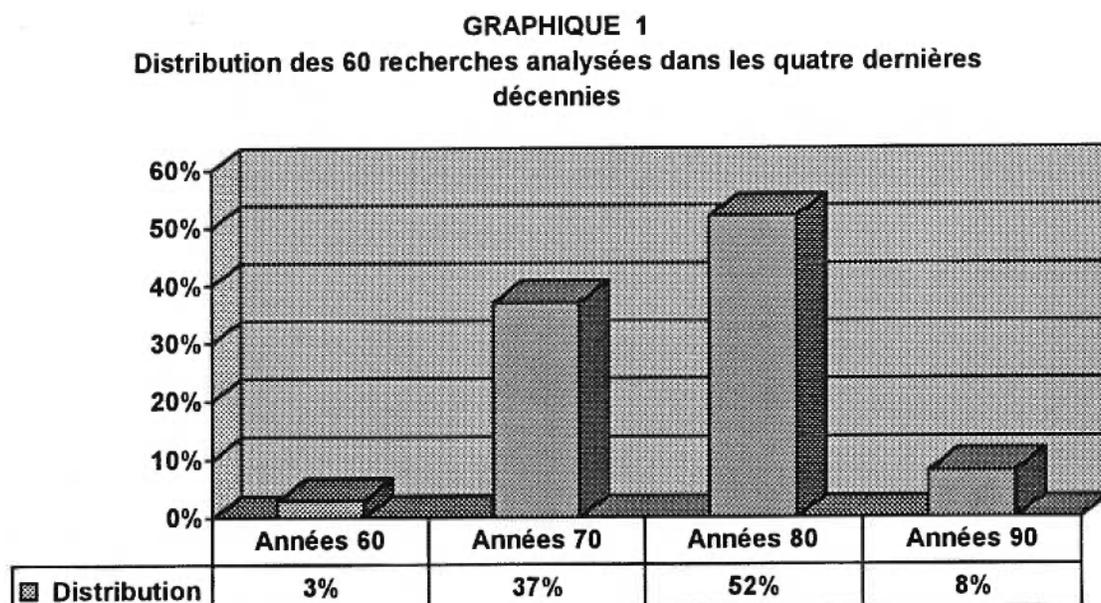
TABLEAU III

TABLEAU-SYNTHESE DE L'ANALYSE DES RECHERCHES							
Année	Type de recherche	Démarche d'investigation	Mode d'investigation	Type d'échantillon	Tranche d'âge enfants/adolescents/jeunes adultes/adultes/	Technique de prélèvement de données	Données orales ou écrites
années 60: 2/60	descriptive: 60/60	anal./ données langagières: 35/60	étude exploratoire: 16/60	occasionnel: 56/60	enfants: 6/60	épreuve: 36/60	écrites: 23/60
années 70: 22/60		enquête: 6/60	étude long.: 8/60	aléatoire: 2/60	adolescents: 9/60	entrevue: 8/60	orales: 34/60
années 80: 31/60		anal./ données lang. et étude comp.: 14/60	étude trans.: 17/60	quota: 2/60	jeunes adultes: 13/60	épreuve/entrevue: 13/60	écrites et orales: 3/60
années 90: 5/60		anal./ données lang. et étude corr.: 1/60	étude long. et participation de l'enseignant: 1/60		adultes: 8/60	activité d'apprentissage/production orale: 1/60	
		étude de cas: 1/60	particip. de l'enseig. et étude trans.: 1/60		enf./adolescents: 2/60	test: 2/60	
		anal./données lang. et enquête: 3/60	recherche sur le terrain: 13/60		ado./jeunes adultes: 5/60		
			étude longitudinale obsv. participante et recherche sur le terrain: 1/60		jeunes adul./adultes: 6/60		
					enf./ado./adultes: 1/60		
					ado./jeunes adul./adultes: 9/60		
					ado./adultes: 1/60		

Types de données	Nombre d'erreurs analysées	Niveau d'analyse linguistique	Langue maternelle	Langue étudiée	Niveau d'apprentissage	Triangulation des données	Contrôle de biais	Contrôle de biais et triangulation
invoquées: 1/60	mentionné: 15/60	lexical: 1/60	pachtô: 1 anglais: 15 arabe: 6	allemand: 8	débutant: 1/60	oui: 38/60	oui: 41/60	oui: 23/60
provoquées: 28/60	non mentionné: 45/60	morphologique: 3/60 phonologique: 6/60 syntaxique: 12/60	arménien: 1 chinois: 10 coréen: 4 danois: 1 espagnol: 24 finnois: 2 français: 9 grec: 4 hébreu: 3 hongrois: 1 italien: 6 japonais: 8 néerlandais: 1	anglais: 34 espagnol: 6 finnois: 1 français: 13 hébreu: 1 italien: 1 néerlandais: 1 suédois: 1	intermédiaire: 7/60 avancé: 13/60 déb./inter.: 10/60	non: 22/60	non mentionné: 19/60	non: 37/60
suscitées: 3/60		lexical et morphologique: 3/60 lexical/morphologique. et phonologique: 1/60 lexical et syntaxique: 4/60	persan: 4 polonais: 1 portugais: 4 russe: 1 suédois: 2 tchèque: 2 thaï: 3 turc: 3 vietnamien: 2		intermédiaire-avancé/avancé: 1/60 déb./avancé: 1/60 déb./inter./avancé: 14/60			
invoq./prov.: / 60								
prov./ susc.: 8/60								
invoq./suscit.: 6/60		lexical/morphologique et syntaxique: 11/60 lexical/morphologique/syntaxique et sémantique: 1/60 morphologique et syntaxique: 17/60 lexical/sémantique et syntaxique: 1/60						
invoq./prov. et suscitées: 6/60								

Après avoir présenté le tableau-synthèse de l'ensemble des recherches analysées (tableau III), nous tenons à mettre en évidence, à l'aide de graphiques, la distribution des éléments étudiés dans les 60 travaux retenus.

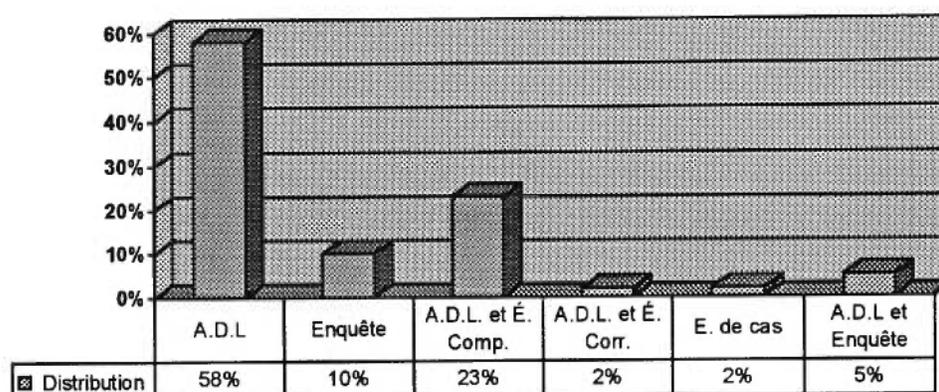
Nous pouvons constater que le pourcentage des recherches analysées est plus élevé dans les années 80 que dans les décennies précédentes (60 et 70) et suivante (90).



Le tableau-synthèse (tableau III) nous révèle également que toutes les recherches analysées étaient des recherches descriptives. Il convient de noter que trois d'entre elles (recherches 7, 25, et 50) sont considérées par leurs auteurs comme étant des recherches expérimentales. Nous les avons cependant classées comme des recherches descriptives, étant donné que le double critère utilisé pour déterminer le type de recherche, à savoir l'objectif et la démarche d'investigation, ne correspondait pas à celui de la recherche expérimentale mais à celui de la recherche descriptive.

Nous voyons qu'en ce qui concerne l'élément suivant, soit la démarche d'investigation, la plus utilisée est l'analyse de données langagières, suivie d'une combinaison d'analyse de données langagières et d'étude comparative.

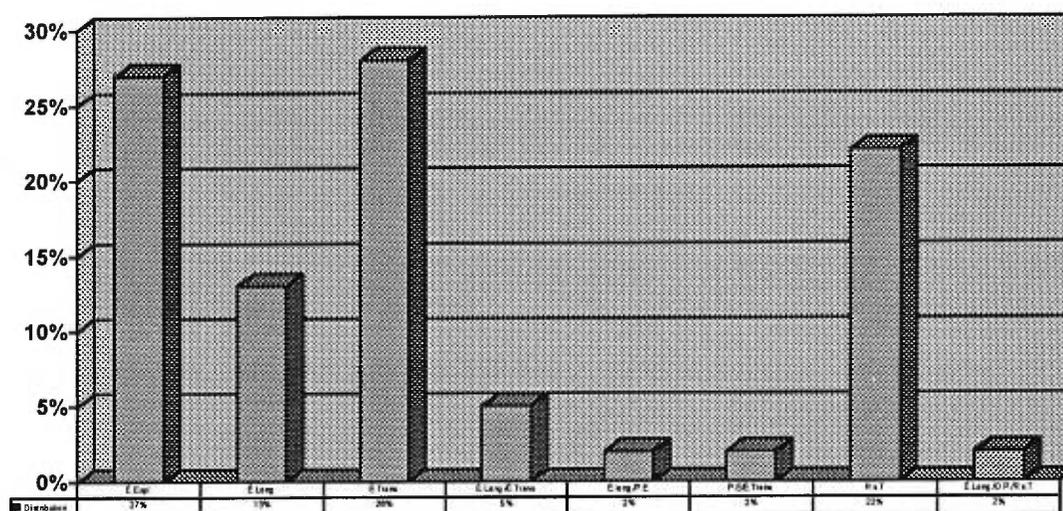
**GRAPHIQUE 2**  
Distribution des démarches d'investigation dans les  
60 recherches analysées



- A.D.L.: Analyse de Données Langagières
- É. Comp.: Étude Comparative
- É. Corr.: Étude Corrélative
- É. de Cas: Étude de cas

En ce qui a trait au mode d'investigation, l'étude transversale est au premier rang. Vient au deuxième rang l'étude exploratoire, et au troisième, la recherche sur le terrain. Il convient de souligner que le mode d'investigation de la recherche 34, présenté par l'auteure comme une étude transversale, ne peut être considéré comme tel puisqu'il ne s'agit pas d'effectuer l'observation, au même moment, de différents groupes d'âge, mais d'un seul groupe d'âge. Les sujets sont tous des étudiants universitaires de première année.

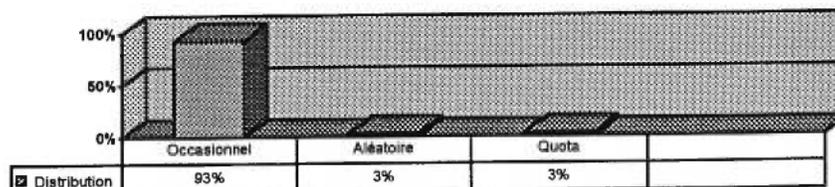
**GRAPHIQUE 3**  
**Distribution des modes d'investigation dans les 60 recherches analysées**



- É. Expl.: Étude Exploratoire
- É. Long.: Étude Longitudinale
- É. Trans.: Étude Transversale
- R.s.T.: Recherche sur le Terrain
- P.E.: Participation de l'Enseignant
- O. P.: Observation Participante

Quant au type d'échantillon, nous avons ajouté aux types d'échantillons non probabilistes, nous l'avons déjà mentionné, l'échantillon occasionnel, composé de sujets directement accessibles au chercheur, c'est-à-dire des sujets qui sont en situation d'APP-L2 guidé ou non guidé. C'est ce type d'échantillon qui est utilisé dans la plupart des recherches.

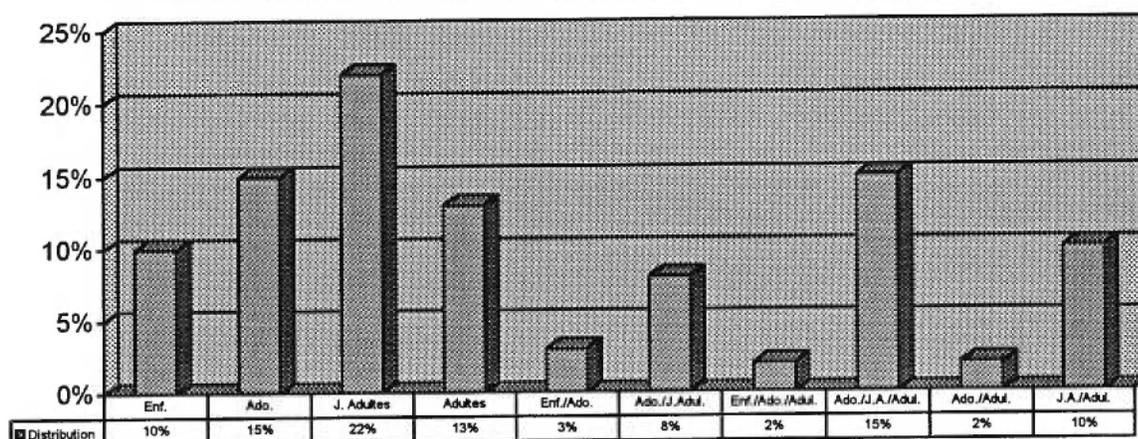
**GRAPHIQUE 4**  
**Distribution des types d'échantillon dans les 60 recherches analysées**



Pour la tranche d'âge, et ce afin de faciliter notre classement, nous présentons quatre catégories: 1. enfants (4 à 12 ans); 2. adolescents (13 à 17 ans); 3. jeunes adultes (18 à 30 ans) et adultes (31 à 69 ans).

Nous constatons que les études effectuées auprès des jeunes adultes, en additionnant les différents totaux et même sans les additionner, sont les plus nombreuses. Au deuxième rang, en additionnant également les différents totaux, se trouvent les études effectuées auprès des adolescents. Viennent au troisième rang les études effectuées auprès des adultes.

**Graphique 5**  
**Distribution de la Tranche d'âge dans les 60 recherches analysées**



- Enf.: Enfants
- Ado.: Adolescents
- Adult.: Adultes
- J. Adult.: Jeunes Adultes

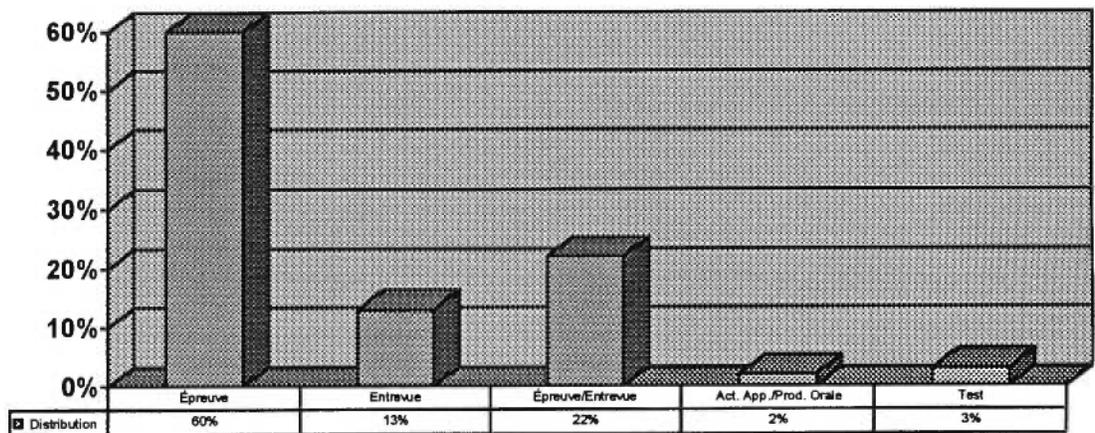
La technique de prélèvement de données la plus utilisée est l'épreuve, comprenant la production écrite en premier lieu, des exercices de traduction en deuxième lieu et des exercices de répétition en troisième lieu. Nous tenons à souligner que nous sommes consciente que les exercices de traduction pourraient constituer un biais pour notre étude, étant donné que le recours à L1 est imposé par l'exercice même. Ainsi, lorsque nous tenterons de répondre à notre deuxième question, à savoir si les données empiriques des recherches sur les rapports L1/L2 en APP-L2 peuvent révéler la présence de la TM aussi bien à la fin qu'au début de l'APP-L2, et ce à tous les niveaux linguistiques, nous n'utiliserons pas les données provenant des exercices de traduction. La deuxième technique de prélèvement de données est une combinaison d'épreuve et d'entrevue comprenant essentiellement de l'expression libre avec ou sans utilisation d'images.

Il convient de signaler qu'au fur et à mesure que l'analyse des recherches a été effectuée, des techniques de prélèvement de données ont été ajoutées, et ce parce qu'elles sont utilisées dans le cadre précis de l'APP-L2. Nous avons ajouté, nous l'avons déjà mentionné, l'épreuve (technique impliquant une tâche à remplir en vue d'une évaluation) comprenant la compréhension orale (écoute d'un texte ou de phrases permettant de mesurer la compréhension en L2), les élicitations expérimentales (imitations ou transformations d'une structure), les exercices de répétition (exercices consistant à répéter des sons, des mots ou des phrases), les exercices de traduction (exercices consistant à faire traduire des mots ou des phrases de L1 en L2 ou de L2 en L1), les interactions sociolinguistiques planifiées (collecte du discours en L2 dans des situations naturelles et variées), le jugement de grammaticalité (le sujet se prononce sur la grammaticalité des phrases en L2), la lecture à haute voix (le sujet doit lire à haute voix des mots ou des phrases en L2), la réponse aux questions (le sujet répond aux questions concernant un thème précis), la production écrite (le sujet rédige un texte à partir d'un thème proposé), la production orale (le

sujet s'exprime oralement à partir de questions ou d'un thème proposé). Nous avons également ajouté le jeu de rôles (activité consistant à s'exprimer oralement à travers l'interprétation d'un personnage).

Nous tenons à préciser que nous avons parfois remplacé ce que les auteurs qualifiaient de test par épreuve, et ce lorsque le test en question ne correspondait ni à la définition ni aux critères méthodologiques d'un test (Van der Maren, 1996).

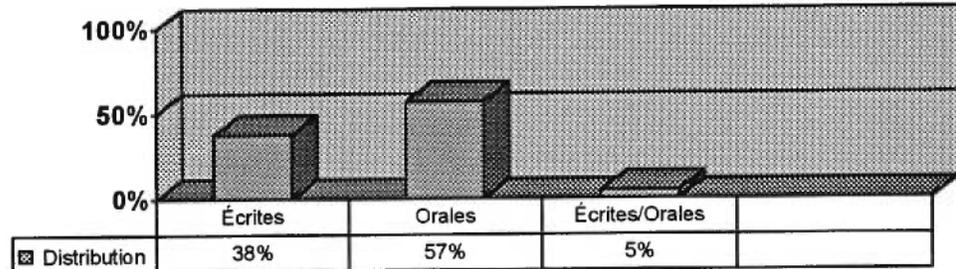
**GRAPHIQUE 6**  
Distribution des techniques de prélèvement de données dans les 60 recherches analysées



- Act. App./Prod. Orale: Activité d'apprentissage/Production orale

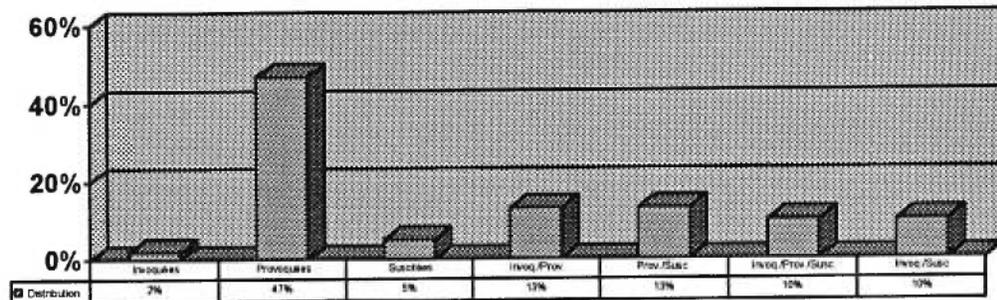
En ce qui concerne les données orales ou écrites, nous constatons que le taux d'utilisation de l'oral est supérieur à celui de l'écrit.

**GRAPHIQUE 7**  
Distribution des données écrites et/ou orales dans les 60 recherches analysées



Quant au type de données, le type le plus utilisé est celui des données provoquées, comprenant des épreuves orales aussi bien qu'écrites. Le deuxième rang est partagé par les données invoquées/provoquées et les données provoquées/suscitées.

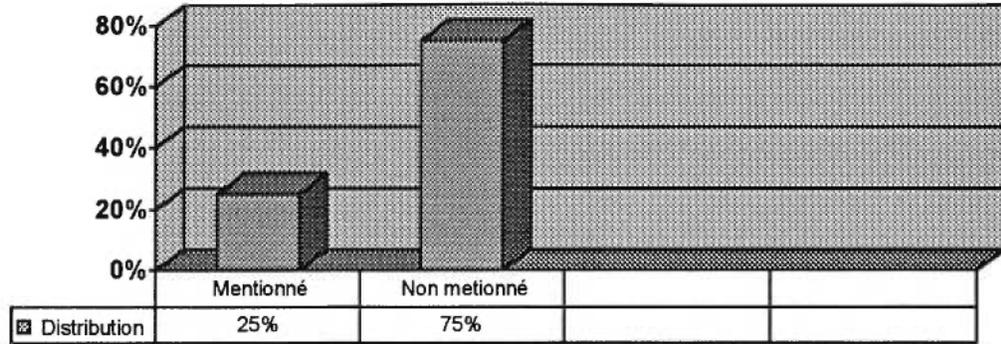
**GRAPHIQUE 8**  
Distribution des types de données dans les 60 recherches analysées



- Invoq.: Invoquées
- Prov.: Provoquées
- Susc.: Suscitées

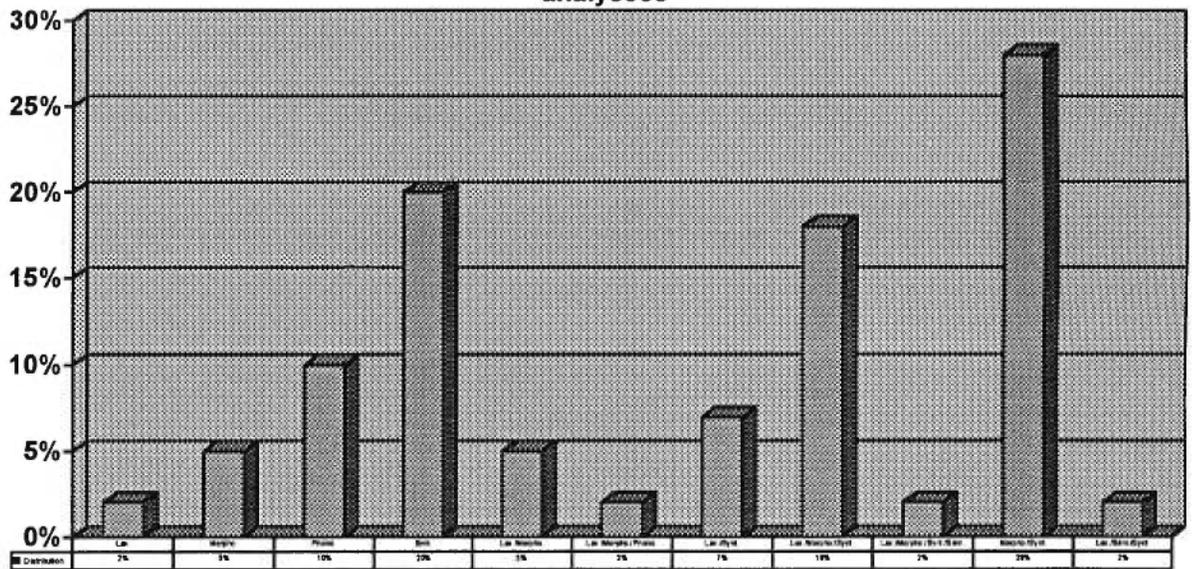
Les deux tiers des recherches analysées ne mentionnent pas le nombre d'erreurs analysées. Parmi celles qui le mentionnent, le nombre varie de 80 à 29 980.

