L'IMMERSION FRANÇAISE EN ONTARIO :
Problématique de l'acquisition de la morphologie dans un espace anglophone

par

Evard Gregoire Messi Bekamenga

Thèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
Comme exigence partielle en vue de l'obtention de la maîtrise en français
(Master of Arts)

Department of French
Carleton University
Ottawa, Ontario
January, 2014

© 2014

RECOMMENDATION

The undersigned recommend to the Faculty of Graduate Studies

and Research acceptance of the thesis

L'IMMERSION FRANÇAISE EN ONTARIO :

Problématique de l'acquisition de la morphologie dans un espace anglophone

submitted by :

Evard Gregoire Messi Bekamenga

in partial fulfillment of the requirements for

the degree of Master of Arts

Catherine Khordoc, Chair

Department of French

Carmen Leblanc, Thesis Supervisor

Department of French

Carleton University

Décembre 2013

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à la réalisation de cette thèse de maîtrise. Il s'agit notamment de notre Directrice de recherche : Carmen Leblanc qui aura suivi et guidé, avec une attention particulière, nos premiers pas dans l'univers de la recherche en sociolinguistique. Ses conseils, son encadrement méthodique, son assistance matérielle et intellectuelle ont été déterminants dans l'élaboration de ce travail.

Nous pensons également à tous les enseignants du département de français de l'université Carleton (Ottawa-Canada), dont les multiples actions pédagogiques s'inscrivent en droite ligne de cette recherche. Il s'agit spécialement de la Directrice du Département, Catherine Khordoc, dont l'encadrement nous a permis d'appréhender les principes fondamentaux d'une recherche scientifique; de Christine Duff, Superviseuse des études supérieures, dont les enseignements et les encouragements nous ont beaucoup aidé; et d'Erik Anonby dont le cours fut une immense source d'inspiration pour nous. L'on ne saurait terminer sans penser à Sébastien Côté -qui nous a gentiment recommandé cette maîtrise en 2012- et à Chantal Dion qui nous a permis, dans le cadre de nos tâches d'assistant, de découvrir diverses ressources importantes en français langue seconde et étrangère. Nous ne saurions oublier la gentillesse de Mireille Fournier qui a toujours été à notre disposition afin de nous offrir un service professionnel.

RÉSUMÉ

La présente thèse de maîtrise s'inscrit en droite ligne dans le paradigme sociolinguistique du contact des langues. Elle consacre une place de choix à l'acquisition de la morphologie du FL2 dans un espace anglophone. Son intérêt se focalise, plus précisément, sur le contexte d'acquisition institutionnelle que constitue le régime pédagogique d'immersion française à la canadienne. La visée qui la caractérise consiste à étudier la production morphologique des étudiants inscrits aux cours offerts par le département de français de l'université Carleton (Ottawa-Canada). Il est principalement question de déterminer à quel degré la production orale de ces étudiants -ayant tous effectué des programmes d'immersion française en Ontario- est fortement influencée par l'anglais qui est leur langue maternelle. Afin d'y parvenir, cette recherche procède, tout d'abord, à l'identification, la description et à la quantification des phénomènes d'interférence linguistique qui se manifestent dans le corpus CUF. Elle effectue par la suite une classification quantifiée de ces phénomènes selon qu'ils relèvent de l'interférence interlinguistique ou de l'interférence intralinguistique. Elle compare, enfin, ces phénomènes afin d'en déduire que l'interférence intralinguistique constitue l'obstacle le plus manifeste au cours de l'acquisition de la morphologie française chez ces étudiants.

Mots clés : programme canadien d'immersion française, interférence interlinguistique, interférence intralinguistique, interlangue, intralangue, acquisition de la morphologie, morphologie flexionnelle, morphologie dérivationnelle, flexion nominale, flexion verbale.

ABSTRACT

This Master's thesis deals directly with the sociolinguistic paradigms of language contact. This study is devoted to the acquisition of French morphology in an Anglophone space. This research will focus on the institutional acquisition context in which Canadian French immersion programs operate. It is a question of studying the morphological production of students registered for different courses at the French department of Carleton University (Ottawa, Canada). All these students studying French have come from French immersion programs in Ontario; therefore, this research will concentrate on determining whether the students' verbal production is influenced by English, which is their maternal language. This study is based on the identification, description and quantification of interlingual factors which are shown in the CUF corpus. It will later on classify the quantified factors into interlingual interference or intralingual interference. Finally, this thesis will compare these factors in order to conclude that intralingual interference is the most obvious obstacle which affects the students' French morphological learning process.

Key words: Canadian French immersion programs, interlingual interference, intralingual interference, interlanguage, intralanguage, morphological acquisition, inflectional morphology, derivational morphology, nominal inflection, verbal inflection.

Table des matières

RECOMMANDATION.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ	4
ABSTRACT.....	5
Table des matières.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	11
INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1 ÉTAT DES LIEUX ET PROBLÉMATIQUE.....	15
1- État des lieux	15
1-1- Géolinguistique des espaces concernés	15
1-2- L’immersion française.....	19
1-2-1- Au Canada.....	19
1-2-2- En Ontario	22
1-3- Problématique.....	23
1-3-1- Problème général	23
1-3-2- Problème spécifique.....	25
1-3-3- Hypothèse	27
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	28

2-1- La morphologie	28
2-1-1- L'objet de la morphologie.....	28
2-1-2- Les domaines d'étude de la morphologie	30
2-2- L'interférence linguistique	37
2-2-1- Ancrage historique de la notion d'interlangue et définition de l'interférence	38
2-2-2-La typologie des interférences	41
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	47
3-1- Les participants	47
3-1-1- Des caractéristiques des participants	47
3-1-2- De l'homogénéité des participants.....	51
3-2- Collecte des données	52
3-2-1- L'entretien semi-directif	52
3-2-2- Le questionnaire.....	52
3-2-3- Le corpus.....	53
3-3- Analyse du corpus	53
3-3-1- Identification des phénomènes.....	54
3-3-2- Classification des phénomènes	54
3-3-2- Quantification et description des phénomènes	55
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	57
4-1- Production de la morphologie et interférence interlinguistique	59

4-1-1- Identification de l'interférence.....	59
4-1-2- L'interférence à travers les différentes catégories d'emprunt lexical	63
4-2- Les phénomènes d'interférence intralinguistique	69
4-2-1- Identification spécifique.....	70
4-2-2- Typologie des interférences intralinguistiques	72
4-3- Comparaison des phénomènes d'interférence linguistique et synthèse	83
CHAPITRE 5 DISCUSSION	85
5-1- De l'interférence linguistique dans la production de morphologie du FL2	85
5-1-1- Effet minimal de l'anglais sur la production de la morphologie du FL2	85
5-1-2- Explication de l'infirmité de l'hypothèse	87
5-2- De la proportion et de la typologie des phénomènes morphologiques	90
5-2-1- Les facteurs	91
CONCLUSION.....	95
APPENDICES	100
APPENDICE A : Formulaire de consentement	100
APPENDICE B : Extraction des phénomènes morphologiques.....	107
A- Morphologie flexionnelle.....	107
1-Flexion nominale	107
2-Flexion verbale	109
B- Morphologie dérivationnelle	111

APPENDICE C : Analyse individualisée de la production des participants	113
1- Indice de bilinguisme et phénomènes morphologique par locuteur	113
2- Variabilité de la compétence d'un locuteur à un autre	115
3- Écart type et homogénéité du groupe	116
BIBLIOGRAPHIE	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des groupes linguistiques en Ontario	17
Tableau 2 : Répartition des groupes linguistiques à Ottawa	18
Tableau 3 : Caractéristiques générale de l'échantillon	48
Tableau 4 : Répartition de l'échantillon selon l'âge	49
Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le sexe	49
Tableau 6 : Inventaire des phénomènes morphologiques	58
Tableau 7 : Inventaire des phénomènes relatifs à la morphologie dérivationnelle	59
Tableau 8 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques	70
Tableau 9 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques liés à la flexion nominale	71
Tableau 10 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques liés à la flexion verbale	72
Tableau 11 : Inventaire des phénomènes développementaux de nature syntaxique	76
Tableau 12 : Inventaire des phénomènes de flexion nominale	77
Tableau 12 : Inventaire des phénomènes de flexion verbale	80
Tableau 13 : Inventaire comparatif des phénomènes d'interférence interlinguistique et intralinguistique	84
Tableau 14 : Comparaison des indices de bilinguisme	114

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

Abrév. : abréviation

Ang. : Anglais

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

CO : complément d'objet

Comp. : composition

CSAFLSÉO : Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario

CUF : Carleton University French

Dériv. : Dérivation

Emp. Lex. : Emprunt lexical

F : Féminin

FLE : français langue étrangère

FLS/FL2 : français langue seconde

Fr. : Français

GDT : Grand dictionnaire terminologique

L : ligne

L1 : langue première

L2 : langue seconde

2L1 : bilingue simultané

Loc. : locuteur

M : Masculin

NCLC : Niveaux de compétence linguistique canadiens

ON : Ontario

Onomat. : onomatopée

PIF : Programme d'immersion française

Sigl. : Siglaison

INTRODUCTION

La dimension systématique de la langue peut être envisagée, comme l'a expliqué F. Saussure (1916), suivant une double perspective analytique. Cette perspective qui oppose l'approche diachronique à l'approche synchronique est une preuve manifeste de la variabilité spatio-temporelle de la langue. Si la langue qui se définit, en psychomécanique, comme une réalité virtuelle est susceptible de variation, alors le discours qui résulte de son actualisation l'est également. La production discursive, tout comme le système linguistique, est ainsi régie par un dynamisme à l'origine duquel se combine une multiplicité de facteurs. La linguistique variationniste de William Labov, tout comme d'autres linguistiques à l'instar de la linguistique contrastive, abordent la question de ce dynamisme.

En linguistique variationniste, la production discursive fait l'objet d'une analyse qui s'inspire des sciences expérimentales. Bernard Laks (1992 : 34) mentionne que cette linguistique est «une pratique» qui consiste à recueillir des données dans des conditions précises qui prennent en compte tous les paramètres susceptibles de les faire varier (contexte, sujet, niveau stylistique, niveau social, relation d'interlocution). Ces données, ajoute-t-il, «doivent constituer des séries statistiques dont la taille permette une interprétation quantitative assurée et que ces résultats ne sont pas toujours liés à un point théorique précis».

En linguistique contrastive, il faut préciser que les préoccupations initiales des principaux acteurs de cette discipline -Fries, Lado, Politzer, Ferguson, Stockwell- sont de nature pédagogique. Il s'agit de proposer de nouvelles solutions permettant de remédier à l'interférence qui constitue l'un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue

seconde. Il faut préciser que l'aspect variationniste qui intéresse cette linguistique porte sur le discours des apprenants en langue seconde. C'est un discours susceptible de varier, en s'améliorant, au cours du processus d'apprentissage.

C'est précisément cette thématique du dynamisme discursif qui a présidé au choix de notre sujet de recherche qui s'intitule *L'immersion française en Ontario : problématique de l'acquisition de la morphologie dans un espace anglophone*. En orientant notre thèse vers une perspective sociolinguistique, nous souhaitons apporter une modeste contribution au paradigme de l'acquisition de la morphologie dans un contexte institutionnel à l'instar des régimes pédagogiques d'immersion française à la canadienne.

La visée de cette recherche est d'analyser la production discursive et plus précisément la production orale des étudiants inscrits aux cours du département de français de l'Université Carleton (Ottawa-Canada). Il s'agit, tout d'abord, d'évaluer la maîtrise du système morphologique de la langue française par ces étudiants qui ont tous effectué des programmes d'immersion française dans la province canadienne de l'Ontario. Il s'agit, par la suite, de vérifier que leur production orale se démarque, du point de vue de la morphologie, de celle des élèves du cycle élémentaire et secondaire de l'immersion française. Le but de cette vérification est de déterminer dans quelles mesures la production discursive varie, en s'améliorant, au cours du processus d'acquisition de la morphologie française.

Afin d'atteindre cet objectif, le contenu de cette thèse se structure en cinq chapitres qui abordent, chacun, une question précise. Le chapitre 1 traite de l'état des lieux et de la problématique. Le chapitre 2 traite du cadre théorique. Le chapitre 3 traite du cadre

méthodologique. Le chapitre 4 traite de la présentation des résultats et enfin le chapitre 5 consiste en une discussion relative à ces résultats.

CHAPITRE 1 ÉTAT DES LIEUX ET PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre comporte une double visée dont la première concerne l'état des lieux et la seconde la problématique. La visée relative à l'état des lieux consiste à donner un aperçu de la situation sociolinguistique de la province canadienne de l'Ontario. Il s'agit d'effectuer une description de cette province en insistant sur la distribution spatiale et démographique des différentes langues qui y sont en contact.

La visée relative à la problématique consiste, quant à elle, à présenter le contexte sociohistorique du régime pédagogique de l'immersion française à la canadienne. Il est question de se focaliser sur l'expansion pancanadienne et internationale de ce régime d'immersion. Nous nous interrogerons, en dernier ressort, sur la pertinence et l'efficacité de cette approche pédagogique d'apprentissage d'une langue seconde (L2).

1- État des lieux

1-1- Géolinguistique des espaces concernés

Les principaux espaces concernés sont ceux dans lesquels les différents participants de notre recherche ont vécu et effectué leurs études. Il s'agit précisément de l'Ontario, de la ville d'Ottawa et enfin de l'université Carleton.

1-1-1- La province de l'Ontario

1-1-1-1- La situation géographique

L'Ontario est l'une des dix provinces que compte le Canada. Avec ses 1 076 395 km², elle occupe la seconde position, après le Québec (1 667 926 km²), dans le classement des provinces les plus importantes du point de vue de la superficie. Elle est située entre deux

Carte géographique du Canada¹

1-1-1-2- Données démolinguistiques

Conformément aux données du recensement fédéral de 2011, l'Ontario est la province Canadienne la plus importante au plan démographique. Elle a une population qui compte plus de 12.7 millions d'habitants que l'on pourrait considérer selon trois principaux groupes linguistiques. Il s'agit précisément des anglophones, des francophones et des allophones.

	Anglophones	Francophones	Allophones	Total
Effectif	8 677 040	493 300	3 264 435	12 722 065
Pourcentage	68,2%	3,8%	25,6%	100%
Taux de bilinguisme	8,2%	89,4%	6,8%	100%

¹ <http://2.bp.blogspot.com/-WcqvlOKquV8/UBfaNHgtIPI/AAAAAAAAAHo/rlxIoewlMaI/s1600/carte.jpg>

Tableau 1 : Répartition des groupes linguistiques en Ontario

Les anglophones sont les plus nombreux, car, ils représentent 68,2% de la population ontarienne comparativement aux francophones qui ne représentent que 3,8% de la population. Quant aux allophones dont les langues maternelles ne sont ni l'anglais et ni le français (langues officielles du Canada), ils représentent 25,6% de la population totale.

En ce qui concerne le taux de bilinguisme (français et anglais), il faut souligner qu'il est très élevé chez les franco-ontariens qui représentent 89,4% de la population bilingue en Ontario comparativement à 8,2% pour les anglophones et 6,8% pour les allophones.

1-1-2- La ville d'Ottawa

1-1-2-1- La situation géographique

La ville d'Ottawa, capitale fédérale du Canada, est située à l'Est de la province de l'Ontario sur la rive sud de la rivière des Outaouais. Elle correspond à la nouvelle ville d'Ottawa qui résulte d'une fusion, en 2000, de l'ancienne ville d'Ottawa et de ses banlieues, plus ou moins éloignées. Elle a une superficie de 2779 km² et compte un peu plus de 872 mille habitants.

1-1-2-2- Données démographiques

La ville d'Ottawa est officiellement bilingue depuis l'an 2002. Les deux langues officielles sont l'anglais et le français. Mais en plus des anglophones et des francophones, l'on y distingue également les allophones dont les langues sont non officielle (les langues des autochtones et celles des immigrants).

	Anglophones	Francophones	Allophones	Total
Effectif	544 045	123 925	178 120	872 450
Pourcentage	62,3%	14,2%	20,4%	100%

Taux de bilinguisme	6,4%	34,1%	51,2%	100%
----------------------------	------	-------	-------	------

Tableau 2 : Répartition des groupes linguistiques à Ottawa

1-1-3- L'université Carleton

1-1-3-1- Les facultés

Crée en 1942 sous le nom de *Carleton College*², cette institution d'enseignement pré-universitaire de la ville d'Ottawa deviendra officiellement l'université Carleton en 1957. C'est une université anglophone qui compte plusieurs facultés telles que la faculté des arts et des sciences sociales, la faculté de génie, la faculté des études supérieures...

1-1-3-2- Les programmes du département de français

Le Département de français qui fait partie de la faculté des arts et des sciences sociales est le seul département qui offre des cours en français. Ces cours appartiennent à deux différentes catégories. Il y a, tout d'abord, les cours de langue qui s'offrent généralement en première et en deuxième année, ensuite, les cours de littérature ou de linguistique française qui s'offrent de la deuxième à la cinquième année pour les étudiants qui continueront au second cycle (maîtrise).

Selon les statistiques de l'université³, 26 771 étudiants étaient inscrits à Carleton en novembre 2011. L'on dénombrait 19 049 étudiants inscrits à temps plein au premier cycle contre 2 806 au cycle supérieur. Quant à ceux inscrits à temps partiel, l'on en dénombrait 4 165 au premier cycle contre 751 au cycle supérieur.