**GRAPHIQUE 9**  
**Distribution de la mention ou non-mention du nombre d'erreurs dans les 60 recherches analysées**



Les niveaux d'analyse linguistique les plus étudiés sont la morphologie et la syntaxe. Il convient de noter que les niveaux d'analyse linguistique présentés sont ceux mentionnés par les auteurs.

**GRAPHIQUE 10**  
**Distribution des niveaux d'analyse linguistique dans les 60 recherches analysées**



- Lex.: Lexical
- Morpho.: Morphologique
- Phono.: Phonologique
- Synt.: Syntaxique
- Sém.: Sémantique

La langue maternelle des apprenants est, dans la majorité simple des études, l'espagnol. Viennent, au deuxième rang, l'anglais, et au troisième, le chinois. Il convient de souligner que relativement au chinois, les auteurs des recherches 16, 25, 27, 37, 46, 48, et 58 ne précisent pas s'il s'agit du mandarin, la langue commune standard, ou de l'une des six formes dialectales<sup>5</sup> des 55 minorités<sup>6</sup> existant dans le pays; seule la recherche 39 le précise. Quant à l'arabe, le même phénomène est observé, c'est-à-dire qu'on ne mentionne pas s'il s'agit de la langue commune dérivée de l'arabe classique<sup>7</sup> (langue utilisée par les médias, les hommes politiques et les universitaires) ou d'une forme dialectale.

Nous avons omis le dénominateur 60 parce que le nombre de langues maternelles à l'intérieur d'une même recherche pouvait varier. Afin d'éliminer cette incohérence mathématique (118/60), nous n'avons conservé que la valeur absolue pour chaque langue.

---

<sup>5</sup> Larousse-Bordas. 1997. Encyclopédique universel, vol. 4, p.1134.

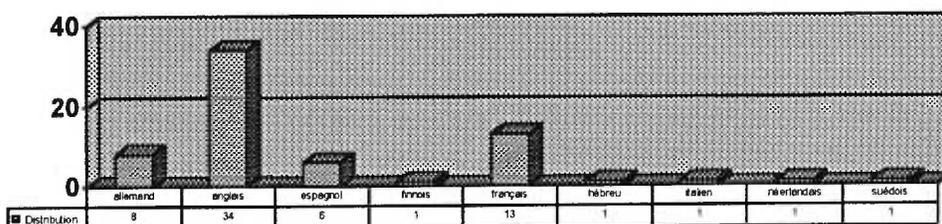
<sup>6</sup> Williams, Brian. 1994. Le petit atlas des pays du monde, p. 157.

<sup>7</sup> Larousse-Bordas. 1997. Encyclopédique universel, vol. 1, p. 323.



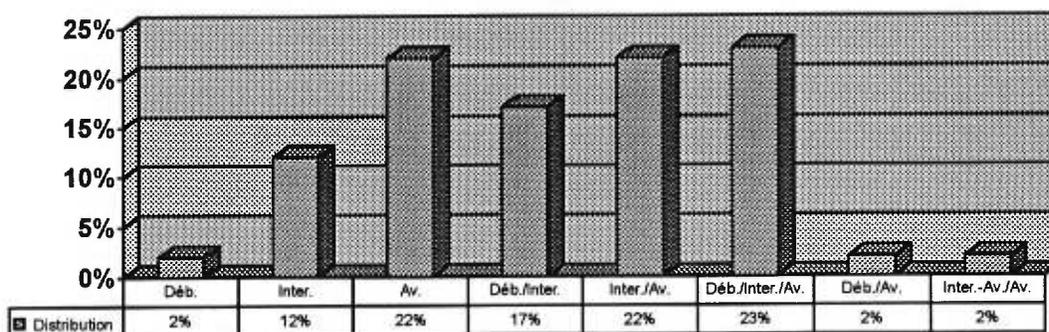
La langue la plus étudiée est l'anglais, suivie respectivement du français, de l'allemand et de l'espagnol. Nous avons omis le dénominateur 60 pour les raisons déjà exposées dans le cas des langues maternelles.

**GRAPHIQUE 12**  
Distribution des langues étudiées dans les 60 recherches analysées



La plupart des recherches ont porté sur plus d'un niveau d'apprentissage. En additionnant les différents totaux, nous constatons que le niveau avancé est celui qui a été le plus étudié. Vient au deuxième rang le groupe débutant/intermédiaire/avancé. Au troisième rang, on retrouve le groupe intermédiaire/avancé.

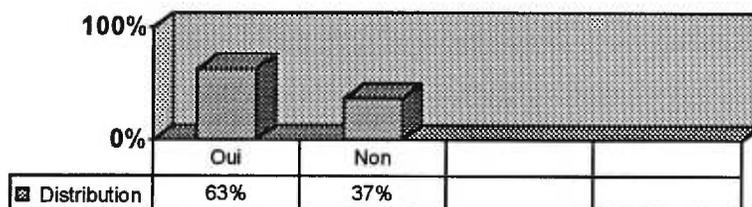
**GRAPHIQUE 13**  
Distribution des niveaux d'apprentissage dans les 60 recherches analysées



- Déb.: Débutant
- Inter.: Intermédiaire
- Av.: Avancé

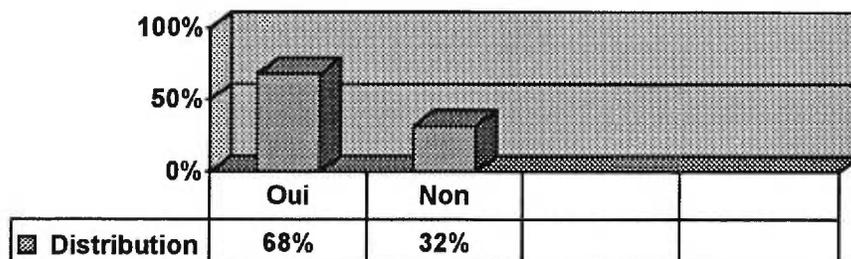
Pour la triangulation de données, plus de la moitié des recherches ont été triangulées, c'est-à-dire qu'il y a eu au moins deux types différents de données.

**GRAPHIQUE 14**  
Distribution de la triangulation des données dans les 60 recherches analysées



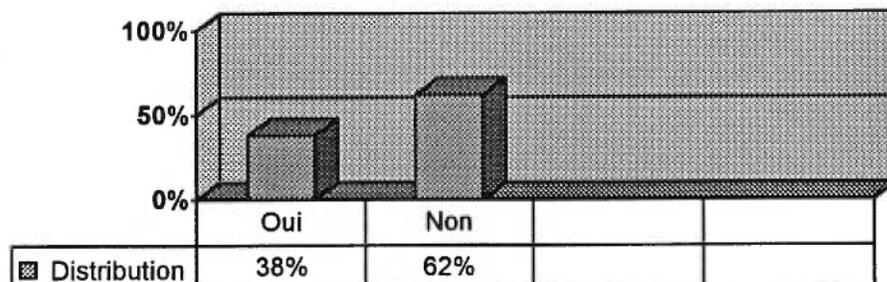
En ce qui concerne le contrôle de biais, nous avons cherché à savoir si l'impact des biais possibles avait été reconnu et s'il y avait eu tentative de contrôle. Il convient de noter qu'outre les moyens utilisés pour contrôler les biais des recherches dites scientifiques, nous avons considéré, comme indicateur de rigueur méthodologique, celui de «l'explicitation». Dans plus de la moitié des recherches l'impact a été reconnu et il y a eu tentative de contrôle.

**GRAPHIQUE 15**  
Distribution du contrôle de biais dans les 60 recherches analysées



Quant à la tentative de contrôle des biais et à la triangulation de données réunies, nous constatons qu'un peu plus du tiers des recherches seulement indique qu'il y a eu de façon conjointe la triangulation de données et une tentative de contrôle des biais. Nous tenons à préciser que lorsqu'il y a eu triangulation de données mais que l'impact des biais possibles n'a pas été reconnu, nous n'avons pas pu considérer ces données comme étant valides, la triangulation contribuant à la fidélité et le tout, à savoir le contrôle des biais et la fidélité, contribuant à la validité. Ainsi le manque de fidélité et de validité des données peuvent être, en partie, la réponse à la diversité des conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1.

**GRAPHIQUE 16**  
**Distribution conjointe du contrôle de biais et de la triangulation de données dans les 60 recherches analysées**



Nous venons de présenter la distribution des éléments étudiés dans les 60 recherches retenues, à l'aide de graphiques. Bien que cette présentation, aussi bien que celle des résumés, celle du tableau récapitulatif (tableau II) et celle du tableau-synthèse (tableau III) ne répondent pas directement aux questions spécifiques, elles permettent d'esquisser les réponses à ces

questions. De plus, les résumés, le tableau récapitulatif (tableau II), le tableau-synthèse (tableau III) et les graphiques donnent, nous l'avons dit, une vision claire de l'analyse effectuée pour chacune des recherches. Dans le tableau récapitulatif (tableau II), l'avant-dernier item correspond aux fondements théoriques que nous allons maintenant utiliser et voir dans quelle mesure ils peuvent nous aider à répondre à notre première question spécifique.

#### **4.3.2 Les fondements théoriques des recherches analysées**

La diversité, voire même l'opposition des conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 peuvent-elles résider à la base, c'est-à-dire au niveau des fondements théoriques?

Afin de pouvoir répondre à cette question, nous avons élaboré deux tableaux. Nous avons choisi d'utiliser des tableaux car les tableaux permettent de saisir plus rapidement et plus facilement un ensemble d'éléments. Un premier tableau (tableau IV) concerne les fondements théoriques proprement dits, c'est-à-dire le choix des référents conceptuels qui prétendent expliquer l'APP-L2 dans l'un ou l'autre de ses aspects, et ce pour les 60 recherches analysées. Ces fondements sont exprimés explicitement dans les recherches et sont également corroborés par le cadre conceptuel utilisé (éléments de réponse sur le sujet apportés par les travaux antérieurs) dans la recherche. L'autre tableau (tableau V) concerne la distribution de ces fondements quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'APP-L2. Il s'agit ici d'une tentative de compréhension de l'opposition des résultats relativement à cette influence. Il convient de noter que lorsqu'une recherche contient deux types de fondements théoriques ou plus, nous avons répété le numéro de la recherche. C'est pourquoi le même numéro de recherche peut se retrouver dans plus d'un type de fondement théorique. Nous avons regroupé ces fondements théoriques en 19 types.

TABLEAU IV

FONDEMENTS THÉORIQUES DES RECHERCHES ANALYSÉES	
FONDEMENTS	NUMÉROS DE RECHERCHE
1. L2 s'apprend comme L1.	1, 6, 48
2. Il existe un ordre d'acquisition des morphèmes en L2 qui est semblable à celui de L1.	1, 6, 16, 46, 48, 51
3. On applique les mêmes procédés cognitifs en L1 et en L2 (transfert cognitif).	2, 4, 12, 19, 38, 43, 50, 52, 54
4. La surgénéralisation est un procédé cognitif en L2.	2, 4, 12, 18, 27, 38, 40, 41, 44, 50, 53, 58, 60
5. Il existe un transfert linguistique de L1 à L2.	3, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 45, 47, 53, 56, 57, 58, 60
6. Les stratégies de communication sont utilisées comme stratégie d'apprentissage de L2.	3, 14, 32
7. L'interférence (transfert linguistique) et des facteurs psychologiques interviennent en APP-L2.	8, 18, 40, 44
8. Les hypothèses de l'apprenant sur L2 viennent, d'abord, de L1 et ensuite, elles sont propres à L2.	9
9. L'apprenant de L2 n'a plus accès à la GU mais il doit utiliser des stratégies cognitives.	11
10. La lecture en L2 se fait par des stratégies interactives.	13
11. L'interférence linguistique diminue de façon progressive et l'analogie augmente durant l'APP-L2.	15, 22
12. La construction créative est un processus universel de développement langagier (série d'étapes).	16, 17
13. Les structures linguistiques de L2 semblables à celles de L1 sont plus difficiles à apprendre que les structures différentes.	21
14. La GU joue un rôle dans l'APP-L2.	23, 24, 25, 32, 49
15. Il existe des universaux linguistiques, cognitifs et stratégiques en APP-L2.	27, 31, 32, 35, 41
16. Les paramètres marqués ne provoquent pas la perméabilité et vice-versa.	33
17. Il existe des séquences de développement en APP-L2.	6, 51, 10, 55
18. On peut prédire les difficultés phonologiques des apprenants de L2 à partir de l'Hypothèse de l'IL et de l'Hypothèse Différentielle de Markedness.	57
19. Les difficultés de l'APP-L2 sont liées au développement d'une compétence de communication et à des facteurs psychologiques, linguistiques et socioculturels.	59

Les 19 types de fondements du tableau IV pourraient, en réalité, être divisés en deux catégories: ceux qui peuvent être raisonnablement infirmés ou confirmés, et ceux qui ne le peuvent pas.

La première catégorie, que nous appellerons opéro-cognitive, comprend les constructions de l'intelligence, c'est-à-dire des opérations cognitives (traitement de l'information, raisonnements, stratégies de transfert, de surgénéralisation, de communication, etc.). Nous pouvons en effet dire que tous les individus utilisent ces opérations et leurs produits dans le traitement continu qu'ils font de leur rapport avec l'environnement, y compris dans l'APP-L2. Les psychologues et les psycholinguistes de même que les neurologues, à travers la théorie de l'information (voir entre autres Paradis, 1993 et Cardu, 1996), s'entendent assez bien sur ce sujet. Il est en effet possible, par inférence, d'interpréter raisonnablement des comportements en utilisant ces référents.

La deuxième catégorie regroupe les fondements théoriques profonds, c'est-à-dire ceux qui se réfèrent à des structures fondamentales (bio-psychologiques) de la cognition humaine. C'est le cas par exemple des hypothèses concernant la grammaire universelle, l'ordre d'acquisition et les séquences universelles, la construction créative comme processus universel, ou encore l'innéisme des structures linguistiques de base. Ces hypothèses peuvent être intéressantes à long terme mais ne peuvent donner lieu à des inférences ou à des déductions raisonnables sur les comportements humains, surtout en ne traitant que quelques exemples, dans quelques langues. Ce sont justement les recherches inspirées par ces fondements qui concluent le plus souvent à une non-influence de L1 dans l'APP-L2.

Nous tenons à souligner cependant que même lorsque les fondements théoriques impliquaient des éléments universels, aucune recherche, parmi les recherches analysées, ne niait totalement l'existence des erreurs d'interférence de L1.

Les recherches 1, 6, 16, 35, 46, 48, 51, 55 se réfèrent à la notion de séquence et/ou de processus universels et soutiennent une non-influence de L1. Cependant, les conclusions des recherches 1 et 6 ne corroborent pas leur hypothèse de départ, puisque la recherche 1 admet l'existence d'un transfert négatif lorsque L1 et L2 sont deux langues rapprochées, et la recherche 6 ne peut affirmer que l'hypothèse  $L1=L2$  se vérifie, à cause des différences rencontrées entre l'acquisition de L1 et l'APP-L2. Quant aux autres recherches, leurs auteurs concluent à un faible taux d'erreurs d'interférence de L1.

Nous présentons maintenant le tableau V sur la distribution des fondements théoriques concernant l'influence ou la non-influence de L1 dans l'APP-L2. Ces fondements théoriques, exprimés explicitement dans les recherches, peuvent impliquer, de manière générale, une non-influence de L1, une influence partielle de L1 ou une influence importante de L1. Ainsi, nous avons regroupé ces fondements en trois colonnes: non-influence de L1, influence partielle de L1 et influence importante de L1. Lorsqu'une recherche a plus d'un fondement théorique, elle peut se retrouver dans une ou dans deux colonnes différentes. C'est pour cette raison que l'addition des trois totaux (non-influence de L1, influence partielle de L1 et influence importante de L1) donnent 78 au lieu de 60. Le nombre qui se trouve en caractère gras à la fin de chaque fondement théorique représente le nombre de recherches analysées qui ont ce même type de fondement.

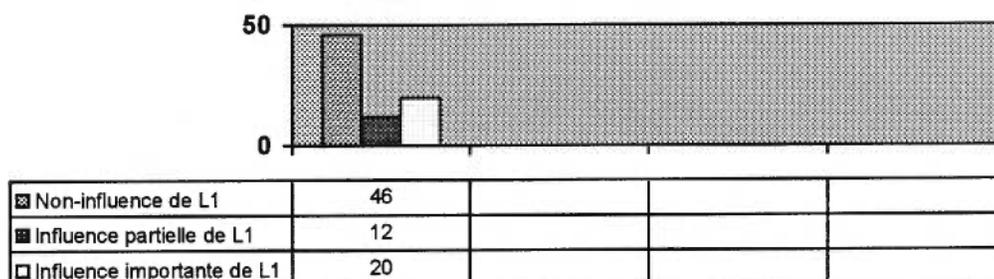
TABLEAU V

<b>DISTRIBUTION DES FONDEMENTS THÉORIQUES DANS LES 60 RECHERCHES ANALYSÉES PAR RAPPORT À L'INFLUENCE DE L1</b>		
<b>Non-influence de L1</b>	<b>Influence partielle de L1</b>	<b>Influence importante de L1</b>
On applique les mêmes procédés cognitifs en L1 et en L2: <b>8</b>	Les stratégies de communication sont utilisées comme stratégies d'apprentissage: <b>3</b>	Il existe un transfert linguistique important de L1 à L2: <b>20</b>
Il existe un ordre d'acquisition des morphèmes en L2 qui est semblable à celui de L1: <b>6</b>	L'interférence et des facteurs psychologiques interviennent en APP-L2: <b>4</b>	
La surgénéralisation est un procédé cognitif en L2: <b>13</b>	Les hypothèses de l'apprenant sur L2 viennent, d'abord, de L1 et ensuite, elles sont propres à L2: <b>1</b>	
La construction créative est un processus universel de développement langagier (série d'étapes): <b>2</b>	La lecture en L2 se fait par des stratégies interactives comme en L1: <b>1</b>	
Il existe des séquences universelles de développement en APP-L2: <b>4</b>	L'interférence linguistique diminue de façon progressive et l'analogie augmente durant l'APP-L2: <b>2</b>	
L'apprenant de L2 n'a plus accès à la GU, mais il doit utiliser des stratégies cognitives qui sont universelles: <b>1</b>	Les structures ling. de L2 semblables à celles de L1 sont plus difficiles à apprendre que les structures différentes: <b>1</b>	
La GU joue un rôle dans l'APP-L2: <b>5</b>		
Il existe des universaux en APP-L2 (ling./ cognitifs/ stratégiques): <b>5</b>		
Les paramètres «marqués» ne provoquent pas la perméabilité et vice-versa: <b>1</b>		
Les diff. en APP-L2 seraient liées au dévelop. d'une compétence communicative et aux fact. psycho./ling./socioculturels: <b>1</b>		
<b>46</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Nous pouvons constater qu'il y a un taux élevé de recherches dont les fondements théoriques présument une non-influence de L1. Un taux peu élevé de recherches prétend que L1 influence partiellement l'APP-L2 et moins de la moitié considère que L1 influence de façon importante l'APP-L2.

Voyons maintenant, à l'aide du graphique 17, la distribution de ces fondements théoriques.

**Graphique 17**  
Distribution des fondements théoriques dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1



Nous allons maintenant présenter le dernier item du tableau récapitulatif (tableau II), à savoir les conclusions, et ce afin de voir si les conclusions des recherches corroborent ou pas ces fondements théoriques impliquant une non-influence de L1, une influence partielle de L1 ou une influence importante de L1 dans l'APP-L2.

#### 4.3.3 Les conclusions des recherches analysées

En ce qui concerne les conclusions, nous avons également élaboré deux autres tableaux, l'un (tableau VI) concernant les conclusions des 60 recherches analysées, conclusions que nous avons regroupées en 16 types, et l'autre (tableau VII) permettant de comparer la distribution de ces conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'APP-L2.

TABLEAU VI

CONCLUSIONS DES RECHERCHES ANALYSÉES	
CONCLUSIONS	NUMÉROS DE RECHERCHE
1. Le transfert de L1 survient lorsque L1 est proche de L2.	1
2. On trouve le transfert de L1 et la généralisation prématurée dans l'APP-L2.	2,22,27,45,52,58,60
3. Il existe un transfert de L1 croissant dans l'APP-L2.	4
4. Il existe un transfert toujours présent en APP-L2.	3,4,18,21,26,28,29,30,32,34,35,36,37,38,39,40,43,44,47,49,50,53,54,56,57
5. Le transfert de L1 à L2 est systématique.	9,26,28,50,53,54,56,57
6. Il existe un transfert de L1 décroissant dans l'APP-L2.	15,33
7. Le transfert de L1 n'est pas démontré.	6,7,8
8. Il existe un patron général de développement des langues.	10,11,16,17,19,46,48,51,55
9. L'acquisition de L1 est différente de celle de L2.	12
10. Les stratégies utilisées sont reliées à la compétence de l'apprenant.	13,32,35
11. Les stratégies conversationnelles sont importantes dans l'APP-L2.	14
12. Les stratégies reliées à la significativité des structures sont utilisées dans l'APP-L2.	31
13. Il y a utilisation fréquente des stratégies dans l'APP-L2.	42
14. Des stratégies universelles sont utilisées dans l'APP-L2.	12
15. Les erreurs ne sont pas reliées à L1, mais à L2.	5,20,41,59
16. La grammaire universelle joue un rôle important dans l'APP-L2.	23,24,25,27,33,49,

Voyons maintenant le tableau VII sur la distribution des conclusions concernant l'influence ou la non-influence de L1 dans l'APP-L2. Ces conclusions, exprimées explicitement dans les recherches, impliquent une non-influence de L1, une influence partielle de L1 ou une influence importante de L1. Ainsi, nous avons regroupé ces conclusions, comme nous l'avons fait pour les fondements théoriques, en trois colonnes: non-influence de L1, influence partielle de L1 et influence importante de L1.

Il convient de noter, comme nous l'avons mentionné pour le tableau de distribution des fondements théoriques (tableau V), que lorsqu'un numéro de recherche est répété, c'est que la recherche contient plusieurs conclusions. Afin d'éliminer une incohérence mathématique (73/60) dans le tableau de distribution des conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'APP-L2 (tableau VII), nous n'avons conservé que la valeur absolue (73). Le nombre qui se trouve en caractère gras à la fin de chaque conclusion représente le nombre de recherches analysées qui ont cette même conclusion.

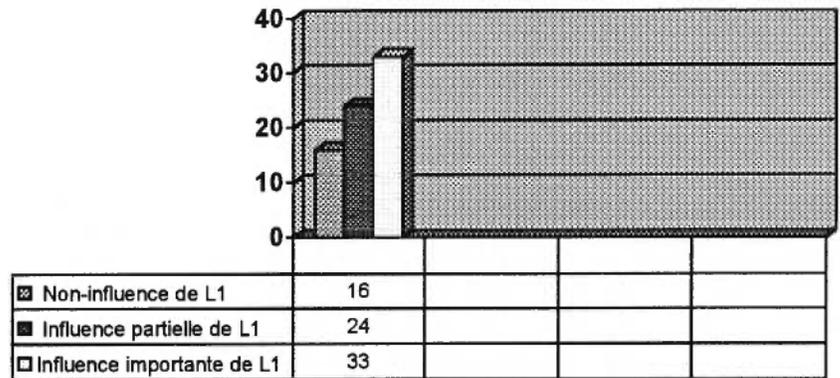
**TABLEAU VII**

<b>DISTRIBUTION DES CONCLUSIONS DANS LES 60 RECHERCHES ANALYSÉES PAR RAPPORT À L'INFLUENCE DE L1</b>		
<b>Non-influence de L1</b>	<b>Influence partielle de L1</b>	<b>Influence importante de L1</b>
Le transfert de L1 n'est pas démontré: <b>3</b>	Le transfert de L1 survient lorsque L1 est proche de L2: <b>1</b>	Le transfert de L1 est toujours présent dans l'APP-L2: <b>25</b>
Il existe un patron général de développement des langues: <b>9</b>	On trouve le transfert de L1 et la généralisation prématurée dans l'APP-L2: <b>7</b>	Le transfert de L1 est systématique dans l'APP-L2: <b>8</b>
Les erreurs ne sont pas reliées à L1 mais à L2: <b>4</b>	Il existe un transfert de L1 croissant dans l'APP-L2: <b>1</b>	
	Il existe un transfert de L1 décroissant dans l'APP-L2: <b>2</b>	
	Les stratégies jouent un rôle dans l'APP-L2: <b>7</b>	
	La grammaire universelle joue un rôle dans l'APP-L2: <b>6</b>	
<b>16</b>	<b>24</b>	<b>33</b>

Dans le tableau de distribution des conclusions des 60 recherches analysées (tableau VII), nous pouvons clairement observer un taux élevé de recherches qui présentent une influence soit

partielle, soit importante de L1, et un taux peu élevé de recherches considérant que L1 n'influence pas ou très peu l'APP-L2. Voyons ceci à l'aide du graphique 18.

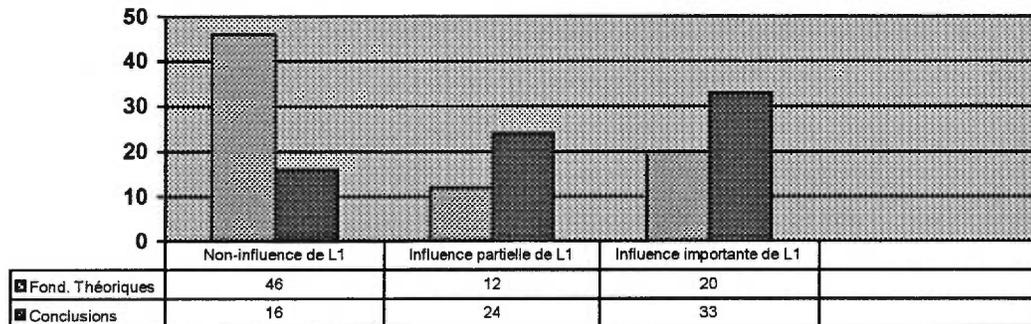
**GRAPHIQUE 18**  
**Distribution des conclusions dans les 60 recherches analysées par rapport à l'influence de L1**



En comparant les résultats du tableau de distribution des fondements théoriques concernant l'influence ou la non-influence de L1 (tableau V) et ceux du tableau de distribution des conclusions (tableau VII), nous pouvons constater qu'au niveau des fondements théoriques, les recherches soutenant une non-influence de L1 sont plus nombreuses que celles soutenant une influence partielle et/ou importante. Cependant, au niveau des conclusions, ce sont celles attestant une influence importante qui sont les plus nombreuses.

Voyons maintenant, à l'aide du graphique 19, les fondements théoriques et les conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 dans l'APP-L2

**GRAPHIQUE 19**  
**Comparaison des fondements théoriques et des conclusions dans les 60**  
**recherches analysées**



La diversité, voire l'opposition des conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1 peut résider, comme nous venons de le voir, au niveau des fondements théoriques.

Nous allons maintenant regarder de près les conclusions des recherches dont les données ont été triangulées, dont l'impact des biais possibles a été reconnu et où il y a eu tentative de contrôle. Les recherches qui réunissent ces deux conditions sont les suivantes: 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 33, 356, 36, 37, 40, 41, 45, 48, 52, 53, 56, 57 et 60. Il convient cependant de souligner que la recherche 20 ne sera pas considérée comme faisant partie de ce total étant donné que les conclusions ne concernent pas directement l'influence ou la non-influence de L1 dans l'APP-L2.

Le tableau qui suit (tableau VIII) présente les conclusions des recherches validées, c'est-à-dire dont les données ont été triangulées, dont l'impact des biais a été reconnu et où il y a eu tentative de contrôle.

TABLEAU VIII

CONCLUSIONS DES RECHERCHES VALIDÉES	
CONCLUSIONS	NUMÉROS DE RECHERCHE
On trouve le transfert de L1 et la généralisation prématurée dans l'APP-L2.	22,27,45,52,60
Il existe un transfert toujours présent en APP-L2.	21,26,28,35,36,37,40,53,56,57
Il existe un transfert de L1 décroissant dans l'APP-L2.	15,33
Il existe un patron général de développement des langues.	17,48
Les erreurs ne sont pas reliées à L1, mais à L2.	41
La grammaire universelle joue un rôle important dans l'APP-L2.	23,25,

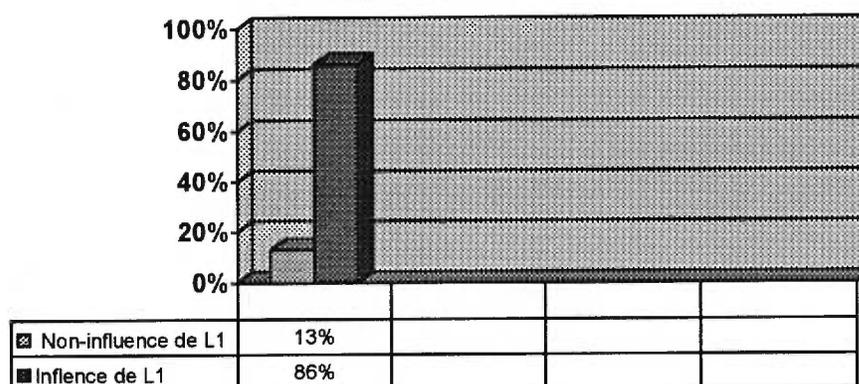
Le tableau qui suit (tableau IX) permet de comparer la distribution de ces mêmes conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1. Nous avons classé ces conclusions en trois colonnes: non-influence de L1, influence partielle de L1, influence importante de L1.

TABLEAU IX

DISTRIBUTION DES CONCLUSIONS DES RECHERCHES VALIDÉES PAR RAPPORT À L'INFLUENCE DE L1		
Non-influence de L1	Influence partielle de L1	Influence importante de L1
Il existe un patron général de développement des langues: 2/22	On trouve le transfert de L1 et la généralisation prématurée dans l'APP-L2: 5/22	Le transfert de L1 est toujours présent dans l'APP-L2: 10/22
Les erreurs ne sont pas reliées à L1 mais à L2: 1/22	Il existe un transfert de L1 décroissant dans l'APP-L2: 2/22	
	La grammaire universelle joue un rôle dans l'APP-L2: 2	
3/22	9/22	10/22

Nous voyons que le nombre de recherches soutenant une non-influence de L1 est très peu élevé (3/22) tandis que celles soutenant une influence partielle ou importante de L1 est très élevé (19/22). Observons cette distribution à l'aide du graphique 20.

**GRAPHIQUE 20**  
Distribution des conclusions dans les 22 recherches dont les données ont été triangulées et où il y a eu tentative de contrôle des biais, par rapport à l'influence de L1



Il est intéressant de noter que l'opposition des conclusions des recherches n'apparaît pas de façon aussi évidente lorsque les données sont fidèles et valides que lorsqu'elles ne le sont pas. Nous voyons donc que l'opposition des conclusions pourrait être due à des aspects concernant la fidélité et la validité des données et, tel que mentionné précédemment, à des aspects concernant les fondements théoriques.

Nous avons observé, à propos des erreurs, que lorsque les auteurs présentent, dans des tableaux, les catégories d'erreurs, nous ne pouvons savoir quelle a été la méthode de classification. Par exemple, la recherche 17, dont le fondement théorique est que le processus de construction créative permet à l'enfant de découvrir les règles de la langue à laquelle il est exposé et dont la conclusion est que les enfants n'utilisent pas L1 dans le processus d'acquisition de la syntaxe de L2, présente un exemple de structure: "*The mother is giving food to the birdie*" et

identifie une erreur de développement: "*The mother give food to the birdie*" et une erreur d'interférence: "*The mother him give food to the birdie*". L'auteur ajoute la traduction en espagnol: «*La mamá le dió la comida al pajarito*». Nous avons constaté que l'exemple présenté: "*The mother is giving food to the birdie*" est un présent continu, où l'action est en train de se réaliser, et que la structure qui serait considérée comme interférence est un présent. Cependant la traduction donnée en espagnol pour cette même structure est au passé. En réalité, dans le cas d'un présent continu, l'apprenant hispanophone aurait plutôt tendance à faire un transfert positif, étant donné que la même structure existe en espagnol:

«*La mamá está dando comida al pajarito*»

"*The mother is giving food to the birdie*"

Un autre exemple de classification ou d'interprétation de l'erreur pourrait être celui de la recherche 32. Il s'agit d'étudiants anglophones apprenant l'espagnol ou l'allemand au niveau débutant et intermédiaire. Les erreurs considérées comme intralinguales sont: *niños buena* ; *grosse Häusser*. Étant donné qu'en anglais, il n'y a pas de règle d'accord entre l'adjectif et le nom, et qu'en espagnol et en allemand, au contraire, il y en a une, on conclue que lorsque l'apprenant accorde, en espagnol et en allemand, le nom et pas l'adjectif, c'est une erreur intralinguale. Les résultats de la recherche montrent, en effet, que la plupart des erreurs intralinguales concernent la catégorie grammaticale des adjectifs. Mais pourrions-nous parler des mêmes erreurs comme étant des erreurs d'interférence distante attribuables à L1, relative aux catégories manquantes en L1, comme le fait Meriö (recherche 53)?

#### 4.3.4 Les erreurs et l'influence de L1

Des erreurs d'interférence? Des erreurs de développement ou intralinguales? Où est la frontière? Quelle est la différence? Ce n'est certes pas chose facile que d'effectuer une classification d'erreurs puisqu'une même erreur peut être expliquée de plus d'une manière suivant la perspective adoptée. Une classification trop limitative ou trop large peut, nous l'avons vu, conduire à des extrêmes. Mais il pourrait ne pas s'agir seulement de la classification des erreurs, comme nous venons de le voir dans les exemples présentés, mais également d'une connaissance non approfondie de la langue maternelle de l'apprenant.

Des difficultés méthodologiques concernant la fidélité et la validité des données, des fondements théoriques profonds et un manque de rigueur dans la classification des erreurs, déjà soulevé par Abbott (recherche 47), pourraient être à l'origine de cette position de non-influence de L1 dans l'APP-L2, surtout lorsque les erreurs étudiées laissent voir cette influence.

Les résultats des recherches, faisant partie de notre corpus, montrent un pourcentage non négligeable d'erreurs provenant de L1. Les erreurs des apprenants de niveau avancé, c'est-à-dire ayant un niveau de compétence élevée en L2, dont le nombre d'erreurs analysées varie entre 131 et 29 980, à l'oral pour les unes et à l'écrit pour les autres, à partir de 12 langues maternelles (anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, finnois, français, japonais, néerlandais, suédois, tchèque et vietnamien), dans 5 langues secondes (allemand, anglais, finnois, français et suédois) et s'étalant sur les quarante dernières années (dans les années 60: recherche 18; dans les années 70: recherches 28, 29, 52, 53, 60; dans les années 80: recherches 34, 47, 56; et dans les années 90: recherche 37) montrent clairement que l'influence de L1 est présente non seulement aux premiers niveaux d'apprentissage mais également à un niveau avancé, et même très avancé

cas du sujet de la recherche 26. Ce sujet italoophone a fait un apprentissage guidé, au niveau universitaire, de l'espagnol pendant quatre ans et a vécu quatre mois en Espagne. Les erreurs, que nous allons présenter, ont été relevées lorsque le sujet avait déjà séjourné trois mois en Espagne. La forme correcte de l'espagnol est mise entre parenthèses.

Il convient de signaler que les erreurs que nous présentons ont été tirées des recherches qui ont répondu aux critères de validité lors de l'analyse.

Ne tengo sólo diez (tengo sólo diez)  
No ho soltanto dieci.

Me se cierran los ojos (Se me cierran los ojos)  
Mi si chiudono gli occhi.

Creía de ser el más rico ( creía ser el más rico)  
Credeva di essere il più rico.

Espero de encontrar todo bien (Espero encontrar todo bien)  
Spero di trovare tutto bene.

No era más un hombre lleno de salud (Ya no era un hombre lleno de salud)  
Non era più un uomo pieno di salute.

Continúa a trabajar aquí (Continúa trabajando aquí)  
Continua a lavorare qui.

Nous pouvons voir ici que l'influence de L1 est toujours présente, et ce à un niveau très avancé, comme le souligne García Gutiérrez (1993: 82). Un autre exemple de cette influence est celui de la recherche 45. Il s'agit d'erreurs de sujets dont la langue maternelle est l'espagnol, et la langue seconde, le français, dont le temps de séjour en France varie entre 6 mois et 13 ans et la durée d'un apprentissage guidé entre 3 et 9 mois. La forme correcte est mise entre parenthèses.

F1: 30 ans, a passé 6 mois en France, enseigne à l'université et prépare une maîtrise en littérature américaine. Ses contacts avec le français se font à travers la radio, le théâtre, la littérature

française. Elle a quelques amis français au campus, mais peu de contacts avec ses collègues français.

Ils ne expriment leur mal humeur (Ils n'expriment pas leur mauvaise humeur)  
(Ellos) no expresan su mal humor.

F2: 32 ans, a passé 3 ans et demi en France, son mari est M1, elle enseigne l'espagnol, a une licence en espagnol, a pris un cours de 9 mois à l'Alliance Française à son arrivée. Ses contacts en français sont nombreux et quotidiens.

Je ne me sens l'accent espagnol (Je n'ai pas l'accent espagnol)  
(Yo) no me siento el acento espagnol.

F3: 40 ans, a passé 3 ans en France, réfugiée politique, école primaire incomplète. Ses contacts en français: peu de contacts quotidiens, travaille avec des latino-américains.

Sais pas como se dit (Je ne sais pas comment on dit)  
No sé cómo se dice.

M1: 49 ans, a passé 3 ans et demi en France, fait de petits travaux de bureau, école primaire complétée, a suivi un cours pour les réfugiés de 3 mois à l'Alliance Française. Ses contacts en français se font à travers la lecture du journal «Le Monde», à travers la télévision, mais il a peu de contacts avec le français oral.

Il ne parle rien avec moi (Il ne me dit rien)  
(El) no habla nada conmigo.

M2: 41 ans, a passé 3 ans en France, réfugié politique, travaille dans une industrie métallurgique, a pris un cours de français pendant 3 mois. Ses contacts en français ne sont pas nombreux. Il parle très peu le français au travail.

Je ne comprends rien lo que sont dit (Je ne comprends rien de ce qu'ils ont dit)  
(Yo) no comprendo nada de lo que han dicho.

F4: 28 ans, a vécu 13 ans en France, immigrante économique, travaille dans une buanderie et dans une usine de traitement de produits alimentaires, école primaire complétée en Espagne. Ses contacts en français se font à travers la radio, la télévision et la lecture du journal «France-Soir». Elle parle français au travail.

Vous n'avez pas le droit au chômage ni rien du tout (Vous n'avez droit ni au chômage ni à rien du tout)  
(Usted) no tiene derecho ni al desempleo ni a nada.

Les erreurs dues à l'influence de L1 sont observées non seulement lorsque deux langues sont rapprochées, comme c'est le cas des exemples que nous venons de présenter, à savoir italien/espagnol et espagnol/français, mais également lorsque deux langues ne sont pas aussi rapprochées. Nous verrons, par exemple, les erreurs de sujets polonais apprenant l'anglais de la recherche 4. Ces erreurs ont été prélevées à partir d'une production écrite, aux niveaux lexical, morphologique, syntaxique et sémantique, et ce aux trois niveaux d'apprentissage, c'est-à-dire débutant, intermédiaire et avancé. La forme correcte est mise entre parenthèses et le mot souligné est celui posant des difficultés.

#### Erreurs au niveau lexico-sémantique

Débutant	(It was the <u>same</u> story.) To była ta <u>sama</u> historia. (She lived there <u>alone</u> .) She lived there <u>same</u> . Mieszkała tam <u>sama</u> .
----------	---

"Same" et "alone" sont réunis par un seul mot en polonais, "sama". L'apprenant polonais dit: "I like to be same." au lieu de: "I like to be alone."

Intermédiaire	When I <u>have</u> 19 years... (when I <u>am</u> 19 years old) (mieć)
	I must finished the study earlier and <u>have</u> a job. (I must finish my studies as soon as possible and <u>get</u> a job.) (mieć)

En polonais, le verbe "mieć" correspond à "to have", "to be" et "to get". Les erreurs au niveau lexical sont également observées à un niveau plus avancé.

Avancé

After marriage young couple stays before many problems.  
 (faces many problems)  
 Stawac przed problemami.  
 Stay (stand) before → to face problems

### **Erreurs au niveau morpho-syntaxique**

En polonais, la préposition «*w*» sera traduite en général par "in" et «*na*» par "on", mais les mêmes prépositions en polonais peuvent donner "at", "on", "by", "to", "with", "into" et "for" en anglais.

Débutant

Nie moge poz wolic sobie na matzenstwo.  
 I can't afford on marriage. (I cannot afford to marry)  
 I wish study on the university. (at the university)  
 I have time on marriage. (for marriage)

Intermédiaire

Besides, it is difficult, in my opinion, to be a good father  
 and a good husband and a good student in the same  
 time. (at the same time)  
 I have only one answer on this question. (to this question)

Avancé

They are in the same age. (they are the same age)  
 They cannot devote their children as much time as  
necessary.  
 (devote as much time as is necessary to their children)

### **Erreurs dans l'ordre des mots**

Les règles concernant l'ordre des mots en polonais (OSV/VS/OVS) permettent une plus grande liberté que celles de l'anglais (SVO).

Débutant

I'd like something to say. (I'd like to say something)

Intermédiaire

Such a decision I wouldn't take. (I wouldn't take such a  
 decision)

Avancé

With it some advantages have been connected. (some  
 advantages have been connected with it)

La recherche 29 menée auprès des 20 meilleurs étudiants anglophones de première année du département d'allemand de l'Université de Nottingham, ayant appris l'allemand pendant 4 ou 5 ans, montre que l'influence de L1 est toujours présente.

Ich sollte meinen Freunden in Nottingham begegnen.  
I was due to meet my friends in Nottingham.

(L'apprenant ne fait pas la différence entre "meet by design" et "meeting by chance", différence qui est faite en allemand.)

Les résultats de la recherche 30, menée auprès de 90 étudiants finnois ayant appris l'anglais entre 2 et 6 ans, et faisant leur première année à l'Université de Jyväskylä, indiquent que la plupart des omissions des articles définis et indéfinis est provoquée par l'interférence de L1. La forme correcte est mise entre parenthèses.

It was very skilfully made plan.  
(a very skilfully made plan)

Now he has Jim, river, and the stars and he is quite satisfied.  
(the river)

Il n'y a pas de système d'articles en finnois.

Les résultats de la recherche 56 montrent un pourcentage très élevé d'erreurs provenant de L1. Il s'agit de sujets francophones ayant appris l'anglais à l'école secondaire et ayant vécu plusieurs années soit aux États-Unis, soit au Canada anglais.

57 ans, a appris l'anglais à l'école, a vécu 22 ans aux États-Unis et au Canada et les 8 dernières années au Québec.