² <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/universite-carleton>

³ <http://www1.carleton.ca/about/facts/>

1-2- L’immersion française

L’immersion dont il est question dans ce paragraphe est précisément celle en vigueur dans le système éducatif de l’Ontario. Cependant, pour bien appréhender son cadre définitoire, il nous paraît judicieux de considérer le vaste contexte canadien auquel elle appartient.

1-2-1- Au Canada

Le contexte canadien de l’immersion présente deux principales caractéristiques. La première concerne son historique : elle retrace son origine et son évolution dès les années 1960. La seconde, quant à elle, définit les différents objectifs qu’elle vise.

1-2-1-1- L’historique

Rebuffot (1993 : 3-28) décrit le contexte historique et notamment sociopolitique qui a sous-tendu la naissance de l’immersion française au Canada. Cette description se focalise sur trois événements majeurs dont l’action combinée serait à l’origine de ce type de programme. Il s’agit, dans un ordre chronologique, de l’expérience de Saint-Lambert, de la Révolution tranquille et de l’adoption de la Loi sur les langues officielles du Canada.

1-2-1-1-1- L’expérience de Saint-Lambert

En 1965, un groupe de parents anglophones qui estimaient qu’une maîtrise du français, en plus de l’anglais, garantirait un bon avenir à leurs enfants au Québec décident d’entreprendre une action collective. Ils persuadent les autorités d’une commission scolaire d’ouvrir une classe maternelle à Saint-Lambert, localité de la banlieue-Sud de Montréal. L’objectif de cette classe de nature expérimentale, précisons le, était d’assurer un enseignement dispensé entièrement en français aux enfants anglophones. Cette

expérience constitue, pour certains, la première expérience de l'immersion française au Canada (S. Hallion Bres et F. Lentz, 2009 : 54).

1-2-1-1-2- La Révolution tranquille

La Révolution tranquille qui s'opère au début des années 1960 au Québec contribuera également à l'émergence de l'immersion française. La succession de l'ère du conservatisme clérico-politique et de l'immobilisme social et intellectuel par l'ère du progrès, du changement social et culturel et de la revalorisation du politique et du nationalisme est caractéristique de cette Révolution (D. Monière, 1977 : 320). Ce changement conduira notamment aux travaux de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec.

1-2-1-1-3- L'adoption de la Loi sur les langues officielles

Il faut souligner que le gouvernement fédéral du Canada n'est pas indifférent à la situation sociopolitique qui règne au Québec des années 1960. Ainsi fut instituée la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Les recommandations de cette commission dite Commission Laurendeau-Dunton sont à l'origine de l'adoption, en 1969, de la Loi sur les langues officielles. Elle fera de l'anglais et du français les deux langues officielles de l'appareil parlementaire et gouvernemental fédéral. Le Programme des langues officielles dans l'enseignement est mis sur pied en 1970.

1-2-1-2- Les objectifs

Les objectifs de l'immersion française sont intimement liés aux divers avantages que procure le bilinguisme. Ces avantages qui sont financiers, cognitifs et culturels (CCA⁴, 2007 : 2-3) figurent, pour la plupart, dans la description des quatre objectifs généraux de l'immersion que rappellent Rebuffot et Lyster (1996 : 282)

Le premier est de rendre les élèves fonctionnellement compétents en français (oral et écrit). Le deuxième est de favoriser et de maintenir, chez eux, un développement normal de la langue première. Le troisième objectif est de faire également acquérir par ces élèves des connaissances disciplinaires dans des matières scolaires adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire. Enfin, le dernier objectif est de développer chez ces jeunes anglophones, à l'égard des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, une attitude de compréhension et de respect, tout en préservant leur propre identité culturelle.

Mais si l'on considère les propos, ci-dessous, de L. Gajo (2001 : 23) qui donne une brève description de la période où émerge l'immersion, l'on constatera qu'elle se caractérise également par un objectif économique, notamment à travers l'insertion socioprofessionnelle des personnes bilingues :

[A] une période où les francophones commencent à jouir d'un statut plus affirmé dans l'économie notamment, les anglophones du Québec sentent de plus en plus la nécessité du français et par là du bilinguisme pour garder une place de choix. En outre, ils croient aux valeurs du bilinguisme pour le Canada. Les écoles d'immersion naissent de cette situation, de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique.

⁴ Conseil canadien sur l'apprentissage.

1-2-1-3- Définition

Selon H. Stern (1981 : 3) l'immersion linguistique est une expérience pédagogique qui consiste à «faire d'une pierre deux coups : étudier un sujet et apprendre une seconde langue en même temps ». Gadjo (2001 : 24) s'inscrira dans ce sillage en assimilant cette expérience à une didactique immersive dont le but est «d'optimiser l'apprentissage de la langue seconde en y consacrant plus de temps. Consacrer plus de temps à l'apprentissage ne peut toutefois pas signifier consacrer beaucoup plus de temps à son enseignement, mais tout simplement donner du temps à la langue. Pour ce faire, on décide d'enseigner des matières non linguistiques en langue seconde ».

1-2-2- En Ontario

Les objectifs et la définition de l'immersion que nous avons présentés dans la section précédente s'appliquent dans leur globalité à l'immersion française en Ontario. C'est la raison pour laquelle, en nous référant au *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario*⁵ (CSAFLSÉO), nous n'aborderons que les généralités et les contenus du programme d'immersion dans cette province.

1-2-2-1- Généralités du programme

Dans la province de l'Ontario, les élèves inscrits en immersion française étudient, non seulement, le FL2 mais étudient également un minimum de deux autres matières du programme d'étude en français. Au cycle élémentaire, au moins 50% de l'enseignement est dispensé en français. Au terme de ce cycle (8^e année), les élèves doivent avoir fait au moins 3800 heures de français⁶. En ce qui concerne le secondaire, les élèves accumulent

⁵ Document rédigé par le Ministère de l'éducation de l'Ontario

⁶ Cf. l'annexe A du CSAFLSÉO à la page 41

dix crédits en français : quatre sont des cours de FL2 et six sont d'autres matières enseignées en français⁷.

1-2-2-2- Contenus du programme

Tout en énonçant les attentes dans chacune des quatre compétences du langage⁸, le Curriculum de l'Ontario (1999, 2000 et 2001)⁹ décrit le contenu du programme d'immersion française au cycle élémentaire et secondaire. De la première à la douzième année, ces contenus portent sur des notions relatives aux catégories grammaticales et sur la syntaxe qui régit les unités de ces différentes catégories.

1-3- Problématique

1-3-1- Problème général

L'immersion française au Canada a souvent été qualifiée de révolution tranquille dans les milieux de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement des langues. Révolution sans doute par son audacité [sic] et aussi par son expansion rapide au Canada et ailleurs dans le monde. Ce phénomène, qui a commencé vers le début des années 60, a fait tâche d'huile dans les principales villes [...] et se retrouve aujourd'hui dans toutes les provinces et territoires. On l'appelle curieusement l'immersion française, comme s'il s'agissait d'une étrange cérémonie baptismale dont le résultat pour les adeptes est un bilingue assuré. (Obadia, 1997 : 175)

Deux informations majeures se dégagent de cette citation d'Obadia. La première souligne l'expansion et succès du concept d'immersion française aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des frontières canadiennes. Dans cette même perspective, plusieurs auteurs, à

⁷Cf. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/fls.html>

⁸ Ces 4 compétences sont les suivantes : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

⁹ Il s'agit de trois documents : le 1^{er} (1999) concerne la 9^e et la 10^e année; le 2nd (2000) la 11^e et la 12^e année et le 3^e de la 1^{ère} à la 8^e année.

l'instar de Rebuffot et Lyster (1996), Johnson et Swain (1997), décrivent l'expansion mondiale du régime pédagogique de l'immersion à la canadienne. Rebuffot et Lyster (1996 : 281) mentionnent un extrait du rapport annuel de 1980 du Commissaire aux langues officielles. Ce rapport précise qu'en 1969, l'immersion était un concept expérimental qui s'appliquait à quelques centaines d'enfants de la région de Montréal, et, dix ans plus tard, quelque 15 000 participent à des programmes d'immersion [au] Québec et quelque 26 000 dans huit autres provinces.

Quant à la seconde information qui se dégage de la citation d'Obadia, il faut souligner qu'elle pose le problème de l'efficacité du régime pédagogique de l'immersion à la canadienne. Obadia s'interroge à cet effet sur la pertinence du choix du concept d'immersion. C'est à tort que ce concept donne, selon lui, l'impression que le bilinguisme est garanti à tous ceux qui sont inscrits à ce type de régime pédagogique. Cette attitude de rupture, de recule et de méfiance à l'égard du terme «immersion» trouve écho dans diverses recherches qui ont été effectuées sur les programmes d'immersion. Ces recherches révèlent, pour la plupart, que :

Les élèves des programmes d'immersion se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français. On remarque que leurs conversations sont souvent disjointes et plates. Leur production orale consiste en un vocabulaire dépourvu, démontrant un manque de rythme, d'intonation et une mauvaise prononciation. L'acte de parler et de communiquer dans une langue seconde devient une tâche au lieu d'une occasion de s'exprimer librement ». (Omaggio Hadley, 2001 : 166)

Les travaux menés par Beniak, Mougeon et Côté (1980), Beniak et Mougeon (1981), Canale, Mougeon et Beniak (1978), Harley (1979, 1984, 1986) et Spilka (1976)

s'inscrivent notamment dans ce sillage. Ces travaux démontrent qu'à la fin du cycle élémentaire, les élèves en immersion commettent un nombre non négligeable d'erreurs de grammaire et de vocabulaire. La plupart de ces erreurs, comme l'ont prouvé des études additionnelles, persistent à la fin du secondaire (Harley, 1992, 1999; Nadasdi, Mougeon et Rehner, 2003; Nadasdi, 2001; Swain et Lapkin, 2000; Lyster 1994).

2-1-1- Questions générales

Le régime pédagogique d'immersion française à la canadienne présente, comme le démontrent les études ci-dessus mentionnées, des défaillances qui ont une incidence sur la compétence langagière des élèves des cycles élémentaire et secondaire. Certains de ces élèves poursuivent, plus tard, des études universitaires en français. Par conséquent, leur contact avec la langue française est un peu plus prolongé que celui de leurs camarades qui étudient désormais en anglais. Ce contact en milieu universitaire permet-il de résorber les difficultés langagières auxquelles ces élèves étaient jadis confrontés? Ces difficultés persistent-elles malgré tout? Quelle est leur proportion et à quel niveau de compétence celles-ci permettent-elles de situer ces étudiants?

1-3-2- Problème spécifique

Dans un article intitulé « Acquisition et enseignement du français dans les programmes d'immersion », Raymond et Françoise Mougeon (2003) recensent l'ensemble des erreurs identifiées dans les productions verbales des élèves en immersion. Ces erreurs qu'ils organisent en six catégories sont présentées et décrites dans des tableaux synoptiques. La première catégorie concerne les erreurs liées au maniement des verbes ou des constructions verbales. La deuxième concerne les erreurs liées au maniement des prépositions et des articles. La troisième concerne les erreurs liées au maniement des

temps et des modes verbaux. La quatrième porte sur les erreurs liées au maniement des pronoms personnels objets. La cinquième porte sur les erreurs grammaticales persistantes. Enfin, la sixième porte sur les erreurs sociolinguistiques persistantes. De fait, les erreurs recensées affectent divers aspects de la langue tels que la syntaxe, le lexique et la morphologie.

2-2-1- Questions spécifiques

À en croire Raymond et Françoise Mougeon (2003 : 6), ces erreurs résultent de l'influence de l'anglais, qui est la langue maternelle des élèves. C'est ainsi qu'ils affirment que « [...] le français des élèves d'immersion est fortement influencé par l'anglais et l'enseignant ne peut ignorer l'interférence de l'anglais dans le français produit par les élèves d'immersion.»

Selon ces deux linguistes, l'interférence linguistique, à travers l'influence de l'anglais sur la production du français, est donc caractéristique des erreurs observées chez les élèves du cycle élémentaire et secondaire de l'immersion française. Est-ce également le cas pour les élèves qui poursuivent leurs études universitaires en français? La production de la morphologie du FL2 est-elle fortement influencée par l'anglais chez ces étudiants? Cette influence affecte-t-elle aussi bien la morphologie flexionnelle que la morphologie dérivationnelle¹⁰?

¹⁰ Dans cette troisième question, le choix de distinguer la morphologie flexionnelle de la morphologie dérivationnelle nous permet d'aboutir à un résultat qui nous fournit deux types d'informations concernant nos participants : une information relative à leur maîtrise du système grammatical du français et une autre information relative à leur vocabulaire.

1-3-3- Hypothèse

L'hypothèse que nous formulons en guise de réponse préalable à notre question spécifique s'articule autour de deux variables. La première variable est la morphologie et la seconde variable est l'interférence linguistique. La morphologie qui est notre variable dépendante circonscrit l'observation des erreurs aux unités flexionnelles et dérivationnelles de la langue. Quant à l'interférence linguistique, elle constitue notre variable indépendante.

Nous postulons que l'interférence linguistique, à travers une forte influence de l'anglais, détermine la production de la morphologie du FL2 chez les élèves d'immersion française qui poursuivent leurs études universitaires en français.

Il convient de retenir à la fin de ce chapitre que la géolinguistique de la province de l'Ontario présente une situation de contact linguistique qui se traduit principalement par un conflit entre l'anglais, langue dominante, et le français langue dominée. Il convient également de noter que les régimes pédagogiques de l'immersion, dont l'expansion fut favorisée par l'adoption en 1969 de la Loi sur les langues officielles du Canada, suscitent des questions relatives à leur efficacité. Une efficacité qui est, comme le soutient R. et F. Mougeon, affectée par une forte interférence de l'anglais sur le français. La production de la morphologie française serait ainsi influencée par l'interférence de l'anglais chez les élèves qui accèdent aux études universitaires en français. Dès lors, il est judicieux de s'interroger sur la définition de la morphologie et de l'interférence linguistique.

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE

L'objectif de ce chapitre est d'aborder le cadre définitoire de la notion de morphologie y compris celui de la notion d'interférence linguistique. Ces deux notions qui constituent respectivement la variable dépendante et la variable indépendante de notre hypothèse de recherche sont fondamentales dans le domaine des études contrastives. Il sera question de les définir selon des perspectives adoptées par divers linguistes; mais également d'identifier la nature de la relation qui les rapporte l'une à l'autre.

2-1- La morphologie

2-1-1- L'objet de la morphologie

Avant d'aborder la question de l'objet, soulignons, dans une perspective étymologique et historique, que la notion de morphologie apparaît tout d'abord en allemand. En effet, selon le CNRTL¹¹, elle fut créée par Goethe dans un sens général¹². Ainsi se définit-elle étymologiquement comme l'étude (*logos*) de la forme (*morpho*). Au cours de son évolution, cette étymologie a connu un développement en fonction des différentes sciences qui ont adopté le concept de morphologie.

En ce qui concerne les sciences du langage, en général, et la linguistique, en particulier, la morphologie s'inscrit en droite ligne au sein des multiples travaux qui ont jusqu'ici été effectués par les chercheurs. C'est l'une des quatre principales disciplines de la linguistique théorique à savoir : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Cependant, tout comme dans les autres sciences, sa définition connaît une inflation sémantique qui varie d'un auteur à un autre.

¹¹ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

¹² Cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/morphologie>

Selon Hélène Huot (2001 : 10-11), la définition de la morphologie en linguistique descriptive s'apparente à celle de son étymologie. Ainsi, affirmera-t-elle que :

*La **morphologie**¹³ [...], comme l'indique le terme lui-même construit à partir de deux mots d'origine grecque, se préoccupe surtout de la forme des mots, dans leurs différents emplois et constructions, et de la part d'interprétations liée à cette forme même.*

Cette conception de la morphologie comme «étude de la forme des unités linguistiques» est également présente dans plusieurs articles et ouvrages en l'occurrence de celui d'I. Choi-Jonin et C. Delhay (1998 : 67). Elle met en évidence l'objet de la morphologie qui est «la forme des mots ou unités linguistiques». Mais cependant, elle suscite néanmoins une question relative à cet objet. S'agit-il de la forme sonore ou s'agit-il de la forme graphique?

Si l'on considère le point de vue d'A. Martinet (1991), la morphologie est «la présentation des variantes de signifiant des monèmes» ou «l'ensemble des faits formels non pertinents de première articulation». T. Todorov (1972) s'inscrit, également, dans le même sillage que Martinet en définissant la morphologie comme une étude qui indique comment les monèmes se réalisent phonologiquement selon les contextes.

Deux termes sont significatifs dans les deux définitions précédentes. Il s'agit précisément du terme «signifiant», dans l'expression «variantes de signifiant des monèmes», et du terme «phonologiquement» dans la phrase «les monèmes se réalisent phonologiquement». Ces termes permettent de déduire que Martinet et Todorov circonscrivent la morphologie à l'étude de la forme sonore des mots. Cette conception se

¹³ Ce terme n'est pas en gras, mais en italique dans la version originale du texte. Nous avons choisi de l'écrire en gras et italique pour le distinguer du reste de la citation qui, conformément à la norme A.P.A. est en italique.

justifie par le fait qu'ils envisagent la langue dans une perspective phonologique. Mais doit-on limiter l'étude morphologique à l'aspect sonore du mot? L'aspect sonore rend-elle toujours compte de toute la structure formelle des mots?