...but they didn't address themselves to me in French. (s'adresser à)

I studied all the time in French. (position de l'adverbe en français)

32 ans, a appris l'anglais à l'école et a passé 7 ans en Angleterre, faisant un PhD.

First, I learned it at school *as* everybody in Quebec. (like)  
comme tout le monde

Most of the time the teacher couldn't speak *very well English*. (English  
very well)  
Ordre des mots du français.

Les résultats de la recherche 57, menée auprès de quatre sujets (deux locuteurs du cantonais et 2 Japonais) suivant le programme intensif d'anglais à l'Université de Wisconsin-Milwaukee, indiquent que la déviation observée est conforme aux formes phonétiques de leur L1.

*rob* prononcé /rap/ au lieu de /rab/

*bed* prononcé /bɛdə/ au lieu de /bɛd/

Tous ces exemples montrent à quel point la langue maternelle influence l'apprentissage et l'utilisation de L2.

Ce quatrième chapitre nous a permis de répondre à la première question spécifique de recherche et d'ébaucher une réponse à la deuxième question. En ce qui concerne la première, la diversité, voire l'opposition des conclusions quant à l'influence ou à la non-influence de L1, elle peut résider, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, soit au niveau des difficultés méthodologiques relatives à la fidélité et à la validité des données, soit au niveau des fondements théoriques profonds qui se réfèrent à des structures fondamentales (bio-psychologiques) de la cognition humaine, soit au niveau de la classification des erreurs.

Quant à la deuxième question spécifique, à savoir si les données empiriques sur les rapports L1/L2 en APP-L2 peuvent révéler la présence de la TM aussi bien à la fin qu'au début de l'APP-L2, et ce à tous les niveaux linguistiques, nous avons présenté des données, qui lors de l'analyse, ont répondu aux critères de validité, montrant clairement l'influence de L1 dans l'apprentissage et dans l'utilisation de L2. Étonnamment, cette influence de L1 persiste même à un niveau très avancé de compétence en L2, tel qu'illustré par les exemples précédents.

C'est dans le cinquième chapitre que nous tenterons d'explicitier cette influence apparemment constante de L1 dans l'apprentissage et dans l'utilisation de L2. Pour ce faire, nous aurons recours au concept de TM, cette démarche se situant dans la perspective scientifique de recherche d'un cadre explicatif élargi d'un phénomène que nous avons pu sans cesse observer, non seulement dans notre pratique professionnelle et dans nos propres apprentissages des langues secondes, mais dans la grande majorité des recherches sur les erreurs.

C'est en nous référant à la fois à l'activité de traduction professionnelle (des pièges et des erreurs de traduction déjà illustrés si éloquemment par Vinay-Darbelnet, 1964) et à l'hypothèse translationnelle de Bibeau (1979) que nous avons retenu l'expression *traduction mentale* (TM). Le mot *mental* se réfère ici à une activité intérieure qui comporte des séries d'opérations cognitives dont le produit n'est pas toujours visible, puisqu'il peut exister, comme dans la traduction professionnelle, de bonnes et de mauvaises traductions, les bonnes ne laissant pas transparaître leurs effets dans le produit, les mauvaises donnant lieu à des erreurs dans la production et, présumément, dans la compréhension.

## CHAPITRE 5

### LE RÔLE DE LA TRADUCTION MENTALE

## CHAPITRE 5: LE RÔLE DE LA TRADUCTION MENTALE

Nous consacrons ce chapitre au rôle de la TM dans l'APP-L2 en considérant, d'une part, que les erreurs en L2, laissant apparaître des structures ou des éléments de L1, peuvent assez facilement s'expliquer par le recours à la TM, recours non totalement réussi, et, d'autre part, que si la TM est utilisée pour construire la compétence en L2, il est aussi raisonnable de penser qu'elle continue de s'appliquer dans l'utilisation de cette compétence, même lorsque l'utilisation ne laisse plus apparaître d'erreurs, comme dans la traduction professionnelle réussie.

La traduction, traditionnellement définie comme étant l'expression d'un message dans une langue autre que celle où il fut à l'origine formulé, a été étudiée dans des perspectives littéraires, philosophiques, linguistiques, pédagogiques, et considérée, dans ce dernier cas, comme une technique d'enseignement. La traduction mentale (TM), quant à elle, peut être appréhendée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans la tête du traducteur ou de l'apprenant de L2. Il est évident que la traduction, dans son acception professionnelle, implique une TM, en même temps qu'elle la dépasse, en ce sens qu'elle débouche obligatoirement sur un produit final, externe, oral ou écrit. Il convient de noter que les connaissances, les intentions et les objectifs du traducteur ne sont pas ceux d'un apprenant de L2, pour qui la TM serait un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2. Ce phénomène, postulé dans l'hypothèse translationnelle (Bibeau, 1979), implique même deux opérations de TM lors d'une écoute suivie d'une réaction, le sujet traduisant de L2 à L1 pour la compréhension, puis de L1 à L2 pour la réaction.

Le phénomène de la TM dans l'APP-L2 n'est certes ni clairement défini ni même clairement établi. Dans le cadre de la compréhension de textes en L2, où on aborde nommément

la TM, celle-ci est considérée par les chercheurs comme une stratégie de traitement cognitif que les apprenants utilisent quand ils n'ont pas une bonne compétence en L2. Ce faisant, ces chercheurs lui confèrent un statut de recours provisoire et compensatoire, dont il est souhaitable de s'affranchir rapidement (Allouche, 1990; Huckin & Bloch, 1993; Bensoussan, 1985, 1989). Le statut de recours provisoire donné à la TM ne se retrouve pas seulement chez les chercheurs, mais également chez les enseignants et même chez l'apprenant de L2. Encore de nos jours, les enseignants disent souvent à l'apprenant: «si vous traduisez en L1, vous apprenez moins vite». Ainsi l'apprenant, qui souhaite apprendre vite, ne veut plus traduire. Il désire parvenir à parler une L2 comme un natif et ne veut pas que L1 l'en empêche. «Penser en L2» ou même «rêver en L2», voilà l'objectif à atteindre!

En l'absence d'un concept explicite de *traduction mentale*, et compte tenu de ce que nous avons exploré jusqu'à présent, nous pouvons de manière générale définir la TM comme une *activité intellectuelle complexe caractérisant le passage, mentalement effectué, de L2 vers L1 ou de L1 vers L2, et dont la réalisation varie sur un continuum allant du plutôt conscient et volontaire au plutôt inconscient et involontaire.*

Il s'agit d'une activité complexe, c'est-à-dire qui comporte, à n'en pas douter, toute une série d'opérations de divers niveaux et de diverses fonctions. Dans notre étude, nous n'allons considérer qu'une partie de ces opérations, en donnant à la TM trois rôles distincts: 1. celui de la mise en place ou de l'établissement des équivalences L2/L1 et L1/L2 par l'intelligence, qui utilise les ressources de la mémoire (que nous appellerons la construction de la zone translationnelle); 2. celui du résultat obtenu, c'est-à-dire le produit établi dans la mémoire à la suite des opérations de mise en place ou de construction (que nous appellerons la zone

translationnelle); et 3. celui du recours ou de l'appel à l'une ou l'autre, ou aux deux fonctions précédentes selon les besoins. Il y a donc, dans notre hypothèse explicative, trois types de TM: 1 la TMC qui construit les équivalences; 2. la TMP qui est le produit de la TMC; et 3. la TMR qui déclenche le recours aux précédentes.

### **5.1 La TM dans l'APP-L2**

Mais comment s'instaurent les schémas ou les fonctions de la TM lors de l'APP-L2? Lorsque l'apprenant entreprend l'APP-L2, il possède, dans sa mémoire, des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles de L1, et également des connaissances sur le monde. Ces connaissances seront certes proportionnelles à l'âge de l'apprenant (enfant, adolescent ou adulte), mais qu'elles soient peu nombreuses ou importantes, elles ont toutes un rôle à jouer, et ce quel que soit l'apprentissage. L'apprenant qui débute l'APP-L2 se sert de son intelligence, comme dans tout autre apprentissage, pour traiter, afin de comprendre, les éléments d'information qu'il reçoit, et ce à partir de ce qui existe déjà dans sa mémoire. Or, ce qui existe de plus utile et de plus directement accessible pour comprendre, ce sont, dans sa mémoire, des éléments de L1. Lorsqu'il a recours à L1, il comprend. Et lorsque cela se produit un certain nombre de fois, il commence à développer, ce que nous appelons, une stratégie de recours (TMR) qui lui dit l'équivalent de: «va vers L1 pour comprendre en L2».

On peut penser que le recours à la TM (TMR), converti en stratégie aussi bien pour s'exprimer que pour comprendre, pourra être utilisé chaque fois que l'apprenant (ou l'utilisateur) se retrouvera en situation de L2. C'est cette stratégie qui enclenchera l'utilisation des autres ressources de la TM (TMC et TMP).

Le recours récursif à L1 conduit à la mise au point d'un système ou d'une stratégie de construction des équivalences (ressemblances et différences) entre L1 et L2. Quelque chose comme: « dans tel contexte, associe telle forme, tel sens, telle fonction de L2 à telle forme, tel sens, telle fonction de L1 de telle manière... » Nous appelons cette stratégie la TMC, c'est-à-dire celle qui construit progressivement la liste d'équivalences de L1/L2. Elle reste en mémoire et peut toujours être appelée en recours, par la TMR, lorsque la situation exige une nouvelle mise au point d'équivalences.

Le résultat de la TMC, c'est-à-dire la liste d'équivalences établies sous formes de greffes d'éléments de L2 sur les éléments de L1 se fixe à son tour progressivement dans la mémoire et devient accessible directement. Il s'agit alors d'une sorte de banque d'équivalences que nous nommons TMP. Cette liste occupe une zone que Bibeau (1979) appelle «translationnelle». L'expression *zone translationnelle* pourrait porter à confusion si on la considérait comme l'expression d'un ensemble relativement autonome situé plus ou moins globalement entre L1 et L2. En fait, même si l'expression est utile pour évoquer la banque d'équivalences entre L1 et L2, la zone translationnelle n'existe pas en tant qu'entité indépendante, car les équivalences et les différences établies entre L1 et L2 sont greffées une par une, ou groupe par groupe, sur les éléments de L1. Les «vides» (des éléments qui n'existent pas en L2 mais qui existent en L1) et les «ajouts» (des éléments qui n'existent pas en L1 mais qui existent en L2) sont comme des «notes de bas de page» pour dire: «attention, ce mot ou cette structure n'a pas d'équivalence en L1 ou en L2».

Lorsque la zone translationnelle est établie, l'apprenant n'a plus besoin d'utiliser la stratégie de TMC. Par ailleurs, il utilise toujours la stratégie de recours (TMR) pour avoir accès

à ses connaissances de L2 greffées sur L1, c'est-à-dire le produit de la TMC que nous avons appelé TMP, et ce aussi bien dans la compréhension que dans l'expression orales et/ou écrites. Toutefois, si l'apprenant ne trouve pas dans sa zone translationnelle (TMP) les éléments nécessaires pour comprendre et/ou pour produire en L2, la stratégie de TMR est utilisée pour faire appel à la stratégie de TMC qui, elle, effectue la comparaison entre L1 et L2 et établit ainsi de nouvelles équivalences.

La complexité et le degré de sophistication de la stratégie de TMC sont proportionnelles au degré de compétence de l'apprenant en L2. On peut parler d'une seule stratégie de TMC qui devient de plus en plus complexe et sophistiquée, agissant à tous les niveaux linguistiques et intervenant au besoin sur les données linguistiques de L2, c'est-à-dire sur les données phonologiques, lexico-sémantiques, morpho-syntaxiques et discursives, afin de les identifier, de les associer et de les greffer aux éléments de L1. On pourrait également parler de plusieurs sous-stratégies de TMC, c'est-à-dire d'une stratégie de TMC pour chaque niveau linguistique, mais qu'il s'agisse d'une ou de plusieurs sous-stratégies, leur fonction est la même, à savoir établir les équivalences et les différences entre L1 et L2 et les greffer sur L1.

Comparer L1 et L2 permet de discriminer ce qui est semblable de ce qui est différent. Au niveau phonologique, par exemple, il y a, pour l'apprenant, des sons de L2 semblables ou presque semblables à ceux de L1 et qui peuvent être associés à ces sons, des sons différents de ceux de L1 qui sont faciles à produire et des sons différents de ceux de L1 dont le degré de difficulté peut varier de peu difficile à très difficile. Ces similitudes, facilités ou difficultés sont donc établies en fonction de ce qui est comparable en L1. Le niveau de discrimination et d'association peut, bien entendu, varier selon la distance linguistique des langues et les

caractéristiques individuelles des apprenants. Néanmoins, une tendance générale et similaire peut être observée, quelle que soit la L1 des apprenants. C'est pourquoi, nous retrouvons des erreurs typiques chez les hispanophones, chez les anglophones, chez les francophones, etc. lorsqu'ils apprennent une L2. Par exemple, dans la recherche 57, comme l'auteur (Eckman, 1981:23) l'indique: "Cantonese subjects make errors involving English voice contrasts by systematically producing voiceless obstruents in word-final position where the TL has voiced obstruents" (/pIɣ/ prononcé /pIk/).

Si l'apprenant est plus conscient des ressemblances et des différences au niveau phonologique, il l'est souvent moins au niveau lexico-sémantique. Lorsqu'il est exposé à des structures et des sens de L2, il cherche à retrouver ces structures et ces sens en L1 pour les faire correspondre, mais n'y arrive pas toujours aussi rapidement et commet alors des erreurs. Nous voyons, dans la recherche 4, des exemples d'erreurs commises au niveau lexico-sémantique par des apprenants aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé:

Débutant	It was the <u>same</u> story. To byla ta <u>sama</u> historia. She lived there <u>sama</u> . (She lived there alone) Mieszkala tam <u>sama</u> .
----------	---

"Same" et "alone" sont, en polonais, réunis par un seul mot: "sama". Au niveau intermédiaire, les erreurs commises concernent les équivalences effectuées par l'apprenant quant au verbe (do) et le nom (step).

Intermédiaire	They...decided to do this walk (take this step)  podjeli ten krok.  If I don't do the examination (If I don't pass my examination)
---------------	--

jęsli nie zdalbym egzaminu.

En ce qui concerne le niveau avancé, nous voyons que l'utilisation du mot *aspects*, dans la phrase qui suit, peut être considérée comme correcte si le contexte le permet, mais l'auteur le considère comme une erreur, et ce à cause du contexte dans lequel il est utilisé.

It is impossible to devote oneself to two aspects.

Avancé

(two things)

They don't possess an appartement. (have)

Au niveau lexico-sémantique, la stratégie de TMC intervient à partir de comparaisons pour identifier, dans un premier temps, une certaine équivalence. Une comparaison et une discrimination plus méticuleuses de différentes acceptions de l'équivalence obtenue, c'est-à-dire des nuances de sens, de valeurs sociales et culturelles, se font par la suite et ce, selon le degré de compétence en L2 de l'apprenant.

La stratégie de TMC intervient également au niveau morpho-syntaxique. L'apprenant fixe son attention, d'une part, sur la transposition de ce qui existe en L1 et, d'autre part, sur ce qui n'existe pas en L2, c'est-à-dire les «vides» par rapport à L1, et procède ensuite par «ajouts», c'est-à-dire ce qui existe en L2 mais n'existe pas en L1. Par exemple, dans la recherche 33, il s'agit d'erreurs commises par des anglophones apprenant l'espagnol au niveau avancé:

Son las hermanas de la *una* que está casada.

are the sisters of the *one* that is married.

La forme correcte en espagnol est: Son las hermanas *de la* que está casada.

Es contigo *que* me casaré.

It's with you *that* I will marry.

La forme correcte en espagnol est: Es contigo *con quien* me casaré.

Pour l'apprenant, accepter que L1 ne correspond pas complètement à L2 peut le pousser à fixer son attention davantage sur L2 et à faire des hypothèses à partir de L2. Nous assistons alors aux erreurs de surgénéralisation ou de généralisation prématurée, aussi appelées erreurs d'analogie, phénomène couramment évoqué dans l'APP-L2, mais qui peut servir également, dans notre perspective, d'étapes dans la construction de la zone translationnelle.

Les comparaisons au niveau discursif s'effectuent au fur et à mesure que la compétence en L2 augmente. Au début de l'APP-L2, l'attention de l'apprenant est vraisemblablement centrée sur la compréhension à partir de mots-clés et sur l'expression de ses idées à partir d'un minimum de vocabulaire et d'un minimum de morpho-syntaxe. Nous sommes portée à croire que la stratégie de TMC au niveau discursif, c'est-à-dire au niveau des fonctions et des contextes de communication, se développe non pas après les autres niveaux linguistiques, mais plutôt parallèlement à eux. Toutefois, il semble que les nuances par rapport aux registres de langue et à certains autres éléments discursifs plus subtils interviennent surtout lorsque la compétence en L2 de l'apprenant a atteint un niveau d'apprentissage intermédiaire/avancé.

## 5.2 L'utilisation de la TM

Dans le cadre de la présente étude, plus précisément dans le cadre de l'utilisation de la TM en APP-L2, l'intelligence opère, construit et actualise les éléments permettant de faire face à l'APP-L2. L'apprenant de L2 serait plutôt conscient de la mise en place, de la construction et de l'utilisation des stratégies de TMR et de TMC, opérées par l'intelligence, mais il serait plutôt inconscient de l'utilisation desdites stratégies qui, lorsque fréquemment employées, deviennent automatisées et sont emmagasinées dans la mémoire. C'est le recours fréquent à ce que nous avons appelé les stratégies de TMR et de TMC qui amènerait petit à petit leur automatisation. Elles deviendraient des connaissances procédurales, emmagasinées dans la mémoire et utilisées à l'insu de l'apprenant. On peut alors parler de *stratégie de TMR automatisée*, et de *stratégie de TMC automatisée*, c'est-à-dire de sources d'action plutôt involontaires et plutôt inconscientes. L'apprenant de L2 n'est donc plus conscient de passer de L2 à L1 ou à la zone translationnelle (TMP) et vice-versa, et ce ni au moment de la réception orale/écrite en L2, ni à celui de la production orale/écrite en L2. Toutefois, cette automaticité pourrait être interrompue, comme dans tout autre domaine d'apprentissage, à cause d'un ou de plusieurs éléments dits perturbateurs. Dans l'APP-L2, il pourrait s'agir, entre autres, d'un changement important dans la fréquence de contact soit avec L1, soit avec L2, par le biais d'un retour au pays d'origine, où il n'y aurait plus de contact avec L2.

Les conditions d'utilisation des trois types de TM peuvent varier en situation de réception/production orale où des facteurs tels que la vitesse selon laquelle un message est dit ou le temps dont l'apprenant dispose pour traiter ledit message sont des variables importantes de la chaîne parlée. En situation d'écrit, ces facteurs ont une <sup>qui</sup> incidence qui paraît moindre puisque



l'apprenant peut avoir recours au support écrit tant qu'il considère cela nécessaire. Ceci ne veut toutefois pas dire que les types de TM sont plus, ou moins, utilisés à l'oral qu'à l'écrit ou vice-versa; ils le sont différemment.

La comparaison entre L1 et L2 ne produit pas uniquement des séries d'équivalences plus ou moins bien établies, elle crée chez l'apprenant une certaine conscience linguistique non seulement de L2 mais aussi de sa propre L1. D'une certaine manière, ceci pourrait expliquer le recours à cette L2, déjà observé lors de l'apprentissage d'une troisième langue. Cela ne veut toutefois pas dire que L1 n'intervient plus puisque, d'une part, les ressemblances et les différences entre L1 et L2 ont déjà été établies et que, d'autre part, rien n'empêche l'intelligence d'effectuer de nouvelles comparaisons entre L1 et L3 et/ou entre L2 et L3. Une fois la comparaison réalisée, de nouveaux éléments, résultant de la comparaison des trois langues, peuvent être emmagasinés dans la mémoire.

Pourrions-nous penser que la TM intervient lors de l'acquisition simultanée de deux langues (bilinguisme concomitant)? Nous avons dit que la comparaison, effectuée par l'intelligence, est à la base de la stratégie de TMC. Cette comparaison peut toujours avoir lieu et ce que nous avons appelé la zone translationnelle (TMP) contient des éléments des deux langues. La zone translationnelle peut donc être établie au fur et à mesure que la compétence dans les deux langues augmente. Quoi qu'il en soit, l'observation de bilingues concomitants pourrait vraisemblablement nous faire découvrir l'existence chez eux de phénomènes semblables à l'interférence et au transfert, donc à la TM, et ce dans un sens et dans l'autre.

### 5.3 La TM et la zone translationnelle

Au début de l'APP-L2, nous pouvons parler de cette zone comme d'une *zone translationnelle perméable*, où tout changement est possible, mais au fur et à mesure que les hypothèses sur les équivalences et/ou sur les différences en relation avec L1 se trouvent à être continuellement confirmées ou infirmées, elles sont greffées sur L1, fixées et emmagasinées dans la mémoire, et nous pouvons alors parler d'une *zone translationnelle imperméable*. Si les hypothèses sur les équivalences et les différences ne correspondent pas à des équivalences ou à des différences véritables en L2, mais sont tout de même fixées dans la mémoire, nous assistons à un phénomène que l'on appelle en APP-L2 la «fossilisation» (Selinker, 1972), où l'erreur est commise de manière systématique et où la correction ne porte pas fruit.

Il convient cependant de préciser que lorsque nous parlons de l'imperméabilité de la zone translationnelle, nous ne conférons pas à cette caractéristique un statut d'irréversibilité, puisque, comme nous l'avons dit, on ne peut parler d'étape finale ou ultime dans l'apprentissage, que ce soit en L1 ou en L2. Il est peut-être plus adéquat de parler d'une zone translationnelle (TMP) dont le degré d'imperméabilité peut varier de peu élevé à très élevé. Cela dépend de plusieurs facteurs, tels le type de langue, les niveaux linguistiques, les niveaux d'apprentissage, sans oublier les caractéristiques individuelles des apprenants et la fréquence de contact avec L1.

### 5.4 La nomenclature de la TM

Voyons maintenant, à l'aide du tableau X, les définitions des termes principaux que nous utilisons concernant la TM. Ces termes sont placés soit dans l'espace réservé à l'intelligence, soit dans celui réservé à la mémoire.

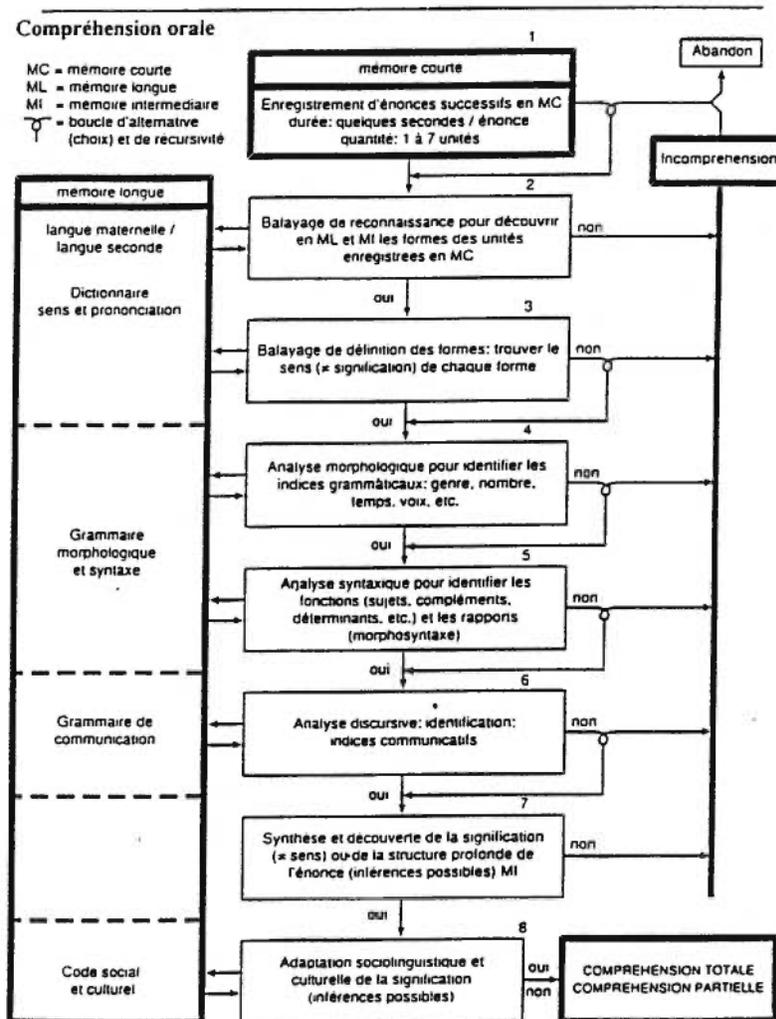
En ce qui concerne la fonction de l'intelligence, le tableau évoque les opérations de la TMR et de la TMC. Quant à la mémoire, elle contient les stratégies de TMR et de TMC établies et emmagasinées comme des connaissances procédurales et la TMP (produit de la TMC ou zone translationnelle, c'est-à-dire les formes de L2 greffées sur L1).

**TABLEAU X**

<b>NOMENCLATURE DE LA TRADUCTION MENTALE</b>		
<b>INTELLIGENCE</b>	<b>ÉTABLISSEMENT DE LA STRATÉGIE DE TMR</b>	opérations cognitives, plutôt volontaires et plutôt conscientes, effectuées pour avoir accès aux connaissances de L2 greffées sur L1 (TMP), ou pour faire appel à la stratégie de TMC lorsque nécessaire
	<b>ÉTABLISSEMENT DE LA STRATÉGIE DE TMC</b>	opérations cognitives, plutôt volontaires et plutôt conscientes, effectuées de L2 vers L1 et de L1 vers L2, et destinées à comparer L1 et L2 afin d'établir les équivalences et les différences entre L1 et L2.
<b>MÉMOIRE</b>	<b>STRATÉGIE DE TMR</b>	stratégie de recours établie et emmagasinée comme une connaissance procédurale.
	<b>STRATÉGIE DE TMC</b>	stratégie de construction établie et emmagasinée comme une connaissance procédurale.
	<b>TMP</b>	produit de TMC ou zone translationnelle (formes de L2 greffées sur L1).

## 5.5 La TM dans la compréhension et dans l'expression orales en L2

Comment les types de TM interviennent-ils, plus précisément, dans la compréhension et dans l'expression orales? Nous avons élaboré deux scénarios: un premier concerne la compréhension orale en L2 et un deuxième concerne l'expression orale en L2, et ce afin d'illustrer le phénomène de la TM et son rôle en L2. Pour ce faire nous avons utilisé le modèle de la compréhension orale de Bibeau présenté dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993: 233):



Nous avons également utilisé les informations contenues dans le tableau sur les modalités de la communication langagière de Bibeau présentées dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993: 219):

**Modalités de la communication langagière:** la communication verbale se fait dans quatre formes ou modes possibles: deux modes passifs (écouter et lire); deux modes actifs (écrire et parler).

*Écouter ou lire*

*Parler ou écrire*

C'est

C'est

- |  |  |
|--|--|
| 1. Transmettre les ondes sonores de l'énoncé ou les caractères écrits au cerveau en les transformant en pulsions nerveuses (électrochimiques).                               | 1. Avoir une intention de communication.   |
| 2. Mémoriser l'énoncé en MC (mémoire courte).  | 2. Trouver les éléments de sens d'une proposition verbale apte à traduire l'intention en ML.   |
| 3. Découper l'énoncé de MC en unités syntaxiques en appliquant les règles syntaxiques de ML (mémoire longue) à l'énoncé.   | 3. Fabriquer la proposition ou coder: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) syntaxiquement</li> <li>b) lexicalement</li> <li>c) morphologiquement</li> </ul> |
| 4. Décomposer les unités syntaxiques obtenues en unités morphologiques et lexicales (mots, morphèmes) en appliquant les règles morphologiques et lexicales de ML aux unités. | 4. Disposer les éléments de la proposition (ou de l'énoncé) linéairement (mentalement) en MC.  |
| 5. Identifier le sens des unités obtenues en comparant MC à ML (syntaxiques et morphologiques).  | 5. Coder (ou raffiner le codage de) la proposition phonologiquement en MC.   |
| 6. Trouver le sens total de l'énoncé en joignant tous les résultats obtenus (structures profondes).  | 6. Émettre l'énoncé phonétiquement, c'est-à-dire transformer les pulsions nerveuses en ondes sonores ou en formes écrites.                                       |
| 7. Évaluer ou juger le sens de l'énoncé: vrai/faux; bon/mauvais; fait/opinion, favorable/défavorable,  |  |

Les composantes auxquelles nous faisons référence dans les scénarios que nous avons élaborés sont:

1. l'intelligence qui opère et utilise les stratégies de TMR et/ou de TMC; 2. la mémoire à long terme, comprenant les stratégies de TMR et de TMC établies et emmagasinées comme une connaissance procédurale (zone 1), la zone translationnelle (TMP), c'est-à-dire les formes de L2 greffées sur L1 aux niveaux discursif, lexico-sémantique, morpho-syntaxique et phonologique (zone 2), les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles de L1 aux niveaux discursif, lexico-sémantique, morpho-syntaxique et phonologique (zone 3) et les connaissances sur le monde (zone 4), qui se réfèrent à la fois à la nature des informations et à leur organisation, présumément sous forme de structures ou de schémas (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993: 244); 3. la mémoire à court terme dont la durée varie entre 3 et 18 secondes et dont la capacité varie entre  $7 \pm 2$  unités (Miller, 1956); 4. le continuum de la compréhension allant de l'incompréhension à la compréhension totale, en passant par des degrés de compréhension partielle au fur et à mesure que l'apprenant s'éloigne de l'incompréhension et qu'il s'approche de la compréhension totale. Dans le cas de l'expression orale, l'apprenant peut également se trouver plus ou moins près du point d'arrivée, c'est-à-dire de l'expression orale achevée, et ce en passant par des degrés d'expression orale partielle.

Ces scénarios n'ont pas la prétention de reproduire strictement le processus ou les étapes réelles de la compréhension et de l'expression orales en L2. S'il est vrai que nous ne pouvons voir ce qui se passe réellement dans la tête de l'apprenant, nous pouvons cependant présumer que des étapes sont nécessaires pour aboutir à une compréhension et à une expression en L2. Ces scénarios ne sont là que pour nous permettre de nous représenter en général et dans l'abstrait

comment la TM pourrait intervenir en L2, ainsi que les étapes et les niveaux donnant accès soit à la compréhension, soit à l'expression, partielles ou totales.

Nous tenons à souligner que dans ces scénarios, l'ordre dans lequel apparaissent les connaissances aux différents niveaux linguistiques, contenues dans la mémoire à long terme, à savoir discursif, lexico-sémantique, morpho-syntaxique et phonologique, ne correspond pas forcément non plus à une séquence suivie par l'apprenant de L2. Ainsi, lorsque l'apprenant utilise les stratégies de TMR ou de TMC, il cherchera le type de connaissance nécessaire pour répondre aux besoins et au stade d'analyse où il se trouve.

Dans le premier scénario, soit celui de la compréhension orale en L2 (tableau XI), nous trouvons huit étapes: **1.** l'écoute et l'enregistrement de l'énoncé en L2; **2.** le balayage de reconnaissance des unités avec l'identification des zones de mémoire appropriées; **3.** l'analyse lexico-sémantique générale avec les équivalents en L1; **4.** la signification avec des indices communicatifs paraverbaux et les équivalents en L1; **5.** l'analyse morpho-syntaxique générale avec les équivalents en L1; **6.** l'analyse spécifique des unités lexico-morpho-syntaxiques avec les équivalents en L1; **7.** l'analyse discursive avec les équivalents en L1; **8.** la synthèse et découverte du sens de l'énoncé en L1.

Il convient de souligner que lorsque nous parlons d'une étape, cela ne veut pas forcément dire unicité d'activité. Dans les faits, chaque étape peut comporter une ou plusieurs sous-étapes. Nous tenons également à rappeler que ni l'ordre de présentation ni le nombre de ces étapes ne sont strictement suivis par tout apprenant ou tout utilisateur de L2. L'ordre et le nombre d'étapes

à suivre pourraient varier en fonction du niveau de compétence en L2 et même en fonction des caractéristiques personnelles de l'apprenant. En effet, un apprenant au niveau débutant, par exemple, pourrait passer, après le balayage de reconnaissance des unités, à la signification avec des indices communicatifs paraverbaux (gestes et mimiques) et ne faire l'analyse lexico-sémantique générale que par la suite, ou un apprenant au niveau intermédiaire pourrait passer de l'analyse lexico-sémantique générale à l'analyse morpho-syntaxique générale sans tenir compte de la signification des indices communicatifs paraverbaux, ou encore un apprenant au niveau avancé ou un utilisateur pourrait passer de l'analyse lexico-sémantique générale à l'analyse spécifique des unités lexico-morpho-syntaxiques et ne franchir ni l'étape de la signification avec des indices communicatifs paraverbaux, ni celle de l'analyse morpho-syntaxique générale.

Le scénario de la compréhension orale débute lors de l'écoute et de l'enregistrement de l'énoncé de L2. Vient ensuite le balayage de reconnaissance des unités pour déterminer si ces unités existent dans la mémoire de l'apprenant. C'est pendant le balayage de reconnaissance que l'apprenant sait s'il s'agit d'un énoncé de L1 ou de L2. Lorsqu'il sait qu'il est en L2, la TMR identifie les zones de mémoire appropriées, les unités se trouvant ou ne se trouvant pas dans la zone translationnelle ou TMP (zone 2). Si elles ne s'y trouvent pas, la stratégie de TMR fait appel à la stratégie de TMC, qui établit les équivalences en utilisant les zones de mémoire nécessaires (3 et/ou 4). L'apprenant peut, à tout moment, décider de continuer ou d'abandonner, la boucle indiquant un retour et le passage à une nouvelle étape, mais qu'il décide de continuer ou d'abandonner, un degré de compréhension partielle correspondant à l'étape où il se trouve serait atteint. À chaque étape, l'apprenant a la possibilité de revenir à l'étape précédente et de la recommencer. Il peut également revenir non pas à l'étape précédente mais à la première étape et

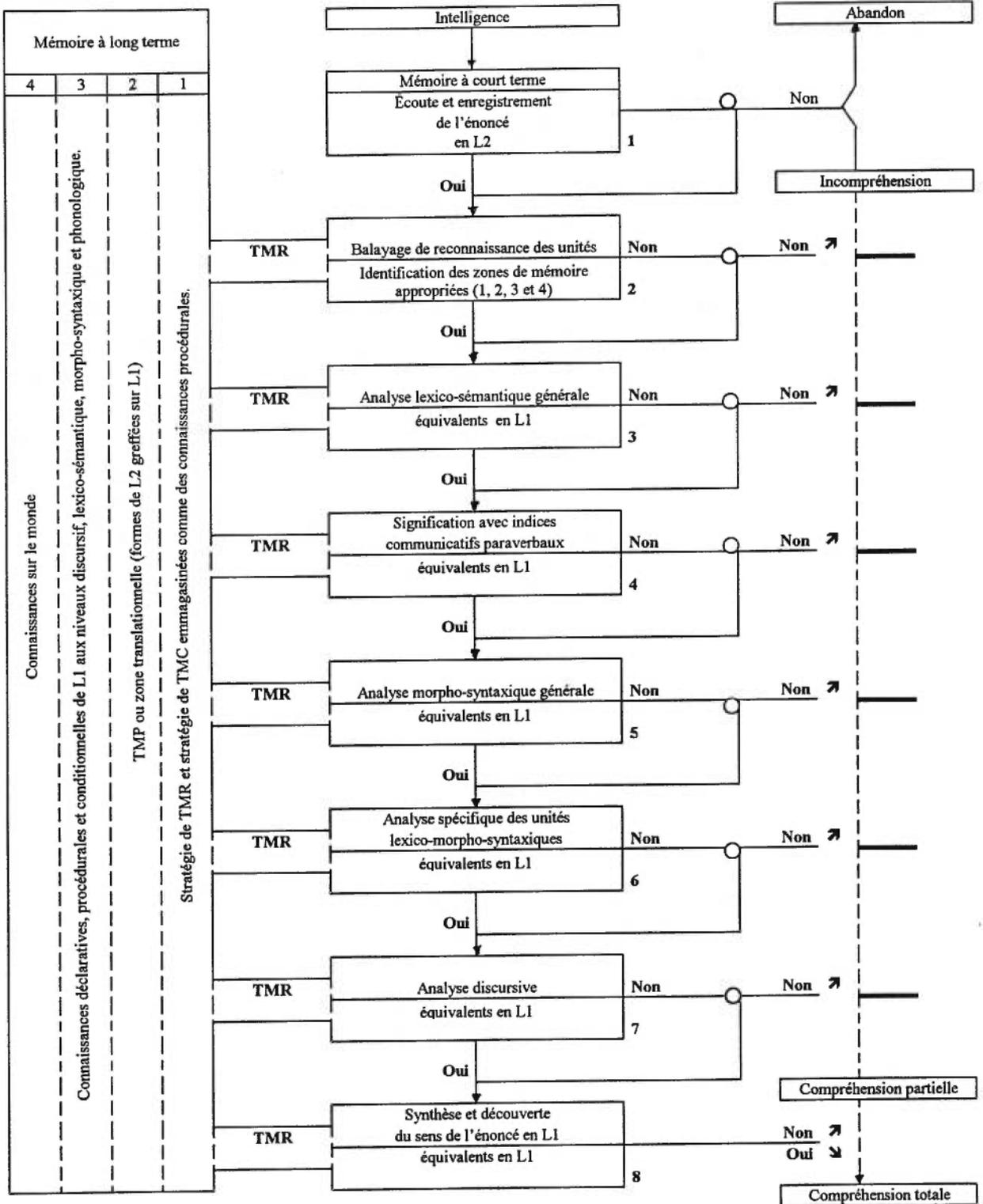
recommencer le cycle à nouveau ou, le cas échéant, abandonner. Notons qu'à chaque étape la TMR peut utiliser soit la TMC, qui établit les équivalences, ou la TMP, qui est le produit de la TMC.

Lorsque, dans le tableau XI, nous parlons d'une analyse générale, aussi bien au niveau lexico-sémantique que morpho-syntaxique, il s'agit de l'analyse d'un ou de plusieurs éléments sur lesquels l'apprenant s'attarde afin de mieux saisir le sens de l'énoncé. Lorsque nous parlons d'une analyse spécifique, à quelque niveau linguistique que ce soit, il s'agit d'une analyse plus complète et détaillée de chacun des éléments de l'énoncé. Certes, cette analyse dépendra, en qualité et en profondeur, du niveau de compétence de l'apprenant.

En ce qui concerne la dernière étape, à savoir la synthèse et la découverte du sens de l'énoncé en L1, l'apprenant pourrait avoir, même à ce niveau, c'est-à-dire après avoir franchi toutes les étapes précédentes, une compréhension partielle ou alors totale de l'énoncé en L2.

TABLEAU XI

SCÉNARIO DE TM EN COMPRÉHENSION ORALE DE L2

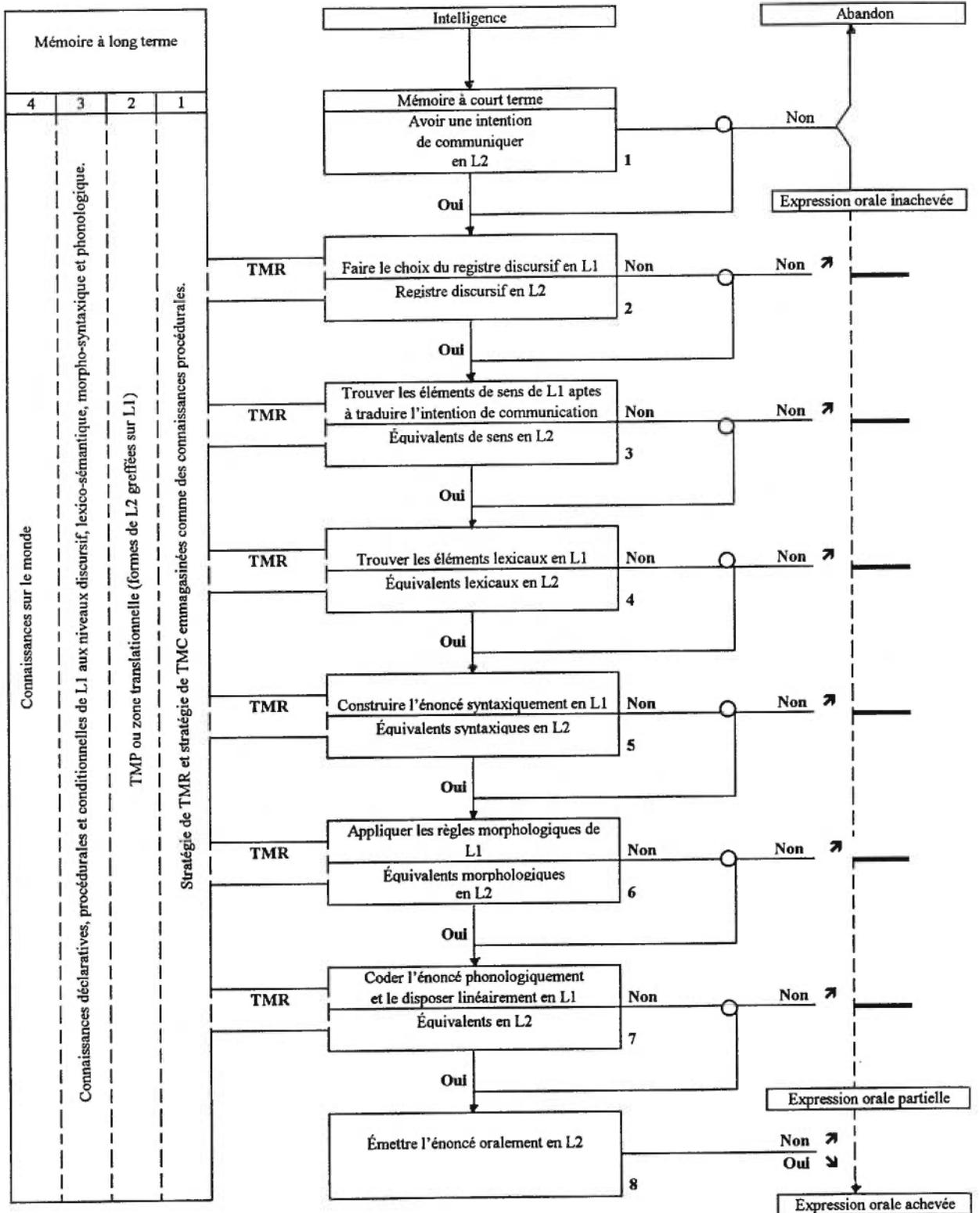


Parlons maintenant de notre deuxième scénario, soit celui de l'expression orale en L2 (tableau XII). Les huit étapes sont les suivantes: **1.** avoir une intention de communiquer en L2; **2.** faire le choix du registre discursif en L1 et du registre discursif en L2; **3.** trouver les éléments aptes à traduire l'intention de communication avec les équivalents de sens en L2; **4.** trouver les éléments lexicaux en L1 avec les équivalents lexicaux en L2; **5.** construire l'énoncé syntaxiquement avec les équivalents syntaxiques en L2; **6.** appliquer les règles morphologiques de L1 et les équivalents de ces règles morphologiques en L2; **7.** coder l'énoncé phonologiquement et le disposer linéairement en L1 avec les équivalents en L2; **8.** émettre l'énoncé oralement. À chaque étape, l'apprenant a la possibilité de revenir à l'étape précédente et de la recommencer. Il peut également revenir non pas à l'étape précédente mais à la première étape et recommencer le cycle à nouveau ou, le cas échéant, abandonner. La TM serait présente à partir du choix du registre discursif jusqu'au codage phonologique de l'énoncé.

Lorsque nous évoquons la découverte des éléments lexicaux, la construction de l'énoncé syntaxiquement ou l'application des règles morphologiques comme des étapes séparées, nous ne prétendons pas qu'elles sont uniques ou étanches, puisque l'apprenant peut très bien s'arrêter un peu à chacune et revenir à l'une ou à l'autre de ces étapes afin d'améliorer ou de compléter son expression orale en L2. Chaque étape est marquée d'un degré d'expression orale partielle. L'apprenant peut cependant revenir aux étapes précédentes et même recommencer le cycle, et ce en vue d'une meilleure expression orale. La dernière étape, c'est-à-dire l'émission de l'énoncé oralement, peut également être marquée d'une expression orale finale partielle ou d'une expression orale achevée.

TABLEAU XII

SCÉNARIO DE TM EN EXPRESSION ORALE DE L2



Inspirée par les résultats des recherches que nous avons analysées et par le souci devenu légitime de proposer un cadre explicatif de l'influence de L1 dans l'apprentissage et l'utilisation de L2, nous avons développé le concept de TM et tenté de cerner son rôle en L2.