En effet, si l'on considère l'ensemble des particules muettes généralement adjointes au radical de certains mots, l'on peut admettre qu'une étude morphologique strictement basée sur la donnée sonore ne saurait expliquer le fondement de ces particules. C'est le cas par exemple des désinences verbales et des marques du pluriel en «s» etc. Dans la phrase «Ils fabriquaient des véhicules», la désinence «-ent» du verbe «fabriquer» et le «s» du substantif «véhicules» ne sont pas perceptibles à l'oral. Dans le cas d'espèce, l'explication de la pertinence de ces particules nécessite une référence à la graphie des mots considérés.

Dès lors, l'on peut affirmer que la morphologie est une discipline linguistique dont l'objet est la forme des mots ou unités linguistiques envisagées aussi bien du point de vue de leurs aspects phoniques que celui de leurs aspects graphiques. Comme toute autre discipline, elle se structure en plusieurs domaines d'étude qui se préoccupent, chacun, d'un aspect particulier de la forme des mots.

2-1-2- Les domaines d'étude de la morphologie

La variabilité de la forme des unités linguistiques est fonction d'un double contexte : le contexte morphosyntaxique et le contexte de la formation. Ainsi, chaque contexte détermine-t-il un domaine d'étude de la morphologie. De fait, la morphologie est constituée de deux domaines d'étude. Il s'agit précisément de la morphologie flexionnelle et de la morphologie dérivationnelle.

2-1-2-1- La morphologie flexionnelle

La morphologie flexionnelle est le domaine de la variation de la forme des unités linguistiques. Ces formes, qui dépendent des interactions entre les unités de l'environnement syntaxique, fournissent des informations sur le genre et le nombre des unités nominales (substantifs, adjectifs...), d'une part, et sur le mode, le temps, la personne et le nombre des unités verbales, d'autre part. Ainsi, distingue-t-on deux types de flexions : la flexion nominale et la flexion verbale.

2-1-2-1-1- La flexion nominale

La flexion nominale porte principalement sur la variation de la forme des substantifs et des adjectifs en fonction des facteurs grammaticaux. Mais, comme le souligne I. Choi-Jonin et C. Delhay (1998 : 100), «la variation des déterminants et des pronoms ainsi que celle des participes, formes adjectives du verbe, relèvent également de son domaine». En français, elle met en évidence le genre et le nombre qui en constituent les deux variables, mais également le cas en latin ou en ancien français.

1. Les sept péchés capitaux

Dans l'exemple 1, la flexion nominale se manifeste sur le substantif «péché» et sur l'adjectif «capital». La variation que subissent ces deux termes entraîne l'apparition des désinences «s» dans «péché - s» (marque du nombre) et «aux» dans «capit - aux» (marque du genre et du nombre).

2-1-2-1-2- La flexion verbale

Beaucoup plus complexe que la flexion nominale, la flexion verbale porte, quant à elle, sur la variation de la forme des verbes, également, en fonction des facteurs

grammaticaux. Ici, le mode, le temps, la personne, le nombre, l'aspect et la voix qui en constituent les variables sont mis en relief.

2. Il parlait.

Dans l'exemple 2, la flexion verbale s'illustre à travers l'unité «parlait» qui émerge sous l'influence des facteurs grammaticaux de son contexte syntaxique. Elle découle ainsi de la variation de la forme infinitive «parler» au radical duquel a été adjointe la désinence ou le morphème «ait» («parl - ait»). Ce morphème comporte à la fois des informations relatives aux variables du verbe. Il s'agit, en ce qui concerne cet exemple précis, de la variable du temps (imparfait), de la variable de la personne (3^e personne), de la variable du nombre (singulier) et de la variable de l'aspect (non accompli).

En ce qui concerne la typologie de la flexion verbale, P. Léon et P. Bhatt (2009 : 129) soulignent qu'«On peut d'abord distinguer les formes verbales selon la présence ou l'absence des flexions». L'on identifie, dans ce cas, deux types de flexion verbale : les flexions verbales constituées des formes dites conjuguées et celles constituées des formes dites non-conjuguées. Les flexions verbales des formes dites conjuguées (le présent, le futur, le conditionnel, etc.) présentent des flexions pour chaque personne. Les flexions verbales des formes dites non-conjuguées (gérondif, infinitif présent/passé, et participe présent/passé.), par contre, n'en présentent pas.

*On classe également **les formes verbales**, ajouteront-ils par la suite, selon leur statut en tant que mots. On distingue deux types principaux de formes verbales :*

- Les formes dites *simples* qui résultent de la combinaison d'un lexème et d'un morphème en un seul mot, par exemple, *mangeait*¹⁴
- Les formes dites **composées** qui résultent de la combinaison d'un auxiliaire temporel et d'un participe passé qui constituent deux mots séparés, par exemple, *a mangé*¹⁵

2-1-2-2- La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle concerne le domaine de la formation des mots et de la sémantique lexicale. Elle s'intéresse aux différents processus qui consistent en la création des néologismes ou nouvelles unités lexicales. Ces divers processus constituent plusieurs types de systèmes de créations dont les principaux sont la dérivation et la composition.

2-1-2-2-1- La dérivation

La dérivation est un système qui se caractérise par trois procédés de création des néologismes. Il s'agit précisément du procédé de préfixation, du procédé de suffixation et du procédé de la formation parasynthétique.

2-1-2-2-1-1- La préfixation

La finalité du mécanisme processuel de la préfixation est l'adjonction, à la gauche du radical, d'un affixe. Cet affixe, qui est un préfixe dans le cas d'espèce, accomplit exclusivement une fonction sémantique. Le mot « *délocaliser* », par exemple, est constitué du préfixe « *dé* » et du radical « localiser » (« *dé* - localiser »). La nuance sémantique introduite par le préfixe « *dé* » comporte un sens privatif.

2-1-2-2-1-2- La suffixation

¹⁴ Est tout simplement en italique dans la version originale.

¹⁵ Version originale en italique seulement.

Le processus de la suffixation implique, par contre, l'adjonction d'un affixe à la droite du radical. Cet affixe qui se nomme, dans le cas d'espèce, suffixe, accomplit également une fonction sémantique. Le mot «*planchette*», par exemple, est constituée du radical «*planch-*» et du suffixe «*-ette*» qui introduit une nuance sémantique qui suggère l'idée du diminutif. La dérivation suffixale permet, en outre, le changement de catégorie syntaxique : «*chant*» (V) + «*-eur*» (N).

2-1-2-2-1-3- La formation parasynthétique

Le processus de la formation parasynthétique consiste en l'adjonction simultanée d'un préfixe et d'un suffixe à un même radical. Le mot «*découragement*», par exemple, est une unité parasynthétique qui est constituée du préfixe «*dé*», adjoint à la gauche du radical «*courage*», et du suffixe «*ment*» adjoint à sa droite. La nuance sémantique introduite par le suffixe suggère l'idée d'association et celle introduite par le suffixe suggère l'idée de l'action. Ce processus opère également un changement de catégorie syntaxique.

2-1-2-2-2- La composition

La composition est un système de création des unités linguistiques dont le mécanisme consiste en la juxtaposition de deux ou plusieurs mots qui peuvent exister à l'état libre. Les éléments juxtaposés peuvent servir de base aux processus de préfixation et de suffixation. Considérons par exemple le mot composé «*porte-mine*»; l'on constate qu'il résulte de la juxtaposition des unités «*porte*» et «*mine*» qui peuvent exister à l'état libre et subir des variations de préfixation et de suffixation : «*déportation*» et «*déminer*».

L'on distingue deux types de composition : la composition française et la composition savante.

2-1-2-2-2-1- La composition française

Le processus de la composition française repose sur le principe d'autonomie des unités juxtaposées. Ce principe stipule que ces unités peuvent exister seules dans des contextes différents sans la présence obligatoire d'autres unités. La juxtaposition des unités d'une composition est régie par un ensemble de critères à savoir : le critère de non détermination, le critère de non séparabilité, le critère de non substituabilité, le critère de non variabilité grammaticale interne d'un élément, et le critère de non variabilité en degré.

La composition française offre une vaste gamme de possibilités de juxtaposition des unités linguistiques. L'on distingue ainsi les noms composés (*sang-froid, rond-point* etc.), les adjectifs composés (*clairvoyant, nouveau-né* etc.), les verbes composés (*maintenir, bouleverser* etc.), les locutions adverbiales (*ci-dessus, ici-bas* etc.), les locutions prépositives (*par devant, d'après* etc.), les locutions conjonctives (*avant que, depuis que* etc.) et les locutions interjectives (*eh bien!, oh là là!*). La juxtaposition peut consister au rapprochement de deux unités de même catégorie grammaticale ou de catégories grammaticales différentes.

2-1-2-2-2-2- La composition savante

La composition savante est un processus qui sollicite des unités linguistiques ou bases d'origine grecques ou latines en vue de la création des néologismes. Contrairement à la composition française où le principe d'autonomie est limité, les bases qui constituent une unité de composition savante peuvent se retrouver dans un autre composé. Ainsi parle-t-on du principe de liberté des bases et du principe de figement de la composition. Le mot

«psychopathe» est une composition savante constituée de deux bases grecques : «psycho» et «pathe». Le principe de liberté qui régit ce type de composition permet à ces deux bases de se retrouver dans d'autres compositions comme «*psychologue*» et «*sociopathe*» par exemple. Mais il faut cependant souligner que ces bases ne sauraient exister librement.

2-1-2-2-3- Les autres systèmes de création des néologismes

Les autres systèmes de création des néologismes se caractérisent par le fait qu'ils n'impliquent pas la création d'unités nouvelles dans une langue donnée, mais la modification d'unités existant déjà dans la langue ou dans une autre langue. L'on distingue, parmi ces systèmes, les emprunts, les onomatopées, les abréviations et la siglaison.

2-1-2-2-3-1- Les emprunts

C'est un procédé qui consiste à emprunter des mots à d'autres langues (mortes ou vivantes), à des dialectes ou à des patois. En français, l'on identifie par exemple des termes tels que : *week-end*, *parking* qui viennent de l'anglais; et des expressions telles que : *ipso facto*, *ex nihilo*, qui viennent du latin.

2-1-2-2-3-2- L'onomatopée

L'onomatopée est un processus de création des unités linguistiques qui consiste en la reproduction ou l'imitation, par le signifiant, d'un bruit. La reproduction des syllabes est parfois altérée au cours du processus. L'on distingue, par exemple, des termes tels que : tic-tac, toc-toc, ...

2-1-2-2-3-3- L'abréviation et la siglaison

L'abréviation et la siglaison sont des procédés qui consistent au raccourcissement des unités linguistiques. L'abréviation ou troncation peut se réaliser par aphérèse (effacement en début de mot) : *autobus* devient *bus* par exemple. Elle peut également se réaliser par apocope (effacement de syllabes en fin de mot) : *prof.* par exemple.

La siglaison, quant à elle, ne retient que les lettres ou les syllabes initiales des mots : UQO (Université du Québec en Outaouais), UQAM (Université du Québec à Montréal), UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)...

2-2- L'interférence linguistique

Dès les années 1950, l'intérêt que suscite l'interférence linguistique est à l'origine d'une riche production scientifique porteuse d'espoir pour les professeurs de langues vivantes. Au centre de cette littérature prolifique, émergent six noms dont la redondance marquera, de 1945 à 1965, l'univers de la recherche linguistique aux États-Unis. Ch. C. Fries, R. Lado, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, R. P. Stockwell et J. B. Carrol sont ces six linguistes dont la contribution

[...] semblaient apporter des solutions nouvelles à ce que l'on considérait alors comme «un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère». (F. Debyser, 1970 : 31)

Mais depuis lors, ces travaux -qui s'inscrivent dans l'étude des langues en contact, de la linguistique appliquée et plus précisément de la linguistique contrastive- ont connu une révolution, notamment à partir des années 1970. La conséquence de cette révolution a eu,

comme l'atteste l'ancrage historique de la notion d'interlangue, une incidence significative sur la définition du concept d'interférence linguistique.

2-2-1- Ancrage historique de la notion d'interlangue et définition de l'interférence

Avant d'aborder le cadre définitoire du concept d'interférence linguistique, il convient sans doute de consulter brièvement le contexte historique de la notion d'interlangue. Notion inhérente à l'interférence et nécessaire pour la compréhension de la typologie des interférences linguistiques, l'interlangue se distingue de part son contexte historique. C'est un contexte qui présente deux caractéristiques majeures à savoir : l'émergence d'un nouveau paradigme et la proposition d'une nouvelle hypothèse dans la linguistique appliquée.

2-2-1-1- Ancrage historique du concept

En 1972, Larry Selinker publie, dans *Review of Applied Linguistics*, un article intitulé «*Interlanguage*». Cet article qui le propulsera au sommet des auteurs les plus cités des années 1970 fera également de lui «l'un des pères fondateurs du paradigme de l'interlangue» (J.-M. Dewaele, 2003 : 153). Dès lors, le terme «interlangue» s'inscrira dans la terminologie des sciences du langage. Cependant, il est important de préciser que la notion ou l'idée qu'il véhicule n'est pas nouvelle. Elle avait déjà été soutenue, mais sous des appellations différentes, par des linguistes à l'instar de Corder (1967, 1971, 1973) et Nemser (1971). Corder employait plutôt les expressions «compétence transitionnelle» (1967) et «dialectes idiosyncratiques transitionnels» (1971) pour désigner le discours d'apprenants. Quant à Nemser (1971), il adopta l'expression «systèmes approximatifs». Mais de toutes ces appellations, seul le terme proposé par Selinker s'imposera «dans le vocabulaire de tous les linguistes, y compris celui de Corder, et c'est

ainsi que le nouveau paradigme fut baptisé» (J.-M. Dewaele, 2003 : 154). Dès lors, que désigne l'interlangue ? Quelle est l'hypothèse qui sous-tend ce paradigme et comment se rapporte-t-il à l'interférence linguistique ?

2-2-1-1-1- L'interlangue

Dans la terminologie de la linguistique appliquée, l'interlangue est une notion qui désigne les différents paliers d'acquisition (et / ou d'apprentissage) d'une L2 ou langue étrangère (J.-M. Robert, 2007 : 19). Selon Selinker, cité par J.-M. Dewaele (2003 : 156), c'est «un système intermédiaire qui n'est projection ni de la langue-cible ni de la langue-source mais qui a ses propres caractéristiques, uniques.» En d'autres termes, l'interlangue est une langue intermédiaire et indépendante qui résulte de l'influence de la L1 sur la L2 au cours du processus d'apprentissage.

2-2-1-1-2- L'hypothèse

L'hypothèse qui sous-tend la conception selinkerienne de l'interlangue rejoint le postulat de la linguistique contrastive. Ce postulat stipule que l'étude d'une langue étrangère ou d'une L2 ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la L1. L'apprentissage d'une L2 se caractérise par des difficultés et des fautes dues à l'influence de la L1. La linguistique contrastive qui est étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques s'intéresse précisément à la nature et au rôle de ces fautes. Son objectif est de les prévoir, de les décrire et de les expliquer (F. Debyser, 1970 : 33).

Dès sa première étude portant sur le transfert, Selinker (1969) démontre que les enfants israéliens produisent des phrases anglaises suivant la syntaxe de l'hébreu. Au cours de cette étude, il remarque que des phrases en interlangue anglaise comme « I like very much cats » (Adverbe + Objet), « I lived five years ago in Tel Aviv » (Temps + Lieu) et «

I bought downtown the postcard » (Lieu + Objet) sont très fréquentes malgré le fait que ces ordres de mots sont inexistants en anglais (1969 : 79). En d'autres termes, puisque ces jeunes israéliens ne pouvaient pas avoir entendu ces ordres de mots dans leur input anglais, ils avaient dû transférer les ordres de mots hébreux dans leur interlangue. (J-M. Dawaele, 2003 : 156)

2-2-1-2- Définition de l'interférence linguistique

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* « [...] il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue source A » (J. Dubois et alii, 2001 : 254).

F. Debyser (1970 : 34-35) s'inscrit également dans ce sillage en précisant toutefois que l'on peut définir les interférences linguistiques de trois manières : du point de vue psychologique, du point de vue linguistique et du point de vue pédagogique.

Du point de vue psychologique, l'interférence est une contamination de comportement, c'est « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude »¹⁶.

Du point de vue linguistique, l'interférence est un accident de bilinguisme qui résulte d'un contact entre les langues. C'est dans cette perspective que Mackey, cité par F. Debyser (1970 : 34) dira que « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ».

¹⁶ Définition du petit glossaire terminologique publié à l'intention des professeurs de langues vivantes par l'association américaine M.L.A.

Du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence désigne un type particulier de faute commise par l'élève en situation d'apprentissage d'une langue seconde sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Ces fautes ont des appellations diverses telles que «déviations», «glissements», «transferts», «parasites», etc.

Au regard de toutes ces définitions de la notion d'interférence linguistique, il faut souligner qu'une idée demeure récurrente : il s'agit de l'influence de la L1 au cours de la production de la L2 par un sujet en situation d'apprentissage. De fait, l'interférence linguistique est un «processus» (A. Tabouret-Keller, 1969 : 308) dont le résultat est l'interlangue. Les définitions des deux concepts sont donc intimement liées, car, ils constituent une relation dans laquelle l'un, l'interférence, désigne le phénomène et l'autre, l'interlangue, désigne la conséquence ou le produit du phénomène.