Notre prétention n'était pas, bien sûr, de proposer des schémas psycholinguistiques détaillés, mais plutôt de voir s'il était possible de considérer la TM comme un procédé cognitif plausible, raisonnable en APP-L2, et même en utilisation de L2.

Parvenue à la fin de cette étude, nous comprenons mieux, à la fois la très grande complexité de l'APP-L2, et l'intérêt d'un modèle, à caractère intégratif, comme celui de la TM, pour décrire un certain nombre d'éléments reliés à l'APP-L2.

Nous arrivons à la conclusion que la TM peut raisonnablement constituer un élément majeur de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde et être traitée comme un processus relativement stable, non seulement lors de l'apprentissage, mais également lors de l'utilisation, même courante, d'une langue seconde.

## **CONCLUSIONS**

## CONCLUSIONS

Rappelons que notre recherche avait un double objectif. En effet il s'agissait, en premier lieu, d'analyser des recherches portant sur les rapports L1/L2 et d'étudier leurs résultats afin de mieux comprendre leurs conclusions quant à l'influence de L1 dans l'apprentissage de L2. En second lieu, nous voulions voir s'il était possible d'interpréter les données empiriques recueillies en fonction de la TM.

Bien sûr, les 60 recherches retenues pour analyse ne représentent qu'une infime partie de l'ensemble des recherches qui ont été réalisées sur les erreurs en APP-L2 entre 1950 et 1995, mais le soin que nous avons porté à leur sélection dans les banques consultées nous permet de penser qu'elles possèdent une représentativité certaine. Or, nous avons découvert, dans les rapports analysés, non seulement un certain nombre de recherches contenant des lacunes méthodologiques à propos de la fidélité et de la validité des données, mais également une variation importante dans les fondements théoriques. Certains étaient trop profonds, trop fondamentaux pour pouvoir donner lieu à une confirmation ou à une infirmation empirique, sans compter la manifestation, de la part de certains auteurs, d'une connaissance vraisemblablement superficielle de la langue maternelle des apprenants. À la fin de cet exercice, nous comprenons mieux l'origine de la diversité, voire de l'opposition des conclusions quant à l'influence de L1 dans l'APP-L2.

En retranchant les rapports de recherche contenant des lacunes méthodologiques et celles contenant des fondements théoriques trop profonds, nous sommes arrivée à la conclusion que la

plupart des chercheurs assignent un rôle important, pour ne pas dire prépondérant, à L1 dans l'APP-L2.

Nous avons développé une hypothèse explicative, et sans doute aussi prédictive, sur la TM comme procédé cognitif d'apprentissage et d'utilisation en L2. Cette hypothèse constitue d'ailleurs la réponse à notre troisième question spécifique de recherche.

En insérant le concept de TM dans l'APP-L2, il serait naïf de notre part de prétendre expliquer, dans sa totalité, un processus aussi complexe que celui de l'apprentissage d'une langue seconde, complexité résultant, en partie, des différents niveaux linguistiques mettant en relation des systèmes et des règles de nature différente selon les niveaux, en partie de la multiplicité des opérations cognitives faisant intervenir de manière différente et diverse l'intelligence et la mémoire, et en partie des variations individuelles et environnementales également présentes lors de l'APP-L2.

Si la TM est présente lors de l'APP-L2, comment peut-on en tirer profit dans l'enseignement, au lieu de la combattre ou de vouloir l'ignorer? Arrivée au terme de notre étude, nous ne pouvons malheureusement pas apporter de réponse à cet épineux problème. Nous considérons bien sûr qu'accepter que L1 est non seulement présente mais étroitement liée à l'apprentissage et à l'utilisation de L2 constitue déjà une représentation plus réaliste d'un des aspects de l'apprentissage, mais cela ne signifie pas pour autant que cet aspect doit dominer, dans l'enseignement, les autres dimensions de l'apprentissage. La TM est bien davantage une manière de traiter les données d'apprentissage qu'une manière d'apprendre une L2, sans compter la multitude et la complexité des facteurs sociaux, développementaux et affectifs qui interviennent dans l'étude et dans l'apprentissage. ✓

L'APP-L2 est, nous l'avons vu, un vaste domaine d'étude où tant d'aspects restent méconnus. La recherche scientifique y a donc une place incontestable et elle doit continuer d'oeuvrer afin de faire la lumière sur les nombreuses zones d'ombre qui jalonnent encore le processus si complexe d'APP-L2.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADJÉMIAN, C. 1976. "On the nature of interlanguage systems". Language Learning, vol. 26, p. 297-320.
- ALLOUCHE, V. 1990. «Mémoires d'apprendre». Le français dans le Monde, vol. 234, p. 45-49.
- ANDERSEN, R. 1984. "The One-to-One Principle of interlanguage construction". Language Learning, vol. 34, p. 77-95.
- ANDERSON, J. 1983. The Architecture of Cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. 1985. Cognitive Psychology and its Implications. San Francisco: Freeman.
- ARABSKI, J. 1979. Errors as Indications of the Development of Interlanguage. Uniwersytet Slaski, Katowice.
- BENSOUSSAN, M. 1985. "Using translation from L2 to L1 to diagnose difficulties in reading comprehension". In Rose, M. G. (Ed.), Translation Perspectives II: Selected Papers. Binghamton, NY: NRCTI.
- BENSOUSSAN, M. 1989. "EFL reading difficulties revealed by translation and discourse analysis: Narrative vs. expository texts". In Lauren, C. & Norman, M. (Eds.), Special Language: From Human to Thinking Machines. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BESSE, H. 1985. Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris: Crédif.
- BIALYSTOK, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". Language Learning, vol. 28, p. 69-84.
- BIALYSTOK, E. 1982. "On the relationship between knowing and using forms". Applied Linguistics, vol. 3, p. 181-206.
- BIBEAU, G. 1979. «Hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère». In Rondeau, G. et al. Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: hommage à Jean-Paul Vinay par ses anciens élèves. Montréal: C.E.C., p. 559-577.

- BIBEAU, G.** 1983. «Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2». Bulletin de l'ACLA, vol. 5, n° 1, p. 41-64.
- BLEY-VROMAN, R., FELIX, S. & IOUP, G.** 1988. "The accessibility of Universal Grammar in adult language learning". Second Language Research, vol. 4, p. 1-32.
- BOUTON, Ch. P.** 1974. L'acquisition d'une langue étrangère. Paris: Éditions Klincksieck.
- BOUTON, Ch. P.** 1976. Le développement du langage: aspects normaux et pathologiques. Paris: Les Presses de l'UNESCO et Masson.
- BOYD, P. A.** 1975. "The development of grammar categories in spanish by anglo children learning a second language". TESOL Quaterly, vol. 9, n° 2, p. 125-135.
- BROOKS, A. W.** 1996. An examination of Native Language Processing in Foreign Language Writing. Thèse de doctorat non publiée, Nashville: Vanderbilt University, 193 p.
- BROWN, R.** 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S.** 1975. "Language as an instrument of thought". In Davies, A. (Ed.), Problems of Language and Learning. London: Heinemann.
- CARDU, B.** 1996. Pour un cerveau catégoriel: théorie de l'émergence et relation cerveau-pensée. Montréal, Bruxelles: Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- CHANGEUX, J. P.** 1998. «Plasticité cérébrale et apprentissage». Pour la Science, vol. 254, p. 86-91.
- CHASTAIN, K.** 1976. Developping Second Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally.
- CHOMSKY, N.** 1959. "Review of "Verbal Behavior" by B.F. Skinner". Language, vol. 35, p. 26-58.
- CHOMSKY, N.** 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N.** 1976. Reflections on Language. London: Temple Smith.

**CHOMSKY, N.** 1980a. Rules and Representations. New York: Columbia University Press.

**CHOMSKY, N.** 1980b. "On cognitive structures and their development: A reply to Piaget". In Piatelli-Palmarini (Ed.), Language and Learning. London: Routledge & Kegan.

**CHOMSKY, N.** 1981. "Principles and parameters in syntactic theory". In Hornstein, N. & Lightfoot, D. (Eds.), Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition. London: Longman.

**CLAHSEN, H.** 1990. "The comparative study of first and second language development". Studies of Second Language Acquisition, vol. 12, p. 135-153.

**CLAHSEN, H. & MUYSKEN, P.** 1986. "The availability of Universal Grammar to adult and child learners: the study of the acquisition of German word order". Second Language Research, vol. 2, p. 93-119.

**COHEN, A. D.** 1998. Strategies in Learning and Using a Second Language. London, New York: Addison Wesley Longman.

**CORDER, S. P.** 1967. "The significance of learners errors". International Review of Applied Linguistics, vol. 5, p. 161-9.

**CORDER, S. P.** 1971. "Idiosyncratic dialects and error analysis". International Review of Applied Linguistics, vol. 9, p. 149-59.

**CORDER, S. P.** 1978. "Language-learner language". In Richards, J. (Ed.), Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

**CORDER, S. P.** 1986. "The significance of learners errors". In Robinett, B. & Schachter, J. (Eds.), Second Language Learning. Michigan: University of Michigan Press.

**CORDER, S. P.** 1992. "A role for the mother tongue". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**DE VILLIERS, J. & DE VILLIERS, P.** 1973. "A cross-sectional study of the development of grammatical morphemes in child speech". Journal of Psycholinguistic Research, vol. 1, p. 299-310.

**DULAY, H. & BURT, M.** 1974. "A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition". Language Learning, vol. 24, p. 253-78.

**DULAY, H. & BURT, M.** 1983. "Goofing: An indicator of children's second language strategies". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

**DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S.** 1982. Language Two. New York: Oxford University Press.

**ECKMAN, F.** 1977. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". Language Learning, vol. 27, p. 315-330.

**ECKMAN, F.** 1985. "Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis". Studies in Second Language Acquisition, vol. 7, p. 289-307.

**ELLIS, R.** 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

**ELLIS, R.** 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

**EPSTEIN, D. S., FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G.** 1996. "Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research". Behavioral and Brain Sciences, vol. 19, p. 677-758.

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1983. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1985. "Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence". In Bolte, H. & Herrlitz, W. (Eds.), Kommunikation in Sprachunterricht. Utrecht: Rijksuniversiteit.

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1986. "Perspectives on language transfer". Applied Linguistics, vol. 7, n° 2, p. 111-136.

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1987. Introspection in Second Language Research. Clevedon, England: Multilingual Matters.

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1989. "Internal and external modification in interlanguage request realization". In Blum-Kulka et al. (Eds.), Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, N.J.: Ablex.

**FATHMAN, A.** 1975. "The relationship between age and second language productive ability". Language Learning, vol. 25, p. 245-266.

**FELIX, S.** 1980. Second Language Development: Trends and Issues. Tübingen: Gunter Narr.

**FLYNN, S.** 1984. "A universal in L2 acquisition based on a PBD typology". In Eckman, F. et al. (Eds.), Universals of Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

**FLYNN, S.** 1987. A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition. Dordrecht: Reidel.

**FRIEDLANDER, A.** 1990. "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language". In Kroll, B. (Ed.), Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

**FRIES, C.** 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

**GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et al.** 1989. Recherches en didactique et acquisition du français. Tome 1: cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés. Bruxelles: De Boeck Université.

**GALISSON, R. & COSTE, D.** 1976. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.

**GARCIA GUTIÉRREZ, M.** 1993. "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística". In Muñoz-Liceras, J. (Ed.), La lingüística y el análisis de los sistemas no-nativos. p. 81-123.

**GAUTHIER, B.** 1984. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Québec: Presses de l'Université du Québec.

**GIACOBBE, J.** 1992. Acquisition d'une langue étrangère - Cognition et interaction. Paris: CNRS Éditions.

**GROOT, A. M. B. & NAS, G. L. J.** 1991. "Lexical representation of cognates and non-cognates in compound bilinguals". Journal of Memory & Language, vol. 30, p. 90-123.

**HIGGS, T. V. & CLIFFORD, R.** 1982. "The push toward communication". In Higgs, T. V. (Ed.), Curriculum Competence and the Foreign Language Teacher. Lincolnwood: National Textbook Co.

- HUCKIN, T. & BLOCH, J. 1993. "Strategies for inferring word-meaning in context: a cognitive model". In Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (Eds.), Second Language Reading and Vocabulary Learning. Norwood, N.J.: Ablex.
- HYMES, D. 1974. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KELLERMAN, E. 1977. "Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning". Interlanguage Studies Bulletin, vol. 2, p. 58-145.
- KELLERMAN, E. 1978. "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". Working Papers on Bilingualism, vol. 13, p. 59-92.
- KELLERMAN, E. 1979. "Transfer and non-transfer: where are we now?". Studies in Second Language Acquisition, vol. 2, p. 37-57.
- KELLERMAN, E. 1983. "Now you see it, now you don't". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- KELLERMAN, E. 1986. "An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon". In Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (Eds.), Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- KELLERMAN, E. 1987. "Aspects of transferability in second language acquisition". Crosslinguistic Influence: A review. Manuscript non publié. University of Nijmegen.
- KELLERMAN, E. 1989. "The imperfect conditional". In Hyltenstam, K & Obler, L. (Eds.), Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge: Cambridge University Press.
- KERN, R. 1994. "The role of mental translation in second language reading". Studies in Second Language Acquisition, vol. 16, p. 441-461.
- KLEIN, W. 1986. Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIN, W. 1989. L'acquisition d'une langue étrangère. Paris: Armand Colin.
- KOBAYASHI, H. & RINNERT, C. 1992. "Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition". Language Learning, vol. 42, n° 2, p. 183-215.

**KRASHEN, S.** 1977. "Some issues relating to the Monitor Model". In Brown, H. et al. (Eds.), On TESOL '77. Washington, D.C.: TESOL.

**KRASHEN, S.** 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

**KRASHEN, S.** 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

**KRASHEN, S.** 1983. "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

**LADO, R.** 1957. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: University of Michigan.

**LAMY, A.** 1983. «Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples». Le français dans le monde, vol. 174, p. 60-63.

**LAMY, A.** 1989. «La grammaire, partie intégrante de l'acquisition». Études de linguistique appliquée, vol. 74, p. 19-35.

**LANDRIAULT, B.** 1980. «Analyse des erreurs et enseignement des langues». Bulletin de l'ACLA, vol. 2, p. 84-85.

**LAROCHE, S.** 1998. «Les mécanismes de la mémoire». Pour la Science, vol. 254, p. 94-101.

**LARSEN-FREEMAN, D.** 1976. "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners". Language Learning, vol. 26, p. 125-34.

**LEGENDRE, R.** 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Paris: Guérin, Eska.

**LENNEBERG, E.** 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley and Sons.

**LICERAS, J.** 1988. "Learnability: delimiting the domain of core grammar as distinct from the marked periphery". In Flynn, S. & O'Neil, W. (Eds.), Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordrecht: Kluwer.

**LITTLEWOOD, W.** 1989. «La communication en langue seconde». In LeBlanc, R. et al. L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques - communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes, Université d'Ottawa. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

**MACKEY, W. F.** 1982. «Interaction, interférence et interlangue: rapports entre bilinguisme et didactique des langues». Langues et linguistique, n° 8, tome 1.

**MARZANO, R. J. et al.** 1988. Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

**McLAUGHLIN, B.** 1978. "The Monitor Model: some methodological considerations". Language Learning, vol. 28, p. 309-32.

**McLAUGHLIN, B.** 1987. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.

**MEISEL, J., CLAHSEN, H. & PIENEMANN, M.** 1981. "On determining developmental stages in natural second language acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 3, p. 109-35.

**MERIÖ, K.** 1978. "The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors". IRAL, vol. 16, n° 1, p. 27-44.

**MILLER, G. A.** 1956. "The magical number seven, plus or minus two: some limits of our capacity for processing information". Psychological Review, vol. 63, p. 81-97.

**NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. et al.** 1978. "The good language learner". Research in Education, Series n° 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

**NEMSER, W.** 1971. "Approximative systems of foreign language learners". International Review of Applied Linguistics, vol. 9, p. 115-23.

**NEWMARK, L. & REIBEL, D.** 1968. "Necessity and sufficiency in language learning". International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol. 6, p. 145-64.

**NYIKOS, M. & OXFORD, R.** 1993. "A factor analytic study of language learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology". The Modern Language Journal, vol. 77, n° 1, p. 11-22.

**ODLIN, T.** 1989. Language Transfer. Cambridge: Cambridge University Press.

**ODLIN, T.** 1990. "Word order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning". In VanPatten, B. & Lee, J. (Eds.), Second Language Acquisition, Foreign Language Learning. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

**O' MALLEY, J. M. et al.** 1985a. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". Language Learning, vol. 35, n° 1, p. 21-46.

**O'MALLEY, J. M. et al.** 1985b. "Learning strategy applications with students of English as a second language". TESOL Quarterly, vol. 19, p. 285-96.

**O'MALLEY, J. M. et al.** 1987. "Some applications of cognitive theory to second language acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 9, p. 287-306.

**O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A.** 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

**PARADIS, M.** 1987. «Organisation cérébrale des deux langues du bilingue». In Rondal, J. A. & Thibaut, J. P. (Eds.), Problèmes de psycholinguistique. Bruxelles: Pierre Mardaga.

**PARADIS, M.** 1993. "Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of interference in bilingual speakers: the activation threshold hypothesis". International Journal of Psycholinguistics, vol. 9, n° 2, p. 133-145.

**PERDUE, C.** 1980. «L'analyse des erreurs: un bilan pratique». Langages, vol. 57, p. 87-94.

**PIAGET, J.** 1961. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.

**PIATELLI-PALMARINI, M.** 1979. Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris: Seuil.

**PRESTON, D.** 1989. Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.

**PURCELL, E. & SUTER, R.** 1980. "Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination". Language Learning, vol. 30, p. 271-87.

**RABINOWITZ, M. & CHI, M. T.** 1987. "An interactive model of strategic processing". In Ceci, S. J. (Ed.), Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

**RICHARDS, J.** 1986. "A non contrastive approach to error analysis". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- RICHTERICH, R.** 1985. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris: Hachette.
- RILEY, P.** 1981. "Towards a contrastive pragma-linguistics". In Fisiak, J. (Ed.), Contrastive Linguistics and the Language Teacher. Oxford: Pergamon.
- RINGBOM, H.** 1978. "The influence of the mother tongue on the translation of lexical items". Interlanguage Studies Bulletin, vol. 3, p. 80-101.
- RIVERS, W.** 1983. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERT, M.** 1988. Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- ROJAS, C.** 1971. «L'analyse des fautes». Le français dans le monde, vol. 81, p. 58-63.
- RUBIN, J.** 1975. "What the good learner can teach us". TESOL Quarterly, vol. 9, p. 41-51.
- RUBIN, J.** 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". Applied Linguistics, vol. 11, p. 117-31.
- SAJAVAARA, K. & LETHONE, J.** 1989. "Aspects of transfer in foreign language speakers". In Dechert, H. & Raupach, M. (Eds.), Transfer in Language Production. N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- SCHACHTER, J.** 1989. "Testing a proposed universal". In Gass, S. & Schachter, J. (Eds.), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHACHTER, J.** 1992. "A new account of language transfer". In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer in Language Learning. Philadelphia: John Publishing Company.
- SCHACHTER, J. & RUTHERFORD, W.** 1979. "Discourse function and language transfer". Working Papers on Bilingualism, vol. 19, p. 3-12.
- SCORESBY-JACKSON, R. E.** 1867. "Case of aphasia with right hemiplegia". Edinburgh Medical Journal, vol. 12, p. 696-706.
- SCOTT, V. M.** 1995. "Writing". In Galloway, V. & Herron, C. (Eds.), Research within Reach II: Research-guided Responses to the Concerns of Foreign Language Teachers. Valdosta, GA: Southern Conference on Language Teaching.

**SÉGUIN, H.** 1989. «La grammaire explicite dans un cours de FLS: par quel bout commencer?». In LeBlanc, R. et al. L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques - communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes, Université d'Ottawa. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

**SELINKER, L.** 1972. "Interlanguage". International Review of Applied Linguistics, vol. 10, p. 209-31.

**SELINKER, L.** 1992. Rediscovering Interlanguage. London: Longman.

**SELINKER, L., SWAIN, M. & DUMAS, G.** 1975. "The interlanguage hypothesis extended to children". Language Learning, vol. 25, p. 139-52.

**SHARWOOD-SMITH, M. & KELLERMAN, E.** 1986. "Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction". In Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (Eds.), Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

**SHIFFRIN, R. & SCHNEIDER, W.** 1977. "Controlled and automatic human information processing: perceptual learning, automatic attending and a general theory". Psychological Review, vol. 84, p. 127-90.

**SJOHOLM, K.** 1976. "A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English". In Ringbom, H. & Palmberg, R. (Eds.), Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English. Abö, Finland: Dept. of English, Abö Akademi.

**SKINNER, B. F.** 1971. L'analyse expérimentale du comportement. Paris: Dessart.

**SLOBIN, D. I.** 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In Ferguson, Ch. & Slobin, D. I. (Eds.), Studies of Child Language Development. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

**STERN, H.** 1975. "What can we learn from the good language learner?". Canadian Modern Language Review, vol. 31, p. 304-18.

**TARDIF, C.** 1985. «L'approche communicative: pratiques pédagogiques». The Canadian Modern Language Review, vol. 42, n° 1, p. 67-74.

**TARONE, E.** 1982. "Systematicity and attention in interlanguage". Language Learning, vol. 32, p. 69-82.

- TASSIN, J. P.** 1998. «Qu'est-ce que l'intelligence?». Pour la Science, vol. 254, p. 86-91.
- TAYLOR, B.** 1975. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL". Language Learning, vol. 25, p. 73-107.
- TOMLIN, B.** 1990. "Functionalism in second language acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 12, p. 155-77.
- TOWELL, R. & HAWKINS, R.** 1994. Approaches to Second Language Acquisition. Multilingual Matters, Bristol: Longdunn Press.
- TRÉVILLE, M. C.** 1989. «Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde?». In LeBlanc, R. et al. L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques - communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes, Université d'Ottawa. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- UZAWA, K.** 1996. "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2". Journal of Second Language Writing, vol. 5, n° 3, p. 271-294.
- VAN DER MAREN, J.-M.** 1996. Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- VINAY, J. P. & DARBELNET, J.** 1964. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier.
- WHITAKER, H.** 1971. On the Representation of Language in the Human Brain: Problems in the Neurology of Language and the Linguistic Analysis of Aphasia. Edmonton, Alberta: Linguistic Research.
- WHITE, L.** 1985. "The Pro-Drop Parameter in adult second language acquisition". Language Learning, vol. 35, p. 47-62.
- WHITE, L.** 1986. "Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the Pro-Drop Parameter". In Cook, V. (Ed.), Experimental Approaches to Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- WODE, H.** 1981. Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr.
- ZOBL, H.** 1980. "The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition". Language Learning, vol. 30, p. 43-57.

**ZOBL, H.** 1984. "Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis". In Davis, A., Ciper, C. & Howatt, A. (Eds.), Interlanguage. Edimburgh: Edimburgh University Press.

**ANNEXE I**

**GRILLE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE**

## GRILLE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE

1. Titre de la recherche:
  2. Nom (s) du (de la) (des) chercheur (e) (s) (es):
  3. Source:
  4. Année de publication:
  5. Type de recherche:
 

Théorique.....	<input type="checkbox"/>
Descriptive.....	<input type="checkbox"/>
Expérimentale.....	<input type="checkbox"/>
Action.....	<input type="checkbox"/>
Autre.....	<input type="checkbox"/>
- Précisez:
6. Objectif de la recherche:
  7. Fondements théoriques:
  8. Démarche d'investigation:
    - A) *Recherche Théorique*

application théorique d'éléments disciplinaires.....	<input type="checkbox"/>
développement de modèle théorique.....	<input type="checkbox"/>
étude critique.....	<input type="checkbox"/>
étude prospective.....	<input type="checkbox"/>
étude théorique.....	<input type="checkbox"/>
synthèse critique de résultats de recherche.....	<input type="checkbox"/>
synthèse de résultats de recherche.....	<input type="checkbox"/>
    - B) *Recherche Descriptive*

analyse de contenu.....	<input type="checkbox"/>
analyse de données langagières.....	<input type="checkbox"/>
enquête.....	<input type="checkbox"/>
étude comparative.....	<input type="checkbox"/>
étude corrélatrice.....	<input type="checkbox"/>
étude de cas.....	<input type="checkbox"/>

- étude évaluative.....
- étude historique.....
- observation externe.....

C) *Recherche Expérimentale*

- utilisation d'un plan expérimental.....
- utilisation d'un plan quasi-expérimental.....

D) *Recherche-action*

- application contrôlée en classe d'éléments théoriques.....
- application en classe d'éléments théoriques.....
- développement contrôlé d'outil pédagogique.....
- développement structuré d'outil pédagogique.....
- innovation contrôlée.....
- innovation structurée.....

9. Mode d'investigation:

- étude exploratoire.....
- étude longitudinale.....
- étude transversale.....
- expérience simulée.....
- observation participante.....
- participation de l'enseignant.....
- recherche en laboratoire.....
- recherche en laboratoire pédagogique.....
- recherche sur le terrain.....
- revue de littérature.....

A) Technique d'échantillonnage:

a) Type d'échantillon:

*Échantillon probabiliste*

*Échantillon non probabiliste*

échantillonnage aléatoire.....

échantillonnage accidentel.....

échantillonnage apparié.....

échantillonnage apparié.....

échantillonnage aréolaire.....

échantillonnage en grappes.....

échantillonnage stratifié.....

plusieurs échantillons.....

échantillonnage en cascade contrastée...

échantillonnage occasionnel.....

échantillonnage par quotas.....

échantillonnage raisonné.....

échantillonnage systématique.....

échantillonnage volontaire.....

plusieurs échantillons.....

b) Taille de l'échantillon:

c) Tranche d'âge de l'échantillon:

d) Caractéristiques de la population étudiée:

B) Technique de prélèvement de données:

activité d'apprentissage.....

épreuve.....

compréhension orale.....

élicitations expérimentales.....

exercices à trous.....

exercices de répétition.....

exercices de traduction.....

expression orale .....

jugement de la grammaticalité..

lecture à haute voix.....

production écrite.....

production orale.....

réponses aux questions.....

utilisation d'images.....

utilisation d'objets.....

- |                      |                          |                                     |                          |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| entrevue.....        | <input type="checkbox"/> | expression orale.....               | <input type="checkbox"/> |
|                      |                          | utilisation d'images.....           | <input type="checkbox"/> |
|                      |                          | utilisation d'objets.....           | <input type="checkbox"/> |
|                      |                          | élicitations expérimentales.....    | <input type="checkbox"/> |
|                      |                          | interact. socioling. planifiée..... | <input type="checkbox"/> |
| jeu de rôles.....    | <input type="checkbox"/> |                                     |                          |
| questionnaire.....   | <input type="checkbox"/> |                                     |                          |
| test.....            | <input type="checkbox"/> | production orale.....               | <input type="checkbox"/> |
|                      |                          | utilisation d'images.....           | <input type="checkbox"/> |
| test de closure..... | <input type="checkbox"/> |                                     |                          |

C) Instruments d'observation:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| observation à l'aide d'une caméra.....                | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'un caméscope.....              | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'une échelle d'observation..... | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'une grille d'observation.....  | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide d'un magnétophone.....           | <input type="checkbox"/> |
| observation à l'aide de prise de notes.....           | <input type="checkbox"/> |

D) Instruments d'évaluation et de mesure:

- |   |                            |                          |
|---|----------------------------|--------------------------|
|   | analyse statistique.....   | <input type="checkbox"/> |
|   | échelle d'évaluation.....  | <input type="checkbox"/> |
|   | étude statistique.....     | <input type="checkbox"/> |
|   | grille d'évaluation.....   | <input type="checkbox"/> |
|   | test non paramétrique..... | <input type="checkbox"/> |
|   | test paramétrique.....     | <input type="checkbox"/> |
| 10. <u>Type de données:</u>               |                            |                          |
|   | invoquées.....             | <input type="checkbox"/> |
|   | provoquées.....            | <input type="checkbox"/> |
|   | suscitées.....             | <input type="checkbox"/> |
| 11. <u>Nature des données:</u>            |                            |                          |
|   | orale.....                 | <input type="checkbox"/> |
|   | écrite.....                | <input type="checkbox"/> |
| 12. <u>Niveau d'analyse linguistique:</u> |                            |                          |
|   | lexical.....               | <input type="checkbox"/> |
|   | morphologique.....         | <input type="checkbox"/> |

phonologique.....   
sémantique.....   
syntaxique.....

13. Langue maternelle:

14. Langue (s) étudiée (s):

15. Niveau d'apprentissage: débutant.....   
intermédiaire.....   
avancé.....

16. Résultats:

17. Interprétation des résultats et/ou conclusions:

**ANNEXE II**

**GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES INVOQUÉES**

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES INVOQUÉES

### OBSERVATION PARTICIPANTE

#### I. Type de données invoquées:

- observation participante.....  
 observation systématique.....  
 observation électronique.....  
 observation à partir d'un recueil  
 de documents d'archives.....

#### II Observation participante:

##### 1. Le statut de l'observateur a-t-il été précisé ?

Oui  Non

##### 2. Quelle était la familiarité de l'observateur avec le terrain ?

- beaucoup.....   
 assez.....   
 peu.....   
 aucune.....   
 non mentionné....

##### 3. Parle-t-on des caractéristiques du terrain ?

Oui  Non  Non mentionné

##### 4. Quelle était la familiarité de l'observateur avec la population étudiée ?

- beaucoup.....   
 assez.....   
 peu.....   
 aucune.....   
 non mentionné....

##### 5. Parle-t-on des caractéristiques de la population étudiée ?

Oui  Non  Non mentionné

6. A-t-on précisé le contexte dans lequel les données ont été prises ?

Oui  Non  Non mentionné

7. Quel (s) moyen (s) l'observateur a-t-il utilisé(s) pour compiler ses informations ?

8. Avec quelle proximité temporelle les observations ont-elles été compilées ?

9. Parle-t-on de la valeur et/ou de la qualité des données ?

Oui  Non  Non mentionné

10. Quelles mesures ont été prises pour contrecarrer le manque d'objectivité possible ?

11. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

12. Les effets Rosenthal possibles ont-ils été contrôlés?

Oui  Non  Non mentionné

13. L'effet pygmalion a-t-il été contrôlé?

Oui  Non  Non mentionné

### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100..... 501 à 700.....

101 à 200..... 701 à 1000.....

201 à 300..... 1001 à 2000.....

301 à 400..... 2001 à 3000..... 401 à 500..... 3001 à 5000..... Non mentionné..... 

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non 

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non 

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non 

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES INVOQUÉES

### OBSERVATION SYSTÉMATIQUE

#### I. Type de données invoquées:

observation participante.....  
 observation systématique.....  
 observation électronique.....  
 observation à partir d'un recueil  
 de documents d'archives.....

#### II. Observation systématique:

1. Le chercheur a-t-il construit lui-même sa grille d'observations ou s'est-il servi d'une grille d'observations déjà construite et employée par d'autres chercheurs ?

2. La grille d'observations a-t-elle été utilisée par un ou par plusieurs observateurs ?

3. La grille d'observations a-t-elle été utilisée par le chercheur dans un ou plusieurs contextes et/ou situations?

4. L'observateur a-t-il été formé pour effectuer l'observation ?

Oui  Non  Non mentionné

5. L'artifice que la situation d'observation introduit a-t-il été pris en considération pour effectuer l'interprétation ?

Oui  Non  Non mentionné

6. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

7. Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....

501 à 700.....

101 à 200.....

701 à 1000.....

201 à 300.....

1001 à 2000.....

301 à 400.....

2001 à 3000.....

401 à 500.....

3001 à 5000.....

Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES INVOQUÉES

### OBSERVATION ÉLECTRONIQUE

#### I. Type de données invoquées:

- observation participante.....  
 observation systématique.....  
 observation électronique.....  
 observation à partir d'un recueil  
 de documents d'archives.....

#### II. Observation électronique

1. S'agit-il d'une observation électronique faite à partir de microphone, magnétophone, caméra et/ou caméscope ?
2. L'observation électronique a-t-elle été déclarée ou cachée ?
3. L'observation électronique est-elle un complément d'observation ou l'unique moyen d'observation ?
4. Y a-t-il eu une prise de notes manuscrites pour consigner les éléments essentiels de l'observation ?
5. De quelle manière a-t-on limité la contamination possible de la situation ?
6. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral       écrit       oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un       Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....	<input type="checkbox"/>	501 à 700.....	<input type="checkbox"/>
101 à 200.....	<input type="checkbox"/>	701 à 1000.....	<input type="checkbox"/>
201 à 300.....	<input type="checkbox"/>	1001 à 2000.....	<input type="checkbox"/>
301 à 400.....	<input type="checkbox"/>	2001 à 3000.....	<input type="checkbox"/>
401 à 500.....	<input type="checkbox"/>	3001 à 5000.....	<input type="checkbox"/>
Non mentionné.....		<input type="checkbox"/>	

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES INVOQUÉES

### RECUEIL DE DOCUMENTS D'ARCHIVES

#### I. Type de données invoquées:

- observation participante.....
- observation systématique.....
- observation électronique.....
- observation à partir d'un recueil  
de documents d'archives.....

#### II. Recueil de documents d'archives:

1. Quelle sorte de documents contiennent les archives, c'est-à-dire sont-ils oraux, officiels, des écrits non publiés, des récits indirects ?
2. Le document contient-il des rationalisations post-hoc sur les choix méthodologiques et interprétatifs ?
3. Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral       écrit       oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un       Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....

501 à 700.....

101 à 200.....

701 à 1000.....

201 à 300.....

1001 à 2000.....

301 à 400.....

2001 à 3000.....

401 à 500.....3001 à 5000.....Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

**ANNEXE III**

**GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES**

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES

### SONDAGE

#### I. Type de données provoquées

Sondage.....   
 Questionnaire/échelle.....   
 Test.....   
 Épreuve .....   
 Manipulation des contingences.....

#### II. Sondage

##### 1. Technique de sondage utilisée

Sondage postal (questionnaire écrit).....   
 Face à face.....   
 Sondage téléphonique.....

##### 2. Le sondage postal (questionnaire écrit) a-t-il été mis à l'essai avant le sondage ?

Oui  Non  Non mentionné

##### 3. À quel moment de la journée le sondage (face à face ou téléphonique) a-t-il été effectué ?

##### 4. Quelle a été la durée du sondage (face à face ou téléphonique)?

##### 5. Quel pourcentage de la population visée a répondu soit au questionnaire écrit, soit en face à face, soit par sondage téléphonique ?

Entre 0% et 20%.....   
 Entre 21% et 40%.....   
 Entre 41% et 60%.....   
 Entre 61% et 80%.....   
 Entre 81% et 100%.....

##### 6. A-t-on tenu compte des caractéristiques des informateurs ?

Oui  Non  Non mentionné

##### 7. A-t-on tenu compte des facteurs qui auraient pu influencer les réponses obtenues ?

Oui  Non  Non mentionné

8. A-t-on considéré la probabilité d'erreurs en fonction de la taille de l'échantillon ?

Oui  Non  Non mentionné

9. Les effets Rosenthal possibles ont-ils été contrôlés ? Si oui, comment ?

10. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100..... 501 à 700.....

101 à 200..... 701 à 1000.....

201 à 300..... 1001 à 2000.....

301 à 400..... 2001 à 3000.....

401 à 500..... 3001 à 5000.....

Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES

### QUESTIONNAIRE ET ÉCHELLE

#### I. Type de données provoquées

- Sondage.....
- Questionnaire/échelle.....
- Tests.....
- Épreuve.....
- Manipulation des contingences.....

#### II. Les questionnaires et les échelles

##### 1. Format de la réponse proposée

- Oui - Non, Vrai - Faux.....
- Choix multiples.....
- Choix selon un principe.....
- Choix sur une échelle de valeur.....
- Choix sur une échelle bipolaire.....
- Technique *Q sort*.....

##### 2. La formulation des questions a-t-elle été mise à l'essai auprès d'experts ?

Oui  Non  Non mentionné

##### 3. La formulation des questions a-t-elle été mise à l'essai auprès d'individus typiques de la population-cible?

Oui  Non  Non mentionné

##### 4. La correction a-t-elle été effectuée par ordinateur?

Oui  Non  Non mentionné

##### 5. Comment a été effectué le traitement des réponses données aux questions ?

- Par codage.....
- Par traitement informatisé.....
- Non mentionné.....

##### 6. Les données ont été obtenues dans des conditions et dans un contexte identiques?

Oui  Non  Non mentionné

7. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....

501 à 700.....

101 à 200.....

701 à 1000.....

201 à 300.....

1001 à 2000.....

301 à 400.....

2001 à 3000.....

401 à 500.....

3001 à 5000.....

Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES

### TEST

#### I. Type de données provoquées

- |    |                                    |                          |
|----|------------------------------------|--------------------------|
| 1. | Sondage.....                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Questionnaire/échelle.....         | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Test.....                          | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Épreuve.....                       | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Manipulation des contingences..... | <input type="checkbox"/> |

#### II. Les tests

1. Quel type de test a été utilisé ?

- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| Test critérié..... | <input type="checkbox"/> |
| Test étalonné..... | <input type="checkbox"/> |

2. La fidélité du test:

a) Les données ont été obtenues dans des conditions et dans un contexte identiques ?

Oui       Non       Non mentionné

b) A-t-on construit des tests parallèles pour comparer les résultats ?

Oui       Non       Non mentionné

c) Peut-on parler d'équivalence de résultats ?

Oui       Non

d) Le test a-t-il une bonne consistance interne ?

Oui       Non

e) A-t-on reconnu l'impact des biais possibles ?

Oui       Non

f) A-t-on contrôlé ces biais ?

Oui  Non

g) Les sources d'erreurs ont-elles été isolées et contrôlées ?

Oui  Non  Non mentionné

3. La validité du test:

a) Y a-t-il une similitude entre les opérations exigées par le test et les opérations supposément exigées par la situation que le test simule ?

Oui  Non

b) Y a-t-il eu comparaison entre les résultats du test et ceux obtenus à partir d'un autre test dont la validité a déjà été appréciée ?

Oui  Non  Non mentionné

c) Y a-t-il eu une validation en double-aveugle ?

Oui  Non  Non mentionné

d) Peut-on parler d'une validité prédictive du test ?

Oui  Non

e) Peut-on parler d'une validité conceptuelle par convergence ou par différenciation ?

Oui  Non

4. La hiérarchisation du test:

a) Le degré de difficulté des items permet-il de construire une échelle de mesure comportant des rangs ?

Oui  Non  Non mentionné

b) A-t-on pondéré la valeur accordée à chaque item ?

Oui  Non  Non mentionné

5. La discrimination du test:

a) La marge de tolérance d'erreurs a-t-elle été précisée ?

Oui  Non  Non mentionné

b) Des analyses complémentaires ont-elles été effectuées ?

Oui  Non  Non mentionné

6. La standardisation du test:

a) Le test a-t-il été appliqué dans des conditions identiques ?

Oui  Non  Non mentionné

b) La correction du test a-t-elle été définie de manière précise ?

Oui  Non

c) La correction du test a-t-elle été effectuée par ordinateur?

Oui  Non  Non mentionné

Le test peut-il donc être considéré comme:

Fidèle.....   
 Valide.....   
 Hiérarchisé.....   
 Discriminant.....   
 Standardisé.....

7. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

- |                    |                          |                          |                          |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 à 100.....       | <input type="checkbox"/> | 501 à 700.....           | <input type="checkbox"/> |
| 101 à 200.....     | <input type="checkbox"/> | 701 à 1000.....          | <input type="checkbox"/> |
| 201 à 300.....     | <input type="checkbox"/> | 1001 à 2000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 301 à 400.....     | <input type="checkbox"/> | 2001 à 3000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 401 à 500.....     | <input type="checkbox"/> | 3001 à 5000.....         | <input type="checkbox"/> |
| Non mentionné..... |                          | <input type="checkbox"/> |                          |

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES

### ÉPREUVE

#### I. Type de données provoquées

- |    |                                    |                          |
|----|------------------------------------|--------------------------|
| 1. | Sondage.....                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Questionnaire/échelle.....         | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Test.....                          | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Épreuve.....                       | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Manipulation des contingences..... | <input type="checkbox"/> |

#### II. Épreuve

##### 1. L'épreuve consiste à:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| compléter des blancs.....                 | <input type="checkbox"/> |
| composer un texte.....                    | <input type="checkbox"/> |
| comprendre oralement.....                 | <input type="checkbox"/> |
| jeux de rôles.....                        | <input type="checkbox"/> |
| juger la grammaticalité.....              | <input type="checkbox"/> |
| produire des phrases oralement.....       | <input type="checkbox"/> |
| répéter des phrases, mots, sons.....      | <input type="checkbox"/> |
| répondre à l'aide de choix multiples..... | <input type="checkbox"/> |
| répondre aux questions.....               | <input type="checkbox"/> |
| traduire un texte ou des phrases.....     | <input type="checkbox"/> |

##### 2. L'épreuve a-t-elle été effectuée dans des conditions et dans un contexte identiques?

Oui  Non  Non mentionné

##### 3. La correction de l'épreuve a-t-elle été définie de manière précise?

Oui  Non

##### 4. La correction de l'épreuve a-t-elle été effectuée par ordinateur?

Oui  Non  Ne s'applique pas

##### 5. Peut-on parler d'une fluctuation par les juges ou les observateurs?

Oui  Non  Ne s'applique pas

6. Peut-on parler d'une équivalence interjuges?

Oui  Non  Ne s'applique pas

7. La marge de tolérance d'erreurs a-t-elle été précisée?

Oui  Non  Non mentionné

8. A-t-on reconnu l'impact des biais possibles?

Oui  Non

9. A-t-on contrôlé ces biais?

Oui  Non

10. Y a-t-il eu validation en double-aveugle?

Oui  Non  Non mentionné

11. Comment a été effectué le traitement des données?

Par codage.....  
 Par traitement informatisé.....  
 Non mentionné.....

12. Y a-t-il eu triangulation des données? Si oui, comment?

### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....

501 à 700.....

101 à 200..... 701 à 1000..... 201 à 300..... 1001 à 2000..... 301 à 400..... 2001 à 3000..... 401 à 500..... 3001 à 5000..... Non mentionné..... 

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non 

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non 

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non 

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES PROVOQUÉES

### MANIPULATION DES CONTINGENCES

#### I. Type de données provoquées

1. Sondage.....
2. Questionnaire/échelle.....
3. Test.....
4. Épreuve.....
5. Manipulation des contingences.....

#### II. La manipulation des contingences

1. Les consignes ont-elles été claires et précises ?

Oui  Non

2. Y a-t-il eu une entrevue post-expérience ?

Oui  Non  Non mentionné

3. La variable mise en jeu dans la manipulation a-t-elle été clairement identifiée ?

Oui  Non

4. Quel degré de crédibilité peut-on accorder au matériel recueilli ?

élevé.....   
 moyen.....   
 faible.....   
 nul.....

5. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

- |                    |                          |                          |                          |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 à 100.....       | <input type="checkbox"/> | 501 à 700.....           | <input type="checkbox"/> |
| 101 à 200.....     | <input type="checkbox"/> | 701 à 1000.....          | <input type="checkbox"/> |
| 201 à 300.....     | <input type="checkbox"/> | 1001 à 2000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 301 à 400.....     | <input type="checkbox"/> | 2001 à 3000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 401 à 500.....     | <input type="checkbox"/> | 3001 à 5000.....         | <input type="checkbox"/> |
| Non mentionné..... |                          | <input type="checkbox"/> |                          |

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

**ANNEXE IV**

**GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES SUSCITÉES**

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES SUSCITÉES

### HISTOIRES DE VIE/RÉCITS DE PRATIQUE

#### I. Type de données suscitées

- Histoires de vie/ récits de pratique.....
- Entrevue (libre/semi-structurée/structurée).....
- Entrevue clinique.....
- Examen systématique.....
- Sélection des sources et d'échantillonnage.....