2-2-2-La typologie des interférences

Les interférences linguistiques, comme l'attestent toutes les recherches qui ont été effectuées depuis les années 1950, constituent une réalité complexe. Cette complexité a sans doute été à l'origine de diverses typologies dont le souci était l'analyse, la classification et la description des formes de l'interférence linguistique. Ces typologies se distinguent les unes des autres dépendamment du critère qui structure leur classification. Nous limiterons notre analyse aux typologies les plus récurrentes dans la littérature des études contrastives, de la linguistique appliquée et de la sociolinguistique. Il s'agit précisément de la typologie fondée sur l'influence exogène et endogène et de la typologie fondée sur l'aspect linguistique influencé par la L1.

2-2-2-1- Typologie fondée sur l'influence exogène et endogène

La typologie fondée sur l'influence exogène et endogène découle de l'opposition traditionnelle, en L2 ou langue étrangère, des deux principaux types d'erreurs. Il s'agit, d'une part, des erreurs interlinguales ou interlinguistiques et des erreurs intralinguales ou intralinguistiques. Étant considérées comme une conséquence interférentielle, ces erreurs permettent de distinguer deux types d'interférences : l'interférence interlinguistique et l'interférence intralinguistique.

2-2-2-1-1- L'interférence interlinguistique ou interlinguale

L'interférence interlinguistique est un processus exogène, car, l'influence qui s'exerce sur la production de la L2 est une influence externe qui provient de la L1 de l'apprenant. Identifiée dans le cadre de la linguistique contrastive, les erreurs interlinguales étaient exclusivement attribuées aux interférences de la langue maternelle ou L1 au cours de l'apprentissage d'une L2. L'interlangue, réitérons le, est la langue qui résulte d'un tel processus.

Ce type d'interférence, caractéristique du postulat qui impute l'entière responsabilité des difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une L2 à la L1, fut pendant une période «surestimé» (Weinreich 1953, Lado 1957) au détriment d'autres facteurs.

2-2-2-1-2- L'interférence intralinguistique ou intralinguale

L'interférence intralinguistique est, par contre, un processus endogène en raison du fait que l'influence qui s'opère sur l'apprentissage de la L2 est une influence interne à la L2. Dans ce cas, les erreurs intralinguales ne sauraient être imputables au contact entre deux ou plusieurs langues, mais plutôt aux caractéristiques intrinsèques de la L2.

L'interférence intralinguale est ainsi liée au processus interne d'apprentissage de la L2 et non au transfert d'éléments appartenant à la L1.

C'est dans une perspective réactionnaire au postulat de la linguistique contrastive qu'émergera ce type d'interférence qui fut identifiée et développée dans le cadre des recherches menées en psycholinguistique. Les psycholinguistes démontreront qu'il existe un autre type d'erreurs qui sont la conséquence, non pas de l'incidence de la structure de la L1 sur la L2, mais des surgénéralisations dues à une exposition partielle de la L2. Elles révèlent principalement une incompetence relative à la connaissance, à la maîtrise et à l'application des règles grammaticales propres à la L2.

Il est important de mentionner que les interférences intralinguistiques ont surtout été mises en évidence par les travaux de Dulay et Burt (1974). Ces deux chercheurs ont démontré, à travers leur hypothèse de la construction créative¹⁷, que la plupart des erreurs qui s'observent au cours de l'apprentissage d'une L2 sont des erreurs développementales, et que, par conséquent, l'interférence interlinguistique n'aurait qu'un effet minimal sur la L2.

2-2-2-2- Typologie fondée sur l'aspect linguistique influencé par la L1

La typologie fondée sur l'aspect linguistique influencé par la L1 s'inspire de l'hypothèse qui sous-tend les premiers travaux de la linguistique contrastive. Cette hypothèse, rappelons-le, postule que les difficultés auxquelles un sujet -en situation d'apprentissage d'une L2- est confronté sont la conséquence de l'influence de sa L1 sur la L2. Les

¹⁷ Traduction littérale de l'expression anglaise «Creative Construction Hypothesis».

éléments de cette typologie sont clairement mis en évidence dans la définition de l'interférence que propose Weinreich (1953) cité par Louis-Jean Calvet (1993 : 23) :

[...] le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, come l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.).

Ainsi, dans la perspective de l'influence de la L1 sur les aspects linguistiques de L2, l'on distingue : l'interférence phonétique, l'interférence morphologique, l'interférence syntaxique et l'interférence lexicale.

2-2-2-2-1- L'interférence morphologique

L'interférence morphologique est un processus qui consiste au transfert des morphèmes ou unités morphologiques de la L1 au cours de la production de la L2 par un sujet en situation d'apprentissage. Ce type d'interférence concerne aussi bien la morphologie flexionnelle que la morphologie dérivationnelle.

1. [...] plupart des filles qui- que le fait sont **addictées** (CUF012 : L51)

L'exemple ci-dessus illustre un cas d'influence de l'anglais sur la flexion dérivationnelle du français. En effet, le terme en gras est un emprunt constitué du radical «addict» (Ang.) et du suffixe «ées» (Fr.). Pris dans ce contexte, il signifie «fanatique».

2-2-2-2-2- L'interférence phonétique

L'interférence phonétique est, quant à elle, un processus par lequel le système phonologique de la L1 influence celui de la L2 dans la production d'un apprenant en langue seconde.

2. [...] j'ai fait tous que, tous que tu peux penser a McDo. J'ai, j'étais, comme le **caishier**, j'étais, j'ai, j'ai fait des sandwiches. (CUF002 : L20-21)

Dans cet exemple, le terme «cashier» est phonétiquement anglicisé à la première et à la deuxième syllabe par le locuteur dont l'articulation a été influencée par la prononciation du terme anglais «cashier». Au lieu de [kesje] (caissier), le locuteur dira [kaʃje] (cashier).

2-2-2-2-3- L'interférence lexicale

L'interférence lexicale se caractérise par le transfert dans la L2 des unités lexicales appartenant à la L1. L'exemple précédent illustre également ce processus, car, il y a transfert dans le français du terme anglais «emergency».

3. [...] elle vient de déménager de la médecine générale sur le quatrième étage à la partie d'**imergence** (CUF001 : L74-75)

En effet, le contexte d'emploi du terme «emergence» montre que la locutrice CUF001 ne connaît pas l'équivalent français du terme anglais «emergency». Mais puisqu'elle connaît le terme français «émergence» qui est formellement identique à «emergency», elle déduit que le sens est le même, par conséquent, elle l'emploi au détriment du terme français «urgences».

2-2-2-2-4- L'interférence syntaxique

L'interférence syntaxique concerne l'ordre des mots dans la linéarité discursive. C'est un processus au cours duquel l'apprenant en L2 est influencé par le principe qui régit la successivité syntagmatique dans sa langue.

La production des jeunes enfants juifs observés par Selinker (1969 : 79), en constitue un exemple explicite, car, ces derniers produisaient des phrases anglaises en s'inspirant de la syntaxe de leur L1, l'hébreu :

4. *I like very much cats* (Adverbe + objet).

Le cadre définitionnel des concepts de morphologie et d'interférence mettent ainsi en évidence la relation qui rapproche ces notions l'une à l'autre. La morphologie qui est caractéristique de la forme des unités linguistiques subit l'influence de l'interférence linguistique. Cette influence peut avoir une origine soit exogène soit endogène. Elle est exogène lorsque la morphologie de la L2 est influencée par une morphologie externe, propre à la L1. Elle est endogène lorsqu'elle provient des principes qui régissent le fonctionnement de la morphologie de la L2 elle-même.

Le rapport étant établi entre la morphologie et l'interférence linguistique, il faut à présent s'intéresser à l'approche méthodologique qui nous a permis de constituer un corpus susceptible de favoriser l'observation de cette relation.

CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre cadre méthodologique s'appesantira sur trois éléments majeurs à savoir : les participants de notre recherche, la collecte des données et l'analyse du corpus. Il sera question de donner, à travers une description de ces éléments, un aperçu du cadre méthodologique auquel nous avons eu recours afin de vérifier la véracité de notre hypothèse de recherche.

3-1- Les participants

3-1-1- Des caractéristiques des participants

Les caractéristiques générales de notre échantillon concernent sept variables. Il s'agit du sexe, de l'âge, de la langue première (L1), de la langue seconde (L2), du contexte d'acquisition de la L2, du lieu de naissance et de la province de résidence depuis la naissance.

Locuteur	Sexe	Âge	Langue première (L1)	Langue seconde (L2)	Contexte d'acquisition de la L2	Lieu de naissance	Province de résidence depuis la naissance
CUF001	F ¹⁸	20 ans	Ang ¹⁹ .	Fr ²⁰ .	PIF ²¹	Hamilton (ON ²²)	Ontario
CUF002	M ²³	21 ans	Ang.	Fr.	PIF	Etobicoke (ON)	Ontario
CUF003	F	23 ans	Ang.	Fr.	PIF	Ottawa (ON)	Ontario
CUF004	F	22 ans	Ang.	Fr.	PIF	Toronto (ON)	Ontario
CUF005	F	20 ans	Ang.	Fr.	PIF	Hamilton (ON)	Ontario

¹⁸ F signifie «féminin»

¹⁹ Ang. signifie «Anglais»

²⁰ Fr. signifie «Français»

²¹ PIF signifie programme d'immersion française

²² ON signifie «Ontario»

²³ M signifie «masculin»

CUF006	F	24 ans	Ang.	Fr.	PIF	Guelph (ON)	Ontario
CUF007	F	24 ans	Ang.	Fr.	PIF	Pickering (ON)	Ontario
CUF008	F	22 ans	Ang.	Fr.	PIF	Chatham (ON)	Ontario
CUF009	F	24 ans	Ang.	Fr.	PIF	London (ON)	Ontario
CUF010	F	22 ans	Ang.	Fr.	PIF	Cambridge (ON)	Ontario
CUF011	F	21 ans	Ang.	Fr.	PIF	Toronto (ON)	Ontario
CUF012	F	19 ans	Ang.	Fr.	PIF	Burlington (ON)	Ontario

Tableau 3 : Caractéristiques générale de l'échantillon

3-1-1-1- La tranche d'âge et variable sexolectale

Avant d'aborder la question de la tranche d'âge, il faut tout d'abord préciser que notre population cible est constituée d'étudiants inscrits, au moins dans un cours de niveau FREN 3000, à l'université Carleton. En d'autres termes, ils appartiennent soit un programme de spécialisation en français, soit à un programme comportant une mineure en français. Notons également que les cours de niveau FREN 3000 sont des cours spécialisés en linguistique ou en littérature française. Les étudiants qui y accèdent ont préalablement suivi, avec succès, les deux cours d'une année (introduction à la linguistique et introduction aux études littéraires), d'une part, et ont aussi dépassé le niveau le plus avancé des cours de langue en termes de compétences d'autre part.

La tranche d'âge qui caractérise cette population cible se situe entre 19 et 24 ans. Bien que le tableau ci-dessous permette d'identifier quelques différences d'âge entre les étudiants, il faut tout de même souligner que tous sont de jeunes adultes : ce qui leur confère une caractéristique commune.

Âge	19 ans	20 ans	21 ans	22	23 ans	24	Total
-----	--------	--------	--------	----	--------	----	-------

				ans		ans	
Effectif par âge	1	2	2	3	1	3	12
Pourcentage	8,3%	16,6%	16,6%	25%	8,3%	25%	100%

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon selon l'âge

En ce qui concerne la variable sexolectale, il faut souligner qu'excepté un seul, tous les étudiants qui ont participé à l'enquête sont des filles.

Sexe	M	F	Total
Effectif	11	1	12
Pourcentage	92%	8%	100%

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le sexe

3-1-1-2- La langue première (L1)

Nous désignons par langue première (L1), la langue à partir de laquelle le sujet a construit ses compétences phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, conversationnelles par acquisitions spontanées et démarches métalinguistiques, ou «épilinguistiques» (Culioli, 1999, p. 19). C'est en quelque sorte la première langue dans laquelle s'exprime un locuteur. Tous les étudiants de cette étude ont en partage la même L1. Il s'agit de l'anglais.

La plupart des parents des étudiants qui ont participé à l'enquête ont pour langue première (L1) l'anglais. Seuls les parents de deux étudiants font exception, car, leur L1 n'est pas l'anglais. Il s'agit des parents de l'étudiante *CUF004* qui ont pour L1 l'italien et de la mère de l'étudiante *CUF0011* qui a pour L1 le français.

3-1-1-3- L'âge d'acquisition de la L2 et le bilinguisme successif

Les étudiants qui ont participé à l'enquête sont des bilingues successifs. Ils ont ainsi acquis le français L2 après l'âge de trois ans. Il faut tout de même préciser que le

contexte d'acquisition de la L2 se caractérise par une variabilité des programmes qui ne sont pas tous identiques. En effet, certains programmes débutent à la maternelle, d'autres au milieu du primaire ou un peu plus tard²⁴. En dépit de cette variabilité, l'on constate, cependant, que leurs âges d'acquisition du français L2 se situent entre le début de l'âge du bilinguisme successif (après 3 ans) et de la préadolescence.

Notons que, contrairement au bilinguisme simultané au cours duquel l'on acquiert deux langues avant l'âge de trois ans dans un milieu bilingue, le bilinguisme successif, lui, se caractérise par l'acquisition d'une seconde langue après le seuil d'environ 3 ans.

3-1-1-4- Le contexte d'acquisition de la L2

Le contexte d'acquisition de la L2 concerne, d'une part, les programmes de français langue seconde offerts au Canada et les séjours linguistiques dans un espace francophone, d'autre part.

Ainsi que l'on peut l'observer dans le tableau 3 des caractéristiques générales de l'échantillon, tous les étudiants sont issus d'un programme d'immersion française. Le contexte d'acquisition de la L2 (français) est, dans ce cas, institutionnel, car, l'acquisition se déroule dans un environnement académique et non au cours d'un séjour linguistique en milieu francophone.

3-1-1-5- Le lieu de naissance et de résidence

Comme on peut le constater à partir de la lecture du tableau des caractéristiques détaillées de la population cible, tous les étudiants sont nés et résident dans la province canadienne de l'Ontario depuis leur naissance.

²⁴ <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200406/6923-fra.htm>

3-1-2- De l'homogénéité des participants

Les étudiants ayant participé à l'enquête présentent, d'une manière générale, plusieurs similitudes qui permettent d'affirmer qu'ils possèdent des pré-requis linguistiques homogènes. En ce qui concerne, tout d'abord, leur bilinguisme, nous avons constaté qu'il est successif, car, ces étudiants ont tous acquis l'anglais L1 avant l'âge de 3 ans et le français L2 après cet âge.

En ce qui concerne, par la suite, le contexte et l'âge d'acquisition de la L2, nous avons également remarqué qu'ils étaient homogènes. Le contexte d'acquisition est celui des programmes d'immersion française. Ces étudiants ont tous acquis le FLS avant l'âge adulte. Ce qui constitue une importante variable d'homogénéité selon les études²⁵ qui ont démontré qu'il y a deux principaux moments d'acquisition de la L2 : la période qui précède l'âge adulte et celle qui débute à partir de l'âge adulte.

En ce qui concerne, enfin, le sexe des différents participants, il faut remarquer que l'effectif total ne comporte qu'un seul mâle et onze (11) femelles. Ainsi, en termes statistiques, le garçon ne représente que 8% de l'effectif total comparativement aux filles qui en représentent 92%. Du point de vue de cette variable, pourrait-on dire, la population cible n'est pas homogène. Mais la variable sexolectale peut-elle avoir une influence dans l'acquisition d'une L2 ? En effet, plusieurs études démontrent que l'acquisition de la L2 chez les femmes s'opère différemment de celle que l'on observe chez l'homme. Isabelle Lemée et Vera Régan (2008) abordent précisément cette question dans leur article intitulé

²⁵ Il s'agit des études qui ont été réalisées dans les années soixante. Ces études soutenaient qu'il y a un âge critique avant lequel il est facile d'acquérir une L2. Mais cette thèse est aujourd'hui contestée par plusieurs chercheurs, notamment par Karsten Steinhauer, chercheur de l'École des sciences de la communication de l'Université Mc Gill. Ce dernier a démontré dans une conférence qu'il présentait le 8 mai 2012 au congrès de l'ACFAS que les compétences des personnes ayant acquis une L2 à l'âge adulte se rapprochaient de celles des natifs de celle-ci.

«Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2».

3-2- Collecte des données

3-2-1- L'entretien semi-directif

La collecte des données qui constituent notre corpus de recherche s'est faite entre 2009 et 2010 par un groupe d'étudiants sous la supervision de Carmen Leblanc, professeure de sociolinguistique à l'université Carleton. Elle fut réalisée au moyen de l'entretien semi-directif qui est une technique qualitative de recueil d'informations. Cette technique qui permet de centrer la production discursive des participants autour des thèmes préalablement définis fut exécutée conformément au guide d'entretien proposé par Sali A. Tagliamonte (2006).

Il faut notamment préciser que, dans le but de détendre l'atmosphère des différentes entrevues et de permettre aux participants de s'exprimer le plus naturellement possible, le choix des intervieweurs fut porté sur des étudiants qui connaissaient les participants.

3-2-2- Le questionnaire

La conception du questionnaire suivant lequel les entretiens ont été menés se conformait, bien évidemment, au modèle de Sali A. Tagliamonte, modèle inspiré lui-même sur celui élaboré en sociolinguistique par l'école labovienne. Les questions offraient aux participants la possibilité de développer leurs propos en fonction des thèmes prédéfinis

tels que la démographie²⁶, la famille et les parents, les jeux, l'expérience professionnelle, les rêves, les traditions familiales, les hobbies, les voyages, etc.

L'objectif de toutes les questions relatives à ces thèmes est de faire en sorte que les participants s'expriment tout en fournissant des informations aussi bien linguistiques que sociologiques. Ces deux types d'informations pourront par la suite être exploités dans le but d'identifier de potentielles relations entre des variables linguistiques²⁷ et des variables sociologiques.

3-2-3- Le corpus

Notre corpus de recherche résulte ainsi des entrevues que nous venons d'aborder dans la section précédente. Il s'agit d'un ensemble constitué de douze productions verbales enregistrées auprès de nos participants. Chacune des productions a une durée maximale d'une heure de temps; ce qui correspond à un total d'environ douze heures de temps pour l'ensemble des productions du corpus. Ce corpus existe en deux versions : une version sonore qui résulte des différents enregistrements et une version graphique qui résulte de la transcription orthographique des enregistrements.

3-3- Analyse du corpus

Afin de simplifier notre analyse, nous avons choisi la version graphique de notre corpus tout en écoutant de temps en temps la version sonore. Cette analyse s'est faite en trois étapes successives. La première étape consistait en l'identification des phénomènes, la seconde consistait en leur classification et la troisième en leur quantification.

²⁶ Thème sous lequel se regroupent des questions portant sur l'identité du participant : son nom, son prénom, son adresse, son lieu de naissance, sa scolarité, etc.

²⁷ Notons que les participants ne savent pas quel aspect de leurs compétences linguistiques fera l'objet d'une étude. Ils savent tout juste qu'ils donnent des informations concernant leur vie en général, y compris leur parcours scolaire.

3-3-1- Identification des phénomènes

L'identification des phénomènes s'est principalement faite au moyen de deux logiciels informatiques. Il s'agit précisément du logiciel de bureautique Word 2007 et du logiciel d'analyse textuelle Tropes v8. 4.

Nous nous sommes servis du logiciel Tropes v8. 4 pour identifier l'ensemble des mots employés dans notre corpus y compris leur occurrence. Parmi ces mots, seuls ceux qui pouvaient faire l'objet d'une étude morphologique retenaient notre attention. Nous faisons principalement allusion à la catégorie grammaticale des mots variables (substantifs, adjectifs qualificatifs, verbes, déterminants, etc.). L'environnement syntaxique de chacun des mots identifiés faisait l'objet d'une minutieuse observation. Cette observation avait pour but de déterminer des phénomènes linguistiques tels que des emplois agrammaticaux, d'une part, et des emprunts lexicaux d'autre part. Cependant, ce logiciel ne permettait pas d'identifier la plupart des emprunts lexicaux. C'est dans cette mesure que nous avons eu recours au logiciel Word 2007.

Grâce à l'onglet «Rechercher» du logiciel Word, nous avons pu effectuer une recherche des emprunts lexicaux. En fait, cette option nous permettait tout simplement de déterminer les occurrences de ces emprunts, car, la majorité était déjà mise en évidence par le correcteur orthographique intégré dans Word.

3-3-2- Classification des phénomènes

La classification des phénomènes linguistiques identifiés s'est également faite à l'aide d'un logiciel informatique. Nous avons précisément eu recours au logiciel Excel 2007

afin de concevoir des tableaux qui nous ont permis de réaliser deux grands types de classifications des phénomènes.

La première classification oppose les phénomènes relatifs à la morphologie flexionnelle à ceux relatifs à la morphologie dérivationnelle. Cette classification a donné lieu à deux principaux tableaux : l'un comporte les phénomènes flexionnels et l'autre les phénomènes dérivationnels.

La seconde classification oppose les phénomènes issus de l'interférence interlinguistique aux phénomènes issus de l'interférence intralinguistique. Chacun de ces types de phénomènes a également donné lieu à la réalisation d'un tableau.

3-3-2- Quantification et description des phénomènes

Organisés et classés au sein des tableaux dichotomiques conçus à l'aide du logiciel Excel 2007, tous les phénomènes identifiés étaient évidemment quantifiables, car, Excel est un logiciel de statistiques. Nous avons ainsi quantifié chacun des types de phénomènes que nous avons, par la suite, comparés afin de vérifier la validité de notre hypothèse de recherche. Notons que la quantification des phénomènes identifiés alternait avec leurs descriptions afin d'avoir une visibilité aussi bien quantitative que qualitative.

L'approche méthodologique que nous avons adoptée est une combinaison de l'approche qualitative et de l'approche quantitative. Elle est qualitative de part l'outil de collecte des données auquel nous avons eu recours. Cette outil, l'entrevue semi-directif, a permis de constituer un corpus qui a, par la suite, fait l'objet d'une analyse qualitative à travers la description des phénomènes linguistiques identifiés.

Elle est quantitative de part la classification et surtout de part la quantification des phénomènes linguistiques identifiés dans le corpus. Cette quantification qui a finalement donné lieu à la réalisation des tableaux et des graphiques statistiques a facilité la vérification de l'hypothèse. Dès lors, quels sont les résultats qui découlent de l'application, au cours de notre analyse, de cette double approche méthodologique?

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La principale visée de ce chapitre consiste en l'exposition des statistiques relatives à l'extraction des phénomènes morphologiques observés dans notre corpus. Il sera spécifiquement question de déterminer, grâce à un inventaire détaillé de ces phénomènes, la portée et la proportion de chacun des deux types d'interférence linguistique à travers la production discursive des sujets de notre étude. En d'autres termes, il s'agit précisément de répondre à deux catégories de questions majeures. La première concerne l'étendue de l'influence de l'interférence interlinguistique sur la production de la morphologie. Dans ce cas, les questions sont : l'interférence interlinguistique affecte-t-elle aussi bien la morphologie flexionnelle que la morphologie dérivationnelle? Quels sont spécifiquement les aspects qui sont affectés dans ces deux variétés de morphologie?

La seconde catégorie concerne, quant à elle, la proportion chiffrée ou plutôt le pourcentage des phénomènes relatifs à l'interlangue par rapport à l'ensemble des phénomènes observés ou plutôt par rapport aux phénomènes intralinguistiques. Dans ce cas, les questions sont bien évidemment les suivantes : que représente le pourcentage des phénomènes d'interférence interlinguistique par rapport aux phénomènes d'interférence intralinguistiques? Peut-on conclure grâce à ce pourcentage que l'interférence interlangue est le phénomène le plus représentatif de la production de la morphologie dans notre corpus?

La présentation des résultats se structure en fonction de nos deux variables indépendantes qui sont, réitérons le, l'interférence interlinguistique et les phénomènes développementaux ou interférence intralinguistique. Le choix conscient de cette structuration résulte d'un souci de mise en évidence de l'incidence de nos variables

indépendantes sur la morphologie (variable dépendante). Cependant, il est sans doute judicieux de présenter, au préalable, les chiffres relatifs à la totalité des phénomènes morphologiques observés dans le corpus, et qui feront l'objet d'une analyse.

En effet, le tableau ci-dessous constitue l'inventaire de tous les phénomènes identifiés aussi bien dans la production de la morphologie flexionnelle que dans la production de la morphologie dérivationnelle.

Locuteur	Morphologie flexionnelle	Morphologie dérivationnelle	Total
²⁸ CUF001	84	16	100
CUF002	78	7	85
CUF003	127	7	134
CUF004	61	1	62
CUF005	46	4	50
CUF006	39	2	41
CUF007	58	3	61
CUF008	28	1	29
CUF009	75	2	77
CUF010	26	0	26
CUF011	14	4	18
CUF012	72	11	83
Total	708	58	766
Pourcentage	92%	8%	100%

Tableau 6 : Inventaire des phénomènes morphologiques

La lecture des deux dernières lignes de ce tableau statistique permet de constater que la production discursive de l'ensemble des douze participants se caractérise par un total de 766 phénomènes morphologiques. 708 de ces phénomènes appartiennent à la morphologie flexionnelle et représentent 92% du total contrairement à 58 qui appartiennent à la morphologie dérivationnelle et ne représentent que 8% du total. Le graphique ci-dessous illustre ces différentes proportions.

²⁸ CUF : Carleton University French

4-1- Production de la morphologie et interférence interlinguistique

4-1-1- Identification de l'interférence

Suite à l'observation des 766 phénomènes morphologiques qui caractérisent la production verbale des sujets de notre recherche, il faut souligner que l'interférence interlinguistique ne s'identifie qu'à travers la morphologie dérivationnelle.

4-1-1-1- Dans la morphologie dérivationnelle

Les phénomènes observés au cours de la production de la morphologie dérivationnelle ne concernent que trois aspects tel qu'on peut le lire dans le tableau et le graphique ci-dessous.

Loc.	Dériv.	Comp.	Emp. Lex.	Onomat.	Abrév.	Sigl.	Total
$\Sigma(CUF)^{29}$	6	1	51	0	0	0	58
Pourcentage	10%	2%	88%	0%	0%	0%	100%

Tableau 7 : Inventaire des phénomènes relatifs à la morphologie dérivationnelle

²⁹ Ce symbole désigne la totalité des 12 locuteurs ou participants de notre étude.

Il s'agit précisément de la dérivation au niveau de laquelle l'analyse a permis d'identifier 06 (six) phénomènes, de la composition qui comporte 01 (un) seul phénomène, et enfin de l'emprunt lexical où l'on relève 51 (cinquante-un) phénomènes. Quant aux trois autres aspects, - l'onomatopée, l'abréviation et la siglaison – l'observation n'a permis d'identifier aucun phénomène : c'est ce qui justifie leur absence sur le graphique même s'ils sont mentionnés dans la légende située à la droite de celui-ci.

La présence discursive de l'interférence interlinguistique, précisons-le, ne s'identifie pas dans tous les trois aspects à travers lesquels les phénomènes ont été dénombrés. Elle ne se manifeste qu'à travers les emprunts lexicaux qui représentent 88% des phénomènes observés dans la production de la morphologie dérivationnelle. De fait, l'interférence interlinguistique constitue également 88% des phénomènes observés dans la production de la morphologie dérivationnelle, car, l'emprunt lexical est une de ses multiples manifestations.

4-1-1-2- De l'emprunt linguistique à l'emprunt lexical

4-1-1-2-1- Approche définitionnelle

Afin de bien appréhender la notion d'emprunt lexical, il convient d'aborder, au préalable, le cadre définitoire du concept d'emprunt linguistique. D'après Louis Deroy (1980 : 18), le terme emprunt comporte une dualité sémantique : il désigne l'«action d'emprunter» et la «chose empruntée». Christiane Loubier (2011 : 10) s'inscrira dans ce sillage en affirmant que l'emprunt «désigne à la fois le procédé, c'est-à-dire l'acte d'emprunter, et l'élément emprunté». Suite à l'ambivalence sémantique de ce terme, elle proposera deux définitions de l'emprunt linguistique. La première présente l'emprunt linguistique comme un «Procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue.» En ce qui concerne la seconde définition, l'emprunt linguistique est une «Unité ou trait linguistique d'une langue qui est emprunté intégralement ou partiellement à une autre langue.»

Dès lors, il est évident que l'emprunt lexical est un type d'emprunt linguistique qui porte essentiellement, affirme C. Loubier (2011 : 14), sur le mot, dans sa relation sens-forme en se distinguant ainsi de l'emprunt syntaxique et de l'emprunt phonétique. Il «correspond, ajoutera-t-elle, à un emprunt intégral (forme et sens) ou partiel (forme ou sens seulement) d'une unité lexicale étrangère.» (*id.*)

4-1-1-2-2- Typologie

La typologie de l'emprunt, en général, se caractérise par une taxinomie plurielle dont les catégories diffèrent les unes des autres en fonction d'un critère précis. Dans la littérature de l'emprunt linguistique, l'on identifie la démarcation de trois principaux critères. Le

premier critère se rapporte au motif de l'emprunt, le second à l'aspect linguistique de l'emprunt et le troisième au statut de l'emprunt dans l'usage de la langue. Ces critères structurent fondamentalement la typologie de l'emprunt linguistique en trois ensembles. Le premier de ces ensembles se fonde sur le motif de l'emprunt, le second sur l'aspect linguistique et le troisième sur le statut de l'emprunt.

a. Typologie fondée sur le motif de l'emprunt

Cet ensemble se caractérise par deux modes de motivation à savoir : la nécessité et le luxe. Ainsi distingue-t-on deux catégories d'emprunts dans cet ensemble : l'emprunt de nécessité et l'emprunt de luxe.

L'emprunt de nécessité qui s'identifie également sous l'appellation d'«emprunt dénotatif», consiste au «transfert, d'une langue à l'autre, d'un signe accompagné de son dénotatum, [c'est-à-dire son référent], jugé inexistant et indispensable en langue emprunteuse. Visant donc à combler une lacune onomasiologique, il répond à une «nécessité pratique ».

L'emprunt de luxe est un emprunt « logiquement inutile et qui a été pris alors qu'une désignation existait ou était possible dans la langue emprunteuse [...]. Le signe est ainsi transféré avec son dénotatum, certes, mais un dénotatum qui se superpose à celui ou ceux existant déjà en langue emprunteuse et qui s'en distingue par sa compréhension: l'emprunt de luxe –ou « emprunt connotatif » [...]– « vise principalement l'évocation, à propos du concept dénoté, de toute une civilisation, d'une culture, d'une pratique prestigieuse – ou méprisée » (L. Deroy, 1980 :)

b. Typologie fondée sur l'aspect linguistique

Elle organise les emprunts en fonction des différents aspects concernés dans la langue emprunteuse. Les aspects susceptibles d'être affectés sont : le lexique, la syntaxe, la phonétique... Il faut souligner que cet ensemble se caractérise par une inflation de classements pouvant varier d'un auteur à un autre. Dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons sur le classement proposé par C. Loubier (2011) qui distingue trois catégories d'emprunts linguistique : l'emprunt phonétique, l'emprunt syntaxique et l'emprunt lexical qui constitue l'objet de cette partie. Même s'il s'intéresse spécifiquement à la variété du français québécois, ce classement correspond globalement à la réalité de l'espace francophone Canadien.

c. Typologie fondée sur le statut de l'emprunt dans l'usage

Cette typologie organise les emprunts selon leur statut dans l'usage de la langue emprunteuse. Dans cet ensemble, l'on distingue deux types d'emprunts : les emprunts implantés et les emprunts non implantés. L'usage des emprunts implantés est récurrent et généralisé au sein d'une communauté linguistique contrairement aux emprunts non implantés dont l'usage est très isolé et limité à quelques locuteurs.

4-1-2- L'interférence à travers les différentes catégories d'emprunt lexical

Rappelons à ce stade que l'interférence dont il est ici question concerne spécifiquement l'emprunt lexical, car, c'est la seule forme d'influence de la langue anglaise sur le français que nous avons pu identifier au niveau de la production morphologique de notre corpus. La présentation des résultats relatifs à cette forme d'interférence se structure suivant la typologie fondée sur le statut de l'emprunt dans l'usage. De fait, le dénombrement des phénomènes s'organise en fonction de deux types d'emprunts

lexicaux : les emprunts lexicaux implantés et les emprunts lexicaux non implantés. Cependant, la description de leurs différentes formes est conforme à la typologie de l'emprunt lexical que propose C. Loubier (2011).

4-1-2-1- Les emprunts lexicaux implantés et les emprunts lexicaux non implantés

4-1-2-1-1- Moyen de distinction

Le phénomène d'emprunt ne constitue pas une réalité nouvelle dans la sphère des interactions langagières. C'est une longue et riche histoire comme l'attestent diverses études diachroniques à l'instar de celle menée par Jean Pruvost (2001). Au fil des siècles, le lexique de la langue française a significativement été influencé suite à divers contacts avec d'autres langues. L'héritage lexical résultant de ces contacts représente, comme le mentionne Henriette Walter (1999), 14,3% des mots d'un dictionnaire de français courant. Elle ajoutera que les langues d'origine de ces principaux emprunts sont : l'anglais qui représente 23% comparativement à l'italien, le francique et l'arabe qui n'en représentent respectivement que 16,8%, 13% et 5,1%.

Si l'on considère uniquement la proportion des emprunts lexicaux d'origine anglaise, il est évident qu'ils sont non seulement nombreux, mais découlent également d'un processus séculaire. De fait, il y a, réitérons le, deux type d'emprunts lexicaux : ceux dont l'existence est ancienne dans l'usage (emprunts implantés) et ceux dont l'existence n'est pas attestée dans l'histoire et dans les ouvrages lexicographiques (emprunts non implantés).

À présent la question est de savoir comment nous avons opéré la distinction entre ces deux types d'emprunts lexicaux. En effet, en raison du fait que notre étude porte sur le

français dans l'espace canadien, nous nous sommes principalement servis des bases de données lexicographiques du Termium plus et du Grand dictionnaire terminologique (GDT). La première est une banque de données terminologiques et linguistiques conçue et réalisée par le gouvernement du Canada. Quant à la seconde, elle est la propriété de l'Office québécois de la langue française. Le Termium plus et le GDT disposent, chacun, d'un moteur de recherche permettant d'identifier les différentes fiches terminologiques de la base de données. Ces fiches concernent généralement des anglicismes lexicaux qu'elles décrivent en proposant un équivalent en français. Lorsqu'un emprunt lexical n'est pas disponible dans ces bases de données, cela traduit l'idée que son implantation n'est pas attestée dans l'usage du français au Canada. Nous admettons cependant que ce procédé de discrimination occulte le caractère variable de l'interférence lexicale d'une province à une autre. En effet, un emprunt lexical peut être implanté dans l'usage du français ontarien sans toutefois l'être dans le français québécois. Il est important de préciser que, bien que le français subisse, en général, une influence significative de l'anglais en Amérique du nord, l'intensité de cette influence varie en fonction de la dominance des langues en contact dans un espace précis. Ainsi, en raison de la dominance du français par rapport à l'anglais au Québec, l'interférence de l'anglais y est moins intense qu'en Ontario où l'anglais est la langue dominante. À défaut de disposer de l'équivalent ontarien du GDT, nous nous contenterons du GDT et du Termium plus en espérant que la marge d'erreur soit simplifiée en raison de la proximité géographique entre l'Ontario et le Québec.

4-1-2-1-2- Comparaison

L'analyse du corpus, rappelons le, à permis d'identifier les emprunts lexicaux dans la production de la morphologie dérivationnelle. Des 51 phénomènes relevant de l'emprunt lexical, 09 seulement appartiennent à la catégorie des emprunts implantés comparativement à 42 qui constituent des emprunts plus ou moins³⁰ isolés ou non implantés dans l'usage. Les emprunts implantés représentent ainsi 18% des phénomènes lexicaux contrairement aux emprunts non implantés qui en représentent 82% comme on peut le constater sur le graphique ci-dessous.

4-1-2-2- Description des emprunts lexicaux

La description des phénomènes lexicaux, comme nous l'avons préalablement mentionné, s'est faite selon la typologie de l'emprunt lexical que propose C. Loubier (2011 : 14-15). Cette typologie se compose de l'emprunt intégral, de l'emprunt hybride, du faux emprunt et du calque. Dans chacune de ses catégories, nous présentons quelques exemples

³⁰ Nous disons plus ou moins isolés parce que certains de ces emprunts sont employés par plusieurs de nos participants contrairement à d'autres qui ne le sont que par un seul participant.

d'emprunts implantés³¹ et d'emprunts non implantés que nous avons pu identifier dans la production discursive de nos participants³². Pour accéder à la totalité de ces emprunts lexicaux, il faut se référer au document intitulé *Extraction des phénomènes morphologiques* et plus précisément à la section «Morphologie dérivationnelle». Ce document se trouve dans l'Appendice B.

4-1-2-2-1- L'emprunt intégral

C'est un emprunt de la forme et du sens, sans adaptation ou avec une adaptation graphique ou phonologique minimale.

a) Emprunts implantés

1. [...] elle essaie de trouver une **position** où elle uh elle va enseigner anglais à la France (CUF003 : L197-198).
2. [...] notre voyage de **graduation** (CUF001 : L262 et 265)

b) Emprunts non implantés

1. des discussions de la Bible et les **scriptures** (CUF009 : L187-188)
2. La **duration** n'était pas très longue (CUF002 : L78)
3. Et je ne sais pas le **significance** de – des rêves (CUF007 : L240-241).

4-1-2-2-2- L'emprunt hybride

L'emprunt hybride est un emprunt constitué à la fois d'éléments de la langue prêteuse (L1) et d'éléments de la langue emprunteuse (L2, L3...). C'est un processus qui consiste, en général, en l'adjonction d'un morphème suffixal de la langue cible (L2, L3...) au

³¹ « [...] emprunts implantés dans l'usage » est une expression employée par C. Loubier (2011 : 32) pour désigner les emprunts dont l'emploi n'est ni personnel, ni singulier (2011 : 34).

³² Il faut mentionner qu'aucun de ces exemples ne concerne les locutrices CUF008 et CUF010, car, leur production verbale ne comporte pas de phénomène d'emprunt lexical. Pour plus de détails sur la production individualisée des participants, confère le document intitulé *Analyse individualisée de la production des participants* qui se trouve dans l'Appendice C.

radical emprunté à la L1. Il s'agit d'un emprunt de sens dont la forme est partiellement empruntée.

c) *Emprunts implantés*

1. J'ai **appliqué** à plusieurs places (CUF011 : L66-67)

d) *Emprunts non implantés*

1. [...] ils ont **expecté**³³ le Canada va- va faire quelque chose spectacle (CUF012 : L20-21)
2. [...] plupart des filles qui- que le fait sont **addictées**³⁴ (CUF012 : L51)

4-1-2-2-3- Le faux emprunt

Il s'agit de «faux anglicismes» ou «pseudoanglicismes» (J. Rey-Debove et G. Gagnon 1980 : ix). C'est un emprunt dont l'apparence est semblable à celle d'un emprunt intégral. Bien qu'il soit formé d'éléments formels empruntés, l'unité lexicale qu'il constitue n'est pas attestée dans la langue prêteuse. C'est le cas, par exemple, de «*tennisman*» qui est constitué d'éléments de la langue anglaise sans toutefois correspondre à un mot existant dans cette langue.

Il faut souligner qu'aucun phénomène caractéristique de cette catégorie d'emprunt n'a été identifié dans le corpus. Le fait que les participants sont des anglophones pourrait expliquer l'absence de faux emprunts dans leur production verbale.

4-1-2-2-4- Le calque

Le calque est un type d'emprunt lexical qui consiste en la traduction littérale du terme ou de l'expression emprunté au cours de son emploi dans la langue emprunteuse. L'on

³³ Combinaison hybride du radical «*expect*» (Ang.) et du morphème suffixal «é» (Fr.).

³⁴ Constitué du radical «*addict*» (Ang.) qui signifie «dépendant» et du morphème «ée» (Fr.)

distingue trois sortes de calques. Il s'agit tout d'abord du calque morphologique, ensuite du calque sémantique et enfin du calque phraséologique. Le calque morphologique intègre le sens étranger sous une forme nouvelle : *supermarket* (anglais) → supermarché (français). Le calque sémantique associe un sens étranger à une forme déjà existante dans la langue emprunteuse : *emergency* (Ang.) → émergence (Fr.) (CUF001 : L301-302). Le calque phraséologique, également nommé calque idiomatique, intègre un sens étranger par traduction d'expressions figurées et de locutions figées *To have the blues* (Ang.) → Avoir les bleus (Fr.).

a) Emprunts implantés

1. [...] tu **demandes le question**³⁵ (CUF002 : L341)

b) Emprunts non implantés

1. Mon ami m'a **introduit**³⁶... à faire du Scrapbooking (CUF004 : L539)
2. [...] mes parents **sont dans le procès de**³⁷ déménager (CUF005 : L571)

4-2- Les phénomènes d'interférence intralinguistique

L'observation de la linéarité discursive de notre corpus a permis de dénombrer 708 phénomènes d'interférence intralinguistique. L'ensemble de ces phénomènes s'est, pour l'essentiel, manifesté dans la production de la morphologie flexionnelle comme l'attestent le tableau et le graphique ci-dessous.

Loc.	Flexion nominale	Flexion verbale	Total
Σ(CUF)	519	189	708

³⁵ Calque phraséologique de l'expression «*Ask question*» (Ang.). Pour plus de détails, consulter le lien suivant http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2494340

³⁶ Dans ce contexte, ce terme qui représente un calque sémantique ne signifie pas «présenter» mais plutôt «faire connaître» ou «faire découvrir» cf. <http://dictionnaire.reverso.net/anglais-francais/introduire>

³⁷ Il s'agit d'un calque phraséologique de l'anglais «*to be in the process of*» qui signifie en français «être en train de ...».

Pourcentage	73%	27%	100%
--------------------	-----	-----	------

Tableau8 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques

La lecture du tableau permet de constater que les phénomènes relatifs à la morphologie flexionnelle se sont produits aussi bien au niveau de la flexion nominale qu'au niveau de la flexion verbale. L'on identifie 519 phénomènes dans la production de la flexion nominale comparativement à 189 seulement dans la production de la flexion verbale. En d'autres termes, les phénomènes de flexion nominale représentent 73% de la totalité des phénomènes identifiés dans la morphologie flexionnelle comparativement aux phénomènes de flexion verbale qui n'en représentent que 27%.

4-2-1- Identification spécifique

L'identification spécifique de l'interférence intralinguistique porte précisément sur le double aspect de la morphologie flexionnelle. Les chiffres présentés concernent ainsi la production de la flexion nominale, d'une part, et la production de la flexion verbale d'autre part.

4-2-1-1- La production de la flexion nominale

Trois catégories de chiffres sont mises en évidence dans la production de la flexion nominale. Il s'agit : des chiffres relatifs à la flexion du déterminant, des chiffres relatifs à la flexion du substantif et des chiffres relatifs à la flexion de l'adjectif qualificatif.

Loc.	Flexion du déterminant	Flexion du substantif	Flexion de l'adjectif qualificatif	Total
$\Sigma(CUF)$	355	6	158	519
Pourcentage	68%	1%	31%	100%

Tableau 9 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques liés à la flexion nominale

La lecture du tableau ci-dessus permet de souligner que : 355 phénomènes relatifs à la flexion du déterminant ont été dénombrés dans la production de la flexion nominale comparativement à 06 et à 158 phénomènes respectivement relatifs à la flexion du substantif et à la flexion de l'adjectif qualificatif. Autrement dit, la flexion du déterminant représente 68 % de l'ensemble des phénomènes concernant la flexion nominale alors que la flexion du substantif et de l'adjectif qualificatif n'en représentent, respectivement, que 1% et 31%.

4-2-1-2- La production de la flexion verbale

Les données présentées dans ce paragraphe se focalisent sur trois principaux aspects de la production de la flexion verbale. Ce sont : l'accord du sujet et du verbe, l'accord du participe passé et l'alternance des auxiliaires.

Loc.	Accord du sujet et du verbe	Accord du participe passé	Alternance des auxiliaires	Total
$\Sigma(CUF)$	123	12	54	189
Pourcentage	65%	6%	29%	100%

Tableau 10 : Inventaire des phénomènes d'interférence intralinguistiques liés à la flexion verbale

L'analyse a permis d'identifier 123 phénomènes relatifs à l'accord du sujet et du verbe comparativement à 12 et à 54 respectivement relatifs à l'accord du participe passé et à l'alternance des auxiliaires. Ces chiffres correspondent également aux différentes proportions représentées sur le graphique ci-dessous.

4-2-2- Typologie des interférences intralinguistiques

La typologie que nous proposons découle d'une réflexion fondée sur la terminologie du structuralisme linguistique. Elle s'inspire fondamentalement d'une des multiples dichotomies développées par Ferdinand de Saussure (1916). Il s'agit précisément de celle

qui oppose l'axe paradigmatique à l'axe syntagmatique. L'idée majeure qui sous-tend cette conception dualiste consiste à présenter le signe linguistique tel une unité qui s'inscrit dans deux types de rapports : les rapports syntagmatiques et les rapports associatifs (paradigmatiques³⁸). Les deux concepts qui structurent cette dichotomie saussurienne permettent de distinguer deux types de phénomènes développementaux. Il s'agit des phénomènes développementaux de nature paradigmatique et des phénomènes développementaux de nature syntagmatique.

4-2-2-1- Les phénomènes développementaux de nature paradigmatique

Afin de comprendre à quoi réfère ce type de phénomènes, il convient sans nul doute de consulter le contenu définitionnel que Saussure attribue à la notion d'axe paradigmatique.

En effet, l'axe paradigmatique est une linéarité verticale constituée d'un ensemble de termes ou d'unités linguistiques. Ces unités sont virtuellement en relation les unes avec les autres; c'est la raison pour laquelle F. de Saussure (1967 : 171) dira «le rapport associatif [paradigmatique] unit des termes *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle». Cette série constitue, selon Hjelmslev (1938 : 162), une catégorie ou une classe qu'il nomme «paradigme». Il ajoutera notamment que les éléments qui forment un paradigme «peuvent être placés à une même place d'une chaîne» (1966 : 56). La même opinion sera adoptée par A. Martinet (1967 : 27) d'après qui les rapports paradigmatiques désignent les rapports «entre des unités qui peuvent figurer dans un même contexte et qui, dans ce contexte, s'excluent mutuellement». «Enseignement», «Changement» et

³⁸ Hjelmslev (1938 : 161, note 3) substitua le terme «associatif» par «paradigmatique» afin d'éviter le psychologisme adopté dans le *Cours de linguistique général* (F. de Saussure, 1916).

«*armement*» (C. Touratier, 2002 : 11-24) sont, par exemple, substituables dans le contexte phrastique suivant :

Dès lors, que désigne la notion de phénomènes développementaux de nature paradigmatique?

Les phénomènes développementaux de nature paradigmatique concernent, non pas, le «rapport virtuel de substituabilité» (Dubois et *alii*, 1973 : 353) mais plutôt les caractéristiques de l'unité linguistique employée au cours d'une production verbale. En d'autres termes, des trois unités linguistiques qui constituent le rapport virtuel de substituabilité de l'exemple précédent, seul celui qui est réellement présent dans la linéarité discursive fera l'objet d'une observation. Cette observation consiste à vérifier que les caractéristiques grammaticales (nature, genre) et lexicales (lexies ou acceptions) sont connues par l'instance énonciatrice. De fait, les phénomènes développementaux de nature paradigmatique concernent toutes unités linguistiques dont l'emploi traduit une connaissance incomplète des caractéristiques grammaticales et lexicales. L'analyse de notre corpus a permis d'identifier plusieurs de ces phénomènes au niveau de la flexion du déterminant et du substantif comme l'illustrent les exemples suivants :

a) *Phénomènes relatifs au genre*

1. [...] **un** famille (CUF009 : L269)
2. [...] **une** mélange (CUF011 : 376)
3. [...] **le** classe (CUF012 : L228)
4. [...] **une** homme (CUF010 : L55)
5. [...] **ton** question (CUF008 : L163)

4-2-2-2- Les phénomènes développementaux de nature syntagmatique

Le cadre définitoire de ce type de phénomènes est également inhérent à la notion saussurienne de rapports syntagmatiques. Ces rapports concernent la successivité que constitue l'enchaînement des mots dans un énoncé. Saussure dira pour cette raison qu'«Ils sont fondés sur le caractère linéaire de la langue, qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois» (F. Saussure, 1967 : 170). Il ajoutera qu'ils sont *in praesentia*, car, ils reposent sur deux ou plusieurs termes concrètement présents dans une série effective (F. Saussure, 1967 : 171). De fait, le rapport syntagmatique désigne tout rapport existant entre deux ou plusieurs unités apparaissant effectivement dans la chaîne parlée (Dubois, et alii, 1973,477). Ces rapports, précisons le, impliquent des incidences morphologiques dont le fondement est l'accord des unités syntaxiques tel que le définit la grammaire normative.

Les phénomènes développementaux de nature syntaxique sont donc des phénomènes qui traduisent un écart par rapport aux normes grammaticales qui régissent l'accord des unités constituant la linéarité syntagmatique. Ces phénomènes se manifestent principalement dans la morphologie flexionnelle. Ils concernent précisément la flexion nominale et la flexion verbale. Ainsi que l'illustrent le tableau et le graphique ci-dessous,

708 phénomènes développementaux de nature syntaxique ont été identifiés dans notre corpus d'analyse.

Loc.	Flexion nominale	Flexion verbale	Total
$\Sigma(CUF)$	519	189	708
Pourcentage	73%	27%	100%

Tableau 11 : Inventaire des phénomènes développementaux de nature syntaxique

La flexion nominale qui compte 519 phénomènes représente 73% des phénomènes développementaux de nature syntaxique comparativement à la flexion verbale qui compte 189 et n'en représente que 27%.

4-2-2-2-1- La flexion nominale

Les phénomènes que nous avons identifiés dans la production de la flexion nominale concernent la flexion du déterminant, la flexion du substantif et la flexion de l'adjectif qualificatif.

Loc.	Flexion du déterminant	Flexion du substantif	Flexion de l'adjectif qualificatif	Total
$\Sigma(CUF)$	355	6	158	519
Pourcentage	68,4%	1,2%	30,4%	100%

Tableau 12 : Inventaire des phénomènes de flexion nominale

La flexion du déterminant compte 355 phénomènes et représente 68% de la totalité des phénomènes comparativement à la flexion du substantif et de l'adjectif qualificatif qui comptent respectivement 06 et 158 et n'en représentent que 1% et 31%.

4-2-2-2-1-1- La flexion du déterminant

Les phénomènes identifiés dans la flexion du déterminant traduisent une confusion du genre. Trois cas de figure se démarquent à travers cette confusion.

a) L'usage des déterminants féminins devant les substantifs masculins

1. [...] **la** marché (CUF002 : L217)
2. [...] **ma** français (CUF003 : L186)

b) L'usage des déterminants masculins devant les substantifs féminins

1. [...] **un** femme (CUF004 : L496)
2. [...] **un** présentation (CUF009 : L352)

c) L'usage variable des déterminants masculins et/ou féminins pour un même substantif

1. [...] **la** pays (CUF002 : L179, 343-344, 389 et 396) ; [...] **un** pays (CUF002 : L92, 325, 327 et 346)
2. [...] **mon** communion (CUF004 : L432); [...] **la** communion (CUF004 : L443 et L445).

4-2-2-2-1-2- La flexion du substantif

La flexion du substantif dont la totalité des phénomènes ne se limite qu'à 06 (six) dans l'ensemble du corpus se caractérise par deux cas : l'adjonction et l'omission des morphèmes féminisants.

a) L'adjonction des morphèmes féminisants

1. [...] une **enfante** unique (CUF001 : L484)
2. [...] mes **parentes** (CUF009 : L95)

b) L'omission des morphèmes féminisants

1. [...] je³⁹ voulais être **avocat** (CUF001 : L141)
2. [...] j'étais une **étudiant** (CUF001 : L4-5)

4-2-2-2-1-3- La flexion de l'adjectif qualificatif

Elle se caractérise par trois cas. Les deux premiers cas se rapportent au processus morphosyntaxique de la flexion de l'adjectif qualificatif. L'on distingue deux types de processus à ce niveau : le processus cohérent d'accord et le processus incohérent. Le troisième cas, quant à lui, est un cas d'incertitude.

a) Cas de cohérence du processus d'accord

³⁹ L'instance émettrice est une jeune femme, par conséquent, le morphème féminisant «e» doit être adjoint au substantif «avocat».

Il s'agit des cas où la règle d'accord de l'adjectif qualificatif est respectée. Il faut remarquer qu'il y a une logique syntaxique qui s'observe à travers la correspondance entre la flexion de l'adjectif et le genre fautivement attribué au substantif.

1. [...] la gouvernement canadienne (CUF002 : L85)
2. [...] la petite déjeuner (CUF001 : L102)

b) *Cas d'incohérence du processus d'accord*

Dans ces cas il n'y a aucune logique syntaxique qui s'observe entre la flexion de l'adjectif et le genre du substantif.

1. [...] la culture canadien (CUF012 : L188-189 et L274)
2. [...] un drame [...] sérieuse (CUF007 : L179)

c) *Cas d'incertitude*

Ce sont des cas qui ne permettent de déterminer réellement la cohérence du processus morphosyntaxique qu'à l'écrit, au singulier ou en remplaçant les articles élidés par des articles indéfinis singuliers.

1. [...] des activités qui sont **différents**⁴⁰ (CUF011 : L251-252)
2. [...] les fruits et les végétaux **fraîches**⁴¹ (CUF006 : L122)

4-2-2-2- La flexion verbale

La distribution des phénomènes relatifs à la flexion verbale s'est faite à travers les trois catégories suivantes : l'accord du sujet et du verbe, l'accord du participe passé et

⁴⁰ Dans ce cas en effet, l'on ne saurait dire s'il y a cohérence ou incohérence du processus d'accord, car, le pluriel du substantif «activités» occulte le genre que le locuteur lui attribue.

⁴¹ L'explication précédente est également valable pour cet exemple.

l'alternance des auxiliaires. Comme le mentionnent le tableau et le graphique ci-dessus, la totalité de ces phénomènes se chiffre, réitérons-le, à 189.

Loc.	Accord du sujet et du verbe	Accord du participe passé	Alternance des auxiliaires	Total
$\Sigma(CUF)$	123	12	54	189
Pourcentage	65%	6%	29%	100%

Tableau 12 : Inventaire des phénomènes de flexion verbale

123 phénomènes relatifs à l'accord du sujet et du verbe ont été identifiés dans la production de la flexion verbale comparativement à 12 et à 54 respectivement relatifs à l'accord du participe passé et à l'alternance des auxiliaires.

4-2-2-2-2-1- L'accord du sujet et du verbe

L'accord du sujet et du verbe est la catégorie où l'on a dénombré la plus grande quantité de phénomènes. Elle représente, comme l'indique le graphique ci-dessus, 65% de la totalité des phénomènes relatifs à la flexion verbale. Une variété constituée de trois cas structure cette catégorie. Il s'agit nommément du cas de confusion de personne, du cas d'emploi d'un autre mode verbal dans des contextes exigeant le subjonctif et d'un troisième cas qui regroupe une multitude d'autres phénomènes verbaux.

a) Cas de confusion de personne

Les cas de confusion de personne sont, en général, ceux à travers lesquels l'instance énonciatrice attribue au verbe le morphème flexionnel correspondant au nom ou pronom personnel complément d'objet (CO) en raison de la proximité de ce dernier avec le nom ou pronom sujet.

1. [...] mon père les **ont** fait donner tous les tokens (CUF001 : L458)⁴²
2. [...] ils nous **avons** dit (CUF001 : L295)⁴³

Ces cas concernent également des situations dans lesquelles la flexion du verbe ne correspond tout simplement pas au nom ou pronom personnel sujet sans qu'il y ait influence de la proximité d'un second nom ou pronom CO.

3. [...] l'étudiant qui **sont** diplômés (CUF004 : L120)
 4. [...] tous les frères **dit** (CUF004 : L264-265)
 5. [...] Mes parents **va** être vraiment furieux (CUF012 : L192)
- b) *Cas d'emploi d'un autre mode verbal dans des contextes exigeant le subjonctif*
1. [...] parce que mon frère voulait qu'il **vient** (CUF005 : L547)
 2. [...] pour que je- je **prends** le temps (CUF12 : L112-113)
- c) *Autres phénomènes*

Dans cette catégorie de phénomènes, l'on souligne des cas d'omission de l'auxiliaire dans la conjugaison des temps composé, la substitution du participe passé par une forme du présent de l'indicatif, substitution de l'infinitif par une forme participiale, substitution du présent de l'indicatif par l'infinitif présent, substitution du participe passé par l'infinitif présent.

⁴² Possiblement «mon père leur a fait ...»

⁴³ Possiblement «ils nous ont dit ...»

1. [...] je déménagé (CUF005 : L505)⁴⁴
2. [...] elle a **prend** (CUF012 : L284) [...] j'ai **viens** (CUF012 : L138)⁴⁵
3. [...] j'ai commencé à **pris** des leçons (CUF006 : L151)⁴⁶
4. [...] Je sais pas comment on **dire** (CUF008 : L35, 37, 230)⁴⁷
5. [...] les autres umm jeunes qui ont pas **être** baptisé (CUF009 : L186-187)

4-2-2-2-2- L'accord du participe passé

a) Employé avec «avoir»

1. [...] quelque chose d'autre que j'ai **appris**⁴⁸ (CUF004 : L37)
2. [...] la chose la plus aventureuse que j'avais **fait** dans ma vie. (CUF008 : L135-136)

b) Employé avec «être»

1. [...] pièces de musique qui sont **écrit** (CUF007 : L154-155)
2. [...] je⁴⁹ suis très **ouvert** (CUF001 : L53, 176, 426, 427)

c) Des verbes pronominaux

1. [...] elle s'est mis à rire (CUF004 : L194-195)
2. [...] elle s'est mis à parler (CUF004 : L298)

4-2-2-2-3- L'alternance des auxiliaires

a) Cas d'emploi de l'auxiliaire «être» dans un contexte d'auxiliaire «avoir»

1. [...] elle **est** grandie sur une ferme (CUF006 : L94).

⁴⁴ Cas d'omission de l'auxiliaire dans la conjugaison d'un temps composé

⁴⁵ Substitution du participe passé par une forme du présent de l'indicatif.

⁴⁶ Substitution de l'infinitif par une forme participiale.

⁴⁷ Substitution du présent de l'indicatif présent par l'infinitif présent.

⁴⁸ L'accord ne se fait pas à l'oral en français canadien.

⁴⁹ C'est une locutrice

2. [...] je me **suis** commencée à travailler (CUF001 : L115)

b) *Cas d'emploi de l'auxiliaire «avoir» dans un contexte d'auxiliaire «être»*

1. [...] j'**ai** resté ici (CUF011 : L157 et L120)

2. [...] j'**ai** retourné chez moi (CUF007 : L197)

c) *Cas d'emploi des deux auxiliaires pour un même verbe*

1. [...] ils **ont** venu à Toronto (CUF001 : L61) et [...] mon père **est** venu (CUF001 : L353-354)

2. [...] ils **ont** parti ce lundi soir (CUF001 : L285) et [...] on **est** parti (CUF001 : L286-287)

4-3- Comparaison des phénomènes d'interférence linguistique et synthèse

Au regard des statistiques relatives à la production de la morphologie française, il est visiblement évident que l'interférence interlinguistique ne constitue qu'un très faible pourcentage dans l'ensemble des phénomènes identifiés, car, elle ne s'observe qu'à travers la morphologie dérivationnelle et plus précisément dans l'emprunt lexical. Rappelons à cet effet que les phénomènes relatifs à la morphologie dérivationnelle ne constituent que 8% de la totalité des phénomènes contrairement aux phénomènes relatifs à la morphologie flexionnelle qui en constituent 92%. En considérant exclusivement la proportion des emprunts lexicaux, les chiffres révèlent que les phénomènes relatifs à l'interférence interlinguistique représentent précisément 7% de l'ensemble des phénomènes morphologiques comparativement aux phénomènes relatifs à l'interférence intralinguistique qui en représentent 93% comme l'illustrent le tableau et le graphique ci-dessous.

Loc.	Interférence intralinguistique	Interférence interlinguistique	Total
$\Sigma(CUF)$	715	51	766
Pourcentage	93%	7%	100%

Tableau 13 : Inventaire comparatif des phénomènes d'interférence interlinguistique et intralinguistique

Rappelons, pour conclure ce chapitre, que les résultats qui découlent de cette présentation se conforment à nos deux variables à savoir la morphologie du français –variable dépendante- et l’interférence linguistique – variable indépendante. Ces résultats mettent en évidence une influence remarquable de l’interférence linguistique sur la production de la morphologie française. Cette influence qui s’estime à 766 phénomènes morphologiques révèle que la proportion des phénomènes d’interférence interlinguistique ne constitue que 7% des phénomènes comparativement à celle des phénomènes d’interférence intralinguistique qui en constitue 93%. Dès lors, quelle signification peut-on attribuer à ces données statistiques?

CHAPITRE 5 DISCUSSION

La visée de ce chapitre consiste, principalement, en l'interprétation des résultats obtenus suite à l'analyse des données de notre recherche. Il est précisément question d'expliquer le sens véritable de ces résultats. Cette mise en évidence du sens s'articule au moyen d'un questionnement dont le but est d'expliquer : pourquoi l'hypothèse est-elle confirmée ou pourquoi ne l'est-elle pas⁵⁰.

Il est notamment important de préciser que cette discussion s'effectue en deux sections. La première section s'intéresse aux phénomènes d'interférence linguistique et la seconde s'intéresse à la proportion et à la typologie des phénomènes morphologiques.

5-1- De l'interférence linguistique dans la production de morphologie du FL2

Cette section aborde les résultats relatifs à la question de l'interférence linguistique dans la production de la morphologie du FL2. Davantage axée sur leur portée quantitative, elle s'intéresse à l'explication des phénomènes d'interférence linguistique. Il s'agit tout d'abord de vérifier, sur la base des résultats obtenus, la véracité de l'hypothèse préalablement formulée dans la problématique. Il s'agit par la suite d'expliquer les raisons pour lesquelles cette hypothèse est confirmée ou infirmée.

5-1-1- Effet minimal de l'anglais sur la production de la morphologie du FL2

L'analyse des données relatives à l'interférence linguistique révèle que la proportion des phénomènes liés à l'interférence interlinguistique est largement inférieure à la proportion de ceux qui sont liés à l'interférence intralinguistique. Rappelons que l'interférence interlinguistique «est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue,

⁵⁰Lien consulté pour la méthodologie de la recherche en sciences sociales et humaines : http://pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/entonnoiretape4.htm

d'éléments appartenant à une autre langue» (Mackey, cité par F. Debyser (1970 : 34)). L'interférence intralinguistique est, quant à elle, un phénomène endogène qui n'implique pas l'influence d'une L2 par une langue maternelle (L1), mais plutôt une influence propre au processus d'apprentissage de la L2 elle-même : il s'agit en quelques sortes des difficultés relatives à la connaissance du système d'une langue seconde.

Au regard de ce bref rappel, l'on peut affirmer, en se basant sur les résultats relatifs à l'interférence linguistique, que l'anglais, langue maternelle des participants de notre recherche, exerce une très faible influence sur leur production de la morphologie du FL2. Par conséquent, la véracité de l'hypothèse préalablement formulée dans la problématique est remise en cause. Cette remise en cause conforte les résultats des études précédemment menées par des linguistes à l'instar de Dulay et Burt (1974) qui ont démontré, à travers leur hypothèse de la construction créative, que la plupart des erreurs qui s'observent au cours de l'apprentissage d'une L2 sont des erreurs développementales, et que, par conséquent, l'interférence de la langue maternelle (L1) n'aurait qu'un effet minimal sur la L2.

Mentionnons, à titre de rappel, que notre hypothèse stipulait que l'interférence linguistique, à travers une forte influence de l'anglais, détermine la production de la morphologie du FL2 chez les élèves d'immersion qui poursuivent leurs études universitaires en français. Elle s'inspirait du postulat selon lequel l'apprentissage d'une langue seconde (L2) est influencé par la langue maternelle (L1) des apprenants. Développé, dès la fin du XIX^e s.,⁵¹ dans le cadre de deux courants parallèles, les études

⁵¹ <http://wall.jussieu.fr/~nkubler/These/Natalie/CHAP1.html>

du bilinguisme et l'analyse contrastive, ce postulat s'est largement répandu à travers les recherches sur les langues en contact.

Dans la perspective des études sur le bilinguisme ou les langues en contact, U. Weinreich (1953) soutenait que les interférences constituent les déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle le bilingue et que l'on constate dans son discours. Quant à la perspective contrastive proposée par R. Lado (1957), elle a une visée pédagogique qui consiste à résoudre les difficultés auxquelles les apprenants en L2 font face. Inspiré par le behaviorisme (L. Bloomfield 1933), R. Lado (1957) suggérait que les erreurs constatées chez l'apprenant de L2 sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue-source à la langue-cible et de la culture-source à la culture-cible.

Voilà, en quelques sortes, l'essentiel des théories sur lesquels nous nous sommes référés pour formuler notre hypothèse de recherche. Précisons, à titre de rappel, que ces théories dont la véracité fut confirmée dans l'étude réalisée par Raymond et Françoise Mougeon (2003 : 6), ne s'arriment pas aux résultats de notre recherche. Comment pourrait-on expliquer le fait que la production des élèves en immersion française puisse être largement influencée par l'anglais alors qu'elle ne l'est plus lorsqu'ils poursuivent leurs études universitaires en français?

5-1-2- Explication de l'infirmité de l'hypothèse

Afin d'expliquer la raison pour laquelle la production des élèves en immersion française est largement influencée par l'anglais contrairement à celle de ceux qui poursuivent leurs études universitaires en français, il convient sans doute d'aborder la question de niveau

de compétence. Qu'est-ce que la compétence? Est-ce elle qui fait la différence entre les deux groupes concernés?

Le concept de compétence qui fut introduit pour la première fois en linguistique par Noam Chomsky (1965) est généralement en relation dichotomique avec celui de la performance. Selon N. Chomsky, la compétence représente la connaissance - de la langue - permettant à un locuteur-auditeur idéal de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ni entendues auparavant. La performance, explique-t-il, est l'application de cette connaissance, l'usage effectif de la langue dans des situations concrètes⁵². Il faut préciser que la conception chomskyenne des notions de compétence / performance s'inspire directement de la dichotomie saussurienne langue / parole. La reformulation de cette idée, préalablement définie par F. de Saussure (1916), permet d'établir que la langue est compétence alors que la parole est performance. Autrement dit, la compétence représente le «système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau» (F. de Saussure, 1916 : 30) alors que la performance représente, par contre, l'actualisation ou la manifestation de ce système dans une multitude d'actes concrets, chaque fois différents. De fait, la compétence est une réalité virtuelle qui se rapporte au locuteur-auditeur idéal contrairement à la performance qui est, quant à elle, une réalité concrète impliquant le locuteur-auteur réel. Dans cette perspective générativiste, la compétence se caractérise par la perfection langagière tandis que la performance met en évidence des écarts à la norme, les limitations de la mémoire, les distractions, les changements d'attention ou d'intérêt, de faux départs etc. De fait, l'approche chomskyenne défend donc l'idée selon laquelle les erreurs commises par un

⁵²Consulté dans le site <http://ehess.tessitures.org/vivavoce/enonciation/langue-et-parole/competence-et-performance-chomsky.html>

locuteur relèvent exclusivement de la performance. En d'autres termes, la raison pour laquelle des locuteurs commettent des erreurs s'explique par le fait qu'ils sont soit distraits, soit inattentifs, etc. Mais cependant, cette thèse dont la véracité pourrait se vérifier chez des locuteurs natifs est-elle également valable pour des apprenants en langue seconde ?

En effet, la compétence des locuteurs d'une langue seconde est limitée par une maîtrise insuffisante de la langue à plusieurs niveaux notamment grammatical, sémantique, pragmatique, culturel, etc. Cette limitation constitue un obstacle langagier qui est, sans nul doute, à l'origine d'une variété d'erreurs. Par conséquent, les erreurs ne relèvent pas uniquement de la performance, mais également de la compétence. C'est ce détail qui fut à l'origine de la rupture épistémologique qu'opérèrent Dell W. Hymes (1971) et les fondateurs de l'anthropologie linguistique américaine par rapport à Chomsky. D. W. Hymes (1971) introduira ainsi la notion de «compétence de communication» qui permet de décrire ce qui est effectivement produit. De fait, évaluer ou analyser la compétence de communication, c'est « [...] déterminer [...] le système sous-jacent de règles que le locuteur-auditeur a maîtrisé et qu'il utilise» (N. Chomsky, 1965 : 4). En intégrant les facteurs socioculturels qu'exige la compétence (D. W. Hymes, 1971), notamment les différences individuelles, l'on déduira que celle-ci est susceptible de varier d'un locuteur à un autre dépendamment du niveau d'éducation, de la classe sociale, etc.

La compétence se caractérise ainsi par une variabilité qui s'opère d'un individu à un autre ou d'un groupe d'individus à un autre. Elle comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective (Guy Le Boterf, 2006). En d'autres termes, une évaluation des compétences des élèves des programmes d'immersion française mettrait en évidence des

différences de niveau de maîtrise du système de règles de la langue. Dans une perspective individuelle, cette évaluation permet de déterminer le niveau de compétence de chacun des élèves au sein d'un même cycle (élémentaire, secondaire, universitaire). Mais dans une perspective collective, elle pourra permettre de déterminer le niveau de compétence des élèves d'immersion française qui continuent leurs études universitaires en français et de le comparer à celui de ceux qui continuent en anglais. En s'appuyant sur le fait que le système pédagogique de l'immersion française constitue un processus dynamique, l'on pourrait affirmer que ce qui fait la différence entre ces deux groupes est le niveau de compétence. Ce niveau de compétence, relativement aux objectifs d'apprentissage, est beaucoup plus élevé au cycle universitaire qu'aux cycles élémentaire et secondaire. C'est ce qui expliquerait la très faible influence de l'anglais sur la production de la morphologie du FL2 chez ceux qui continuent leurs études universitaires en français. Contrairement aux autres qui s'inspirent beaucoup plus de la L1, ils disposent des aptitudes qui leur permettent d'utiliser les ressources internes à L2.

5-2- De la proportion et de la typologie des phénomènes morphologiques

Cette section aborde les résultats relatifs à la question de la proportion et de la typologie des phénomènes morphologiques recensés. Davantage axée sur leur portée qualitative, elle s'interroge sur la signification de la typologie et de l'importance numérique de ces phénomènes. Il s'agit, non seulement, d'identifier les facteurs qui sous-tendent ces phénomènes, mais également de les expliquer.

Il faut parallèlement souligner qu'aborder la question de la typologie des phénomènes identifiés permettra notamment de répondre à une préoccupation mentionnée au sein de la problématique. Rappelons que cette préoccupation souligne que certains, parmi les élèves

en immersion française, poursuivent, plus tard, des études universitaires en français. Par conséquent, leur contact avec la langue française est un peu plus prolongé que celui de leurs camarades qui étudient désormais en anglais. Ce contact en milieu universitaire permet-il de résorber les difficultés langagières auxquelles ces élèves étaient jadis confrontés? Ces difficultés persistent-elles malgré tout? Quelle est leur proportion ?

5-2-1- Les facteurs

Avant d'identifier et d'expliquer les différents facteurs qui déterminent les phénomènes morphologiques recensés dans notre corpus, rappelons tout d'abord les résultats que révèle notre analyse à propos de la typologie des phénomènes. Ces résultats distinguent deux grandes catégories de phénomènes : les phénomènes dérivationnels d'une part, et les phénomènes flexionnels d'autre part.

Les phénomènes dérivationnels, révèlent ces résultats, sont quantitativement très inférieurs aux phénomènes flexionnels. Ils ne représentent que 8% de la totalité des phénomènes morphologiques comparativement aux phénomènes flexionnels qui en représentent 92%. Ces chiffres traduisent, réitérons le, une faible influence de l'anglais sur la production de la morphologie du FL2. L'anglais ne saurait, par conséquent, être un facteur déterminant de cette production.

Les phénomènes flexionnels, quant à eux, constituent la totalité des phénomènes développementaux. Ils traduisent, rappelons le, des difficultés propres au processus d'acquisition de la langue elle-même. Notre analyse a permis la mise en évidence de deux types de phénomène développementaux. Les phénomènes développementaux de nature paradigmatic et les phénomènes développementaux de nature syntagmatic.

Les phénomènes développementaux de nature paradigmatique ont été définis comme ceux qui traduisent une maîtrise insuffisante des caractéristiques grammaticales des unités linguistiques. Ces phénomènes portent notamment sur des difficultés relatives à la connaissance de la nature grammaticale, du genre grammatical, etc. Dans cette catégorie, notre analyse révèle que la maîtrise du genre constitue une difficulté majeure de la morphologie flexionnelle. Elle représente 68,4% des phénomènes relatifs à la flexion nominale. Dès lors, quel est le facteur qui est à l'origine de ces phénomènes? Pourquoi les participants sont-ils confrontés à ce type de difficulté?

Afin de bien répondre à ces questions, il convient, sans doute, de définir ce qu'est le genre grammatical. En effet, en tant que catégorie grammaticale, le genre remplit essentiellement une fonction de classification des objets que la langue doit désigner (P. Violi, 1987 : 15). En ce qui concerne précisément le substantif, le genre relève du lexique et non de la morphosyntaxe. C'est la raison pour laquelle Dewaele et Véronique (2000), cité par Deborah Arteaga-Capen et Julia Herschensohn (2007), soulignent qu'il est important de distinguer les fautes de genre de celles d'accord, puisqu'elles sont indépendantes les unes des autres. En d'autres termes, si un apprenant produit la suite *du mauvais salade*, au lieu de la forme correcte *de la mauvaise salade*, la faute relève du genre et non pas de l'accord. Par contre, lorsqu'il y a deux marques de genre contradictoires, comme dans «*du mauvaise salade*», il s'agit d'une faute d'accord. De fait, la maîtrise du genre dépend de la connaissance du lexique d'une langue. Or le lexique d'une langue désigne, selon Alain Polguère (2002 : 64), une «entité théorique correspondant à l'ensemble des lexies de cette langue» : c'est «un ensemble flou», car, les éléments dont il est constitué ne peuvent pas être énumérés de façon systématique.

C'est donc un immense ensemble qui impose à l'apprenant un usage régulier de la langue. C'est notamment grâce à cet usage qu'il pourra résorber les erreurs de genre qui caractérisent son vocabulaire⁵³. L'on peut ainsi affirmer que les difficultés de genre grammatical auxquelles les participants de notre recherche sont confrontés s'expliquent par le fait qu'ils n'emploient pas fréquemment le français. Ils ont tous acquis le français langue seconde dans un contexte institutionnel. Ils vivent depuis leur enfance dans la province de l'Ontario qui est majoritairement anglophone et où la plupart des services sont offerts en anglais. La faible fréquence d'emploi du FL2 et l'espace anglo-ontarien sont ainsi les principaux facteurs qui déterminent ces erreurs de genre grammatical.

Les phénomènes développementaux de nature syntagmatique concernent, comme nous l'avons vu, le processus morphosyntaxique. Ils s'opèrent à travers des difficultés d'accords grammaticaux qui portent sur le déterminant, le substantif, l'adjectif qualificatif et le verbe. Ces difficultés sont de deux types en ce qui concerne la flexion nominale. Le premier type traduit une cohérence du processus morphosyntaxique. Dans ce cas, la règle d'accord est appliquée en fonction d'un genre fautif. Quant au second type, il traduit une incohérence du processus morphosyntaxique. Dans ce cas, la flexion de l'adjectif ne correspond, généralement, pas au genre du substantif.

En ce qui concerne la flexion verbale, l'analyse révèle que les phénomènes développementaux traduisent deux difficultés majeures : l'accord du sujet et du verbe et la conjugaison des verbes au mode subjonctif.

⁵³ La notion de «vocabulaire d'un individu» désigne, selon Polguère A. (2002 : 68), le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question.

Au regard de ces phénomènes développementaux, l'on remarque que les difficultés identifiées chez des élèves des cycles élémentaire et secondaire des programmes d'immersion française s'identifient également chez ceux qui continuent leurs études universitaires en français. Elles ne sont pas, par conséquent, résorbées, car, la production de nos participants révèle, tout comme celle des élèves ayant fait l'objet de l'étude de R. et F. Mougeon (2003), des erreurs liées au maniement des verbes ou des constructions verbales, des erreurs liées au maniement des articles, des erreurs liées au maniement des temps et des modes verbaux.

En dépit de la pluralité typologique et de la proportion des phénomènes que nous avons identifiés dans la production de la morphologie du FL2, il faut néanmoins souligner que les étudiants qui ont participé à notre étude disposent, conformément aux Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), d'une compétence langagière. Ils ont «la capacité à communiquer : à interagir, à exprimer, à interpréter et à déterminer un sens, et à produire un discours, dans divers contextes et situations sociaux.» (NCLC⁵⁴, 2006 : 20). L'anglais qui est leur langue maternelle à une très faible influence sur leur production morphologique. La maîtrise incomplète du système grammaticale du français constitue, par contre, une caractéristique éminemment significative de cette production. Combiné à une faible fréquence d'emploi du français, l'espace ontarien, majoritairement anglophone, est un facteur qui sous-tend principalement les difficultés qui caractérisent la production discursive de nos participants.

⁵⁴ Document réalisé par Citoyenneté et immigration Canada.

CONCLUSION

Inscrite en droite ligne dans le paradigme sociolinguistique du contact des langues, l'investigation effectuée dans le cadre de notre thèse de maîtrise appartient précisément au champ de l'acquisition / apprentissage d'une langue seconde. Cette thèse qui s'intitule : *L'immersion française en Ontario : problématique de l'acquisition de la morphologie dans un espace anglophone*, s'est préalablement fixé un objectif de recherche scientifique. Cet objectif consistait à dresser, suite à l'analyse d'un corpus oral, le profil langagier des adultes ayant préalablement effectué des programmes d'immersion française dans la province canadienne de l'Ontario. Il était précisément question de focaliser nos observations sur la production de la morphologie du FL2 chez ces adultes inscrits, au moins, à un cours de niveau FREN 3000 du département de français à l'université Carleton.

Rappelons que notre thèse intègre la problématique globale de l'acquisition d'une langue seconde en contexte institutionnel. Sa perspective rejoint le problème qui aborde la question de l'efficacité des programmes d'immersion française à la canadienne. Ce problème qui s'articule principalement autour du concept d'interférence linguistique nous a permis de postuler, suite à une revue de la littérature, que l'interférence linguistique, à travers une forte influence de l'anglais, déterminait la production de la morphologie du FL2 chez les élèves d'immersion française qui poursuivent leurs études universitaires en français. Afin de vérifier la véracité de cette hypothèse, nous avons eu recours à une double approche méthodologique qui combine la perspective qualitative à la perspective quantitative. La perspective qualitative, rappelons le, fut réalisée au moyen d'entrevues semi directifs qui constituent une technique de collecte de données. Cette technique qui

permet de focaliser la production discursive des participants autour des thèmes préalablement définis fut exécutée conformément au guide d'entretien proposé par Sali A. Tagliamonte (2006) qui s'est, elle-même inspirée du modèle élaboré par William Labov.

La perspective quantitative a principalement permis de quantifier et de comparer les deux types de phénomènes d'interférence linguistique dans notre corpus de recherche. Elle a également permis de quantifier et de comparer les phénomènes relatifs à la production de la morphologie du français. Les résultats de l'analyse statistique qui découlent de cette perspective ont révélé que l'interférence interlinguistique ne représente que 7% de l'ensemble des phénomènes d'interférence linguistique comparativement à l'interférence intralinguistique qui en représente 93%. Ces proportions chiffrées qui traduisent, en d'autres termes, la très faible influence de l'anglais sur la production de la morphologie française chez nos participants ont, par conséquent, infirmé notre hypothèse de recherche. Elles ont également permis de constater que l'influence de l'anglais ne se manifeste que dans la production de la morphologie dérivationnelle et plus précisément à travers les emprunts lexicaux. Ce qui nous porte à croire, en d'autres mots, qu'il faudrait à l'avenir séparer ce qui relève de la grammaire de ce qui est lié au lexique lorsqu'on analyse la production des apprenants.

Il faut en outre mentionner que ces résultats, à travers l'infirmité de notre hypothèse, ont mis en évidence la variabilité de la compétence langagière entre les cycles élémentaire et secondaire, d'une part, et le cycle universitaire d'autre part. Rappelons, à propos de cette variabilité, que notre hypothèse a été confirmée dans le cadre de la recherche effectuée par R. et F. Mougéon (2003) qui s'étaient, par contre, intéressés à des

participants du niveau élémentaire et secondaire des programmes d'immersion française. Si le niveau de compétence langagière de nos participants est assez avancé au point de leur éviter une influence significative de l'anglais, il n'en demeure pas moins que leur production discursive est entachée d'erreurs identiques à celles que R. et F. Mougeon (2003) ont relevées dans leur corpus. Autrement dit, l'analyse a révélé que le niveau de compétence des élèves des programmes d'immersion française – ceux qui continuent précisément leurs études universitaires en français – est différent de celui de ceux du cycle élémentaire et secondaire. De fait, elle souligne que, des programmes d'immersion française à l'université, l'interférence de l'anglais sur la production du français diminue grâce à la compétence des apprenants.

L'analyse a également révélé, en dernier ressort, que l'interférence intralinguistique constitue la difficulté majeure à laquelle nos participants sont confrontés. Cette difficulté endogène est propre au processus d'acquisition de la langue elle-même. L'interférence intralinguistique ou phénomènes développementaux représente, rappelons le, 93% des phénomènes d'interférence linguistique. Ce qui traduit, avons-nous mentionné, une maîtrise incomplète du système grammatical de la langue française par les participants de notre recherche.

Notons néanmoins que les résultats sur lesquels s'articule notre discussion suscitent deux préoccupations. Il faut premièrement mentionner qu'ils se fondent sur les définitions des deux concepts qui constituent notre variable indépendante (l'interférence linguistique). Ces concepts qui sont, rappelons-le, l'interférence interlinguistique et l'interférence intralinguistique ne tiennent pas compte du fait qu'une catégorie grammaticale présente dans la L2 mais absente dans la L1 pourrait constituer un cas d'interférence de la L1.

C'est le cas, par exemple, du genre des déterminants qui existe en français mais qui est absent en anglais. Cette absence du système de genre à propos des déterminants expliquerait également une influence de l'anglais au cours de la production du français.

Ces résultats se caractérisent, en outre, par une opacité qui occulte des disparités notamment individuelles. En réalité, la perspective qui sous-tend ces résultats est une perspective sociolinguistique qui accorde un intérêt particulier aux caractéristiques propres à une communauté linguistique dans un espace précis. Si cette perspective a pour mérite de donner un aperçu global, un descriptif des caractéristiques d'un groupe, elle ne permet pas, cependant, de distinguer les différences⁵⁵ qui existent entre les individus de ce groupe. Pourtant ces différences peuvent constituer des indicateurs aussi bien psychologiques que pédagogiques. La considération de ces indicateurs exige la prise en compte d'autres facteurs qui déterminent les phénomènes morphologiques. Les indicateurs psychologiques peuvent, par exemple, impliquer la prise en compte du facteur de la motivation, du quotient intellectuel; et les indicateurs pédagogiques pourront, quant à eux, permettre la prise en compte des facteurs tels que la formation des enseignants d'immersion, les stratégies d'enseignement, les supports didactiques, etc. Ceci dit, notre analyse n'a qu'une portée sociolinguistique.

L'on ne saurait mettre un terme à cette thèse sans toutefois proposer quelques recommandation didactiques, car, comme le préconisent Besse et Porquier (1991), l'analyse des interférences a un double objectif : l'un est théorique et permet de « mieux

⁵⁵ Consultez l'Appendice C qui traite de l'analyse individualisée des productions des participants. Elle met, notamment, ces différences en évidence.

comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère » ; et l'autre est pratique et permet d'« améliorer l'enseignement ».

En effet, les politiques éducatives devraient davantage accorder un grand intérêt aux phénomènes développementaux qui constituent, comme l'a souligné l'analyse, les phénomènes les plus représentatifs de la production de la morphologie française. Elles devraient précisément tenir compte de la différence fondamentale qui s'observe entre les phénomènes développementaux de nature paradigmatique et les phénomènes développementaux de nature syntagmatique.

Les premiers qui traduisent une connaissance insuffisante des caractéristiques grammaticales, notamment le genre des unités linguistiques telles que le substantif, se rapporte au lexique. Mais en raison de l'immensité du lexique qu'A. Polguère (2002 : 64) considère comme un «ensemble flou», les stratégies d'enseignement du FL2 doivent insister sur des activités qui favorisent un usage fréquent des termes les plus courants en français. Ces activités devraient permettre l'acquisition simultanée⁵⁶ des lexies (acceptions, sens) et du genre de ces termes comme le mentionne Marie Surridge (1995 : 61) dans le passage ci-dessous :

In order to absorb the gender system into your competence as a speaker and writer of French, you should try to observe the following practices:

(1) Train yourself to listen and look for gender markers.

(2) If you are committing vocabulary to memory, don't neglect to add in the gender of nouns.

⁵⁶ Nous tenons à préciser que les participants avaient moins de difficultés de sens que de difficultés de genre.

Les deuxièmes qui traduisent une maîtrise incomplète du système grammatical du français, notamment de la flexion nominale et de la flexion verbale, se rapportent à la norme morphosyntaxique de la langue. Cette norme qui est délimitée par un nombre précis de règles grammaticales nécessite des activités d'expression orale qui favorisent l'accord, entre autre, du sujet et du verbe, du substantif et de l'adjectif. Ces activités devraient aussi s'intéresser au syntagme qui implique l'emploi du subjonctif dans un contexte phrastique.

APPENDICES

APPENDICE A : Formulaires de consentement

PARTICIPANT CONSENT FORM

I, _____, agree to take part in a study on second language acquisition.

I understand that to take part in this study, I will participate in a recorded conversation involving different topics.

I understand that the interview takes about an hour and it can occur at a time and place convenient for me.

I understand that I am under no obligation to participate and that I may refuse to answer any questions, to stop the interview at any time, or withdraw from the study at any time.

I understand that my specific answers and comments will be kept entirely confidential and that neither