#### II. Histoires de vie/ récits de pratique

1. Le récit a-t-il été construit dans un cadre détendu, isolé, ou en interaction entre le chercheur et l'informateur ?
2. Pendant combien de séances le récit a-t-il été construit ?
3. Quelle a été la durée de la (des) séance(s) ?
4. Quel a été le rôle du chercheur dans la collecte des données ?
5. Quel moyen le chercheur s'est-il donné pour essayer de comprendre la partie interprétative du récit à l'intérieur du récit ?
6. Les effets Rosenthal possibles ont-ils été contrôlés ? Si oui, comment ?
7. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral       écrit       oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un       Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....	<input type="checkbox"/>	501 à 700.....	<input type="checkbox"/>
101 à 200.....	<input type="checkbox"/>	701 à 1000.....	<input type="checkbox"/>
201 à 300.....	<input type="checkbox"/>	1001 à 2000.....	<input type="checkbox"/>
301 à 400.....	<input type="checkbox"/>	2001 à 3000.....	<input type="checkbox"/>
401 à 500.....	<input type="checkbox"/>	3001 à 5000.....	<input type="checkbox"/>
Non mentionné.....		<input type="checkbox"/>	

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES SUSCITÉES

### ENTREVUE

#### I. Type de données suscitées

- Histoires de vie/ récits de pratique.....
- Entrevue (libre/semi-structurée/structurée).....
- Entrevue clinique.....
- Examen systématique.....
- Sélection des sources et d'échantillonnage.....

#### II. Entrevue

1. Le matériel a-t-il été obtenu à partir d'une :

- Entrevue libre (conversation).....
- Entrevue semi-structurée (questionnaire).....
- Entrevue structurée (questions ouvertes).....

2. Y a-t-il eu une préparation du contact avec les informateurs ?

- beaucoup.....
- assez.....
- peu.....
- aucune.....
- non mentionné....

3. Y a-t-il eu validation de l'information, par l'informateur, du contenu et de la forme de ce que l'interviewer a retenu ?

4. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

6. Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés?

#### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

- oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

- |                    |                          |                          |                          |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 à 100.....       | <input type="checkbox"/> | 501 à 700.....           | <input type="checkbox"/> |
| 101 à 200.....     | <input type="checkbox"/> | 701 à 1000.....          | <input type="checkbox"/> |
| 201 à 300.....     | <input type="checkbox"/> | 1001 à 2000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 301 à 400.....     | <input type="checkbox"/> | 2001 à 3000.....         | <input type="checkbox"/> |
| 401 à 500.....     | <input type="checkbox"/> | 3001 à 5000.....         | <input type="checkbox"/> |
| Non mentionné..... |                          | <input type="checkbox"/> |                          |

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES SUSCITÉES

### ENTREVUE CLINIQUE/EXAMEN SYSTÉMATIQUE

#### I. Type de données suscitées

- Histoires de vie/ récits de pratique.....
- Entrevue (libre/semi-structurée/structurée).....
- Entrevue clinique.....
- Examen systématique.....
- Sélection des sources et d'échantillonnage.....

#### II. Entrevue clinique / examen systématique

##### 1. Y a-t-il eu planification de l'entrevue ?

- beaucoup.....
- assez.....
- peu.....
- aucune.....
- non mentionné....

##### 2. Le chercheur a-t-il une connaissance et une expérience théoriques et pratiques du modèle «tâche-processus-action» ?

###### a) *Théorique*

- beaucoup.....
- assez.....
- peu.....
- aucune.....
- non mentionné....

###### b) *Pratique*

- beaucoup.....
- assez.....
- peu.....
- aucune.....
- non mentionné....

##### 3. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

5. Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés?

III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100..... 501 à 700.....

101 à 200..... 701 à 1000.....

201 à 300..... 1001 à 2000.....

301 à 400..... 2001 à 3000.....

401 à 500..... 3001 à 5000.....

Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES SUSCITÉES

### SÉLECTION DES SOURCES ET D'ÉCHANTILLONNAGE

#### I. Type de données suscitées

- Histoires de vie/ récits de pratique.....
- Entrevue (libre/semi-structurée/structurée).....
- Entrevue clinique.....
- Examen systématique.....
- Sélection des sources et d'échantillonnage.....

#### II. Sélection des sources et échantillonnage

1. S'agit-il d'un échantillonnage probabiliste ou non probabiliste?

##### *Échantillon probabiliste*

- échantillonnage aléatoire.....
- échantillonnage apparié.....
- échantillonnage aréolaire.....
- échantillonnage en grappes.....
- échantillonnage stratifié.....
- plusieurs échantillons.....

##### *Échantillon non probabiliste*

- échantillonnage accidentel.....
- échantillonnage apparié.....
- échantillonnage en cascade contrastée....
- échantillonnage par quotas.....
- échantillonnage raisonné.....
- échantillonnage systématique.....
- échantillonnage volontaire.....
- plusieurs échantillons.....

5. Comment des biais possibles ont-ils été contrôlés ?

6. Y a-t-il eu triangulation des données ? Si oui, comment ?

### III. Représentativité des données:

1. Les erreurs ont-elles été relevées à l'oral ou à l'écrit?

oral  écrit  oral et écrit

2. Les erreurs ont-elles été relevées à partir d'un ou de plusieurs sujets?

Un  Plusieurs

3. Combien d'erreurs ont-elles été analysées ?

1 à 100.....

501 à 700.....

101 à 200.....

701 à 1000.....

201 à 300.....

1001 à 2000.....

301 à 400.....

2001 à 3000.....

401 à 500.....

3001 à 5000.....

Non mentionné.....

4. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets du même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

5. Les erreurs ont-elles été relevées parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

6. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets d'un même niveau d'apprentissage?

Oui  Non

7. Les erreurs relevées sont-elles les mêmes parmi tous les sujets de différents niveaux d'apprentissage?

Oui  Non

8. Les erreurs relevées ont-elles été analysées à un ou à plusieurs niveaux d'analyse?

Un  plusieurs

**ANNEXE V**

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES 60 RECHERCHES ANALYSÉES**

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES 60 RECHERCHES ANALYSÉES

### RECHERCHE 1

ADIV, E. 1984. "Language learning strategies: The relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development". In Andersen, R. (Ed.), Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 125-142.

### RECHERCHE 2

ANDERSEN, R. W. 1979a. "The relationship between first language transfer and second language overgeneralization: Data from the english of spanish speakers". In Andersen, R. W. (Ed.), The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages. Washington, DC: TESOL, p. 43-58.

### RECHERCHE 3

ANDERSON, J. 1978. "Order of difficulty in adult second language acquisition". In Ritchie, W. (Ed.), Second Language Acquisition Research: Issues and implications. London: Academic Press, p. 91-108.

### RECHERCHE 4

ARABSKI, J. 1979. Errors as indications of the development of interlanguage. Uniwersytet Slaski, Katowice, 113 p.

### RECHERCHE 5

BIALYSTOK, E. 1979a. "Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality". Language Learning, n° 29, p. 81-103.

### RECHERCHE 6

BOYD, P. A. 1975. "The development of grammar categories in spanish by anglo children learning a second language". TESOL Quarterly, vol. 9, n° 2, p. 125-135.

**RECHERCHE 7**

BRIÈRE, E. J. 1966a. "Phonological Testing Reconsidered". Language Learning, vol. 17, n° 32, p. 163 - 171.

**RECHERCHE 8**

BUTEAU, M. F. 1970. "Students' errors and the learning of french as a second language: A pilot study". IRAL, vol. 8, n° 2, p. 133-45.

**RECHERCHE 9**

CAMMAROTA, M. A. & GIACOBBE, J. 1986. "L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones". Langages, vol. 16, n° 84, p. 65-78.

**RECHERCHE 10**

CANCINO, H., ROSANSKY, E. J. & SCHUMANN, J. H. 1978. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native spanish speakers". In Hatch, E., Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, p. 207-230.

**RECHERCHE 11**

CLAHSEN, H. 1984. "The acquisition of german word order: A test case for cognitive approaches to L2 development". In Andersen, R. W. (Ed.), Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 219-242.

**RECHERCHE 12**

CLAHSEN, H. 1988. "Parametrized grammatical theory and language acquisition: A study of verb placement and inflection by children and adults". In Flynn, S. & O'Neil, W. (Eds.), Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordrecht: Kluwer, p. 47-75.

**RECHERCHE 13**

CZIKO, G. A. 1980. "Language competence and reading strategies: A comparison of first and second language oral reading errors". Language Learning, n° 30, p. 101-6.

**RECHERCHE 14**

**DITTMAR, N.** 1981. "On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany". Studies in Second Language Acquisition, vol. 3, n° 2, p. 136-164.

**RECHERCHE 15**

**DOMERGUES, J.Y. & LANE, H.** 1976. "On two independent scores of errors in learning the syntax of a second language". Language Learning, n° 22, p. 235-252.

**RECHERCHE 16**

**DULAY, H. C. & BURT, M. K.** 1974. "Natural sequences in child second language acquisition". Language Learning, vol. 24, n° 1, p. 37-53.

**RECHERCHE 17**

**DULAY, H. C. & BURT, M. K.** 1974a. "Errors and strategies in child second language acquisition". TESOL Quarterly, vol. 8, n° 2, p. 129-36.

**RECHERCHE 18**

**DUSKOVA, L.** 1969. "On sources of errors in foreign language learning". IRAL, vol. 7, n° 1, p. 11-36.

**RECHERCHE 19**

**FAERCH, C. & KASPER, G.** 1989. "Transfer in production: Some implications for the interlanguage hypothesis". In Dechert, H. & Raupach, M. (Eds.). Transfer in Language Production. Norwood, N.J.: Ablex, p. 173-193.

**RECHERCHE 20**

**FATHMAN, A.** 1979. "The value of morpheme order studies for second language learning". Working Papers on Bilingualism, vol. 18, p. 180-99.

**RECHERCHE 21**

**FLEGE, J.** 1987a. "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification". Journal of Phonetics, vol. 15, p. 47-65.

**RECHERCHE 22**

**FLICK, W.** 1980. "Error types in adult English as a second language". In Ketteman, B. & St-Clair, R. (Eds.), New Approaches to Language Acquisition. Heidelberg: Julius Groos, p.57-63.

**RECHERCHE 23**

**FLYNN, S.** 1987. A parameter-setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora. Dordrecht: D. Reidel, p.83-218.

**RECHERCHE 24**

**FLYNN, S.** 1989. "The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers". In Gass, S. & Schachter, J. (Eds.), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, p. 89-108.

**RECHERCHE 25**

**FLYNN, S. & ESPINAL, I.** 1985. "The head-initial/head-final parameter in adult Chinese L2 acquisition of English". Second Language Research, vol. 1, p. 93-117.

**RECHERCHE 26**

**GARCIA GUTIÉRREZ, M.** 1993. "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística". In Muñoz-Liceras, J. (Ed.), La lingüística y el análisis de los sistemas no-nativos. p. 81-123.

**RECHERCHE 27**

**GASS, S.** 1980. "An investigation in syntactic transfer in adult second language learning". In Scarcella, R. & Krashen, S. D. (Eds.), Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, p. 132-141.

**RECHERCHE 28**

**GRANFORS, T. & PALMBERG, R.** 1976. "Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns learning English at a commercial college level". In Ringbom, H. & Palmberg, R. (Eds.), Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English. AFTIL 5. Åbo Akademi, p. 15-53.

**RECHERCHE 29**

**GRAUBERG, Q.** 1971. "An error-analysis in German of first-year university students". In Perren, G. & Trim, J. (Eds.), Applications of Linguistics: Selected Papers of the Second International Congress Of Applied Linguistics. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 257-63.

**RECHERCHE 30**

**HERRANEN, T.** 1978. "Errors made by Finnish university students in the use of the English article system". In Sajavaara, K., Lehtonen, J. & Markkanen, R. (Eds.), Jyväskylä Contrastive Studies 6. Further Contrastive Papers. Jyväskylä: University of Jyväskylä, p. 74-95.

**RECHERCHE 31**

**LEE, J. F.** 1987a. "Morphological factors influencing pronominal reference assignment by learners of Spanish". In Morgan, T., Lee, J. and VanPatten, B. (Eds.), Language and Language Use: Studies in Spanish. Lanham, MD: University Press of America, p. 221-231.

**RECHERCHE 32**

**LOCOCO, V.** 1975. "An analysis of Spanish and German learners' errors". Working Papers on Bilingualism, vol. 7, p. 96-124.

**RECHERCHE 33**

**MUÑOZ-LICERAS, J.** 1983. Markedness, Contrastive Analysis, and the Acquisition of Spanish Syntax by English Speakers. Thèse de doctorat non publiée. Toronto, Canada: University of Toronto, 300 p.

**RECHERCHE 34**

**ROGERS, M.** 1984. "On major types of written error in advanced students of German". IRAL, vol. 22, n° 1, p. 2-39.

**RECHERCHE 35**

**BASSON, S.** 1988. Patterns of Pronunciation Errors in English by Native Japanese and Hebrew Speakers: Interference and Simplification Processes. Thèse de doctorat non publiée. New York: Faculty in Speech and Hearing Sciences, New York University.

**RECHERCHE 36**

**SLAVIKOVA, H.** 1990. Translating and the Acquisition of Italian as a Second Language: Results of a Pilot Project. Thèse de doctorat non publiée. Toronto, Canada: University of Toronto, 243 p.

**RECHERCHE 37**

**HARGETT, G.** 1991. An Application of Transfer Theory to the Study of English as a Second Language Errors of University-level International Students. Thèse de doctorat non publiée, University of Washington, 93 p.

**RECHERCHE 38**

**AGATHOCLEOUS, I.** 1986. Analyse des productions d'élèves chypriotes apprenant le français. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble, France: Université de Grenoble III, 380 p.

**RECHERCHE 39**

**ZEHUA, G.** 1995. First Phonological Influences on Second Language Acquisition. Mémoire non publié. Masters of Arts Linguistics, University of Texas at Arlington. 95 p.

**RECHERCHE 40**

**HATCHER, D.** 1980. An analysis of Errors Made in the Pronunciation of American English Vowels by Adult Brazilian Learners of English as a Second Language. Thèse de doctorat non publiée. Austin: University of Texas, 135 p.

**RECHERCHE 41**

**MIRHOSSEINI, S.** 1986. Morphological and Syntactic Error Analysis of the Oral Interlanguage of Six Adult Persian Speakers Learning English as a Second Language. Thèse de doctorat non publiée. Austin: University of Texas, 352 p.

**RECHERCHE 42**

**HARLEY, B.** 1979. "French gender rules in the speech of English-dominant, French-dominant, and monolingual French-speaking children". Working Papers on Bilingualism, vol. 19, p. 129-56.

**RECHERCHE 43**

**JANSEN, B., LALLEMAN, J. & MUYSKEN, P.** 1981. "The alternation hypothesis: acquisition of dutch word order by turkish and moroccan foreign workers". Language Learning, n° 31, p. 315-336.

**RECHERCHE 44**

**PFAFF, C.** 1985. "On input and residual L1 transfer in Turkish and Greek children's grammar". In Andersen, R. W. (Ed.), Second Languages: A Crosslinguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 271-298.

**RECHERCHE 45**

**TRÉVISE, A. & NOYAU, C.** 1984. "Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: individual variation and linguistic awareness". In Andersen, R. (Ed.) Second Languages: A Crosslinguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House, p. 165-89.

**RECHERCHE 46**

**BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. D.** 1974. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?". Language Learning, n° 24, p. 235-243.

**RECHERCHE 47**

**ABBOTT, G.** 1980. "Towards a more rigorous analysis of foreign language errors". IRAL, vol. 18, p.121-134.

**RECHERCHE 48**

**KRASHEN, S. D., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L. & FATHMAN, A.** 1976. "Adult Performance on the SLOPE Test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". Language Learning, vol. 26, n° 1, p. 145-151.

**RECHERCHE 49**

WHITE, L. 1985. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". Language Learning, vol. 35, p. 47-63.

**RECHERCHE 50**

BOURGUIGNON, C. & POUCHOL, O. 1979. "Passage de la langue maternelle à la langue étrangère: étude expérimentale". Études de Linguistique Appliquée, vol. 34, p. 69-85.

**RECHERCHE 51**

D'ANGLEJAN, A. & TUCKER, R. 1975. "The acquisition of complex English structures by adult learners". Language Learning, vol. 25, n° 2, p. 281-293.

**RECHERCHE 52**

KNIBBELER, W. 1979. "Le français d'étudiants néerlandophones". Revue Canadienne des Langues Vivantes, vol. 35, n° 2, p. 186-189.

**RECHERCHE 53**

MERİO, K. 1978. "The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors". IRAL, vol. 16, n° 1, p. 27-44.

**RECHERCHE 54**

STONEHOUSE, S. 1992. Constructions langagières et cognitives dans la glose spontanée chez des enfants de sept à dix ans en situation d'apprentissage de l'anglais. Thèse de doctorat non publiée. Paris: Université de Paris VII, 418 p.

**RECHERCHE 55**

ROGERS, M. 1987. "Learner's difficulties with grammatical gender in German as a foreign language". Applied Linguistics, vol. 8, n° 1, p. 48-74.

**RECHERCHE 56**

**SHEEN, R.** 1980. "The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals". IRAL, vol. 18, n° 2, p. 105-19.

**RECHERCHE 57**

**ECKMAN, F.** 1981. "On predicting phonological difficulty in second language acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 4, n° 1, p. 18-30.

**RECHERCHE 58**

**LIU, L.** 1989. Les erreurs des étudiants chinois dans l'apprentissage du français. Thèse de doctorat non publiée. Québec: Université Laval/ International Center for Research of Bilingualism.

**RECHERCHE 59**

**EL-HOSRY EL-HELOU, S.** 1984. Étude de l'interlangue d'élèves libanais apprenant le français comme langue seconde. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble: Université des Langues et Lettres, Grenoble III, 291 p.

**RECHERCHE 60**

**PORQUIER, R.** 1974. Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Thèse de doctorat non publiée. Paris: Faculté de Linguistique, Université de Paris VIII. 265 p.

**ANNEXE VI**

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES LIVRES-SYNTHÈSES CONSULTÉS POUR  
IDENTIFIER LES RECHERCHES À ANALYSER**

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES LIVRES-SYNTHÈSES CONSULTÉS POUR  
IDENTIFIER LES RECHERCHES À ANALYSER**

**ANDERSEN, R. W.** 1984. Second Languages: A Cross Linguistic Perspective. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 428 p.

**BAILEY, K. M.** 1983. Second Language Acquisition Studies. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 213 p.

**BEEBE, K.M.** 1988. Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. New York: Newbury House Publishers, 190 p.

**BLACKSHIRE-BELAY, C.** 1994. Current Issues in Second Language Acquisition and Development. Lanham, MD: University Press of America, 206 p.

**CHAUDRON, C.** 1988. Second Language Classrooms: Research in Teaching and Learning. New York: Cambridge University Press, 221 p.

**COOK, V.** 1991. Second Language Learning and Language Teaching. London, New York: Edward Arnold, 168 p.

**COOK, V.** 1993. Linguistics and Second Language Acquisition. New York: St. Martin's Press, 313 p.

**DAKOWSKA, M.** 1996. Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics. Frankfurt: P. Lang, 198 p.

**DECHERT, H.** 1990. Currents Trends in European Second Language Acquisition Research. Dechert, H. (Ed.), Clevedon, Avon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 259 p.

**ELLIS, R.** 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford, Toronto: Oxford University Press, 824 p.

**ENGLISH TEACHING INFORMATION CENTER.** 1978. The Foreign Language Learning Process. London: The British Council, 181 p.

**FAERCH, C.** 1987. Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters, 293 p.

FELIX, S. W. 1980. Second Language Development: Trends and Issues. Felix, S. W. (Ed.), Tübingen: Narr, 335 p.

FINE, J. 1988. Second Language Discourse: A Textbook of Current Research. Fine, J. (Ed.), Norwood, N.J.: Ablex, 214 p.

FLYNN, S. 1988. Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S. & O'Neil, W. (Eds.), Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers, 443 p.

GASS, S. 1989. Linguistic Perspective on Second Language Acquisition. Gass, S. & Shachter, J. (Eds.), Cambridge, New York: Cambridge University Press, 296 p.

GINGRAS, R. 1978. Second Language Acquisition & Foreign Language Teaching. Gingras, R. (Ed.), Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 107 p.

HAMMERLY, H. 1982. Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics. Blaine, Wash, Burnaby, BC: Second Language Publications, 693 p.

HATCH, E. 1978. Second Language Acquisition: A Book of Readings. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 483 p.

HUEBNER, T. 1991. Crosscurrents in Second Language Acquisition & Linguistic Theories. Huebner, T. & Ferguson, Ch. A. (Eds.), Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., 435p.

HULSTIJN, J. 1994. Consciousness in Second Language Learning. Hulstijn, J. & Schmidt, R. (Eds.), Amsterdam: AILA, 113 p.

IRONS, G. H. 1988. Second Language Acquisition: Selected Reading in Theory and Practice. Irons, G. H. (Ed.), Welland, Ont.: Canadian Modern Language Review, 434 p.

JAKOVOVITS, L. 1970. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 336 p.

JOHNSON, D. 1992. Approaches to Research on Second Language Learning. New York: Longman, 253 p.

KLEIN, W. 1986. Second Language Acquisition. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 191 p.

**KRASHEN, S.** 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Toronto: Pergamon Press, 151 p.

**LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.** 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London, New York: Longman, 398 p.

**LARSEN-FREEMAN, D.** 1980. Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 187 p.

**LITTLEWOOD, W.** 1984. Foreign and Second Language Learning/Language Acquisition Research and Its Implication for the Classroom. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 114 p.

**NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION.** 1980. Learning a Second Language. Grittner, F. M. (Ed.), Chicago: University of Chicago Press, 241 p.

**NEHLS, D.** 1980. Studies in Language Acquisition. Nehls, D. (Ed.), Heidelberg: Groos, 110 p.

**PILLET, R.** 1974. Foreign Language Study: Perspective and Prospect. Chicago, University of Chicago Press, 194 p.

**RITCHIE, W.** 1978. Second Language Acquisition Research: Issues and Implications. Ritchie, W. (Ed.), New York: Academic Press, 221 p.

**ROBINETT, B.** 1983. Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects. Robinett, B. & Schachter, J. (Eds.), Ann Arbor: University of Michigan Press, 478 p.

**ROULET, E.** 1980. Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier-Crédif, 126 p.

**SELIGER, H. W.** 1989. Second Language: Research Methods. Oxford: Oxford University Press, 270 p.

**TOWELL, R.** 1994. Approaches to Second Language Acquisition. Clevedon, Avon, Philadelphia: Multilingual Matters, 280 p.

**VANPATTEN, B.** 1996. Second Language Acquisition/Foreign Language Learning. VanPatten, B. & Lee, J. (Eds.), Clevedon, Avon, Philadelphia: Multilingual Matters, 276 p.

**WILKINS, D.** 1974. Second Language Learning and Teaching. Wilkins, D. (Ed.), London: Edward Arnold, 86 p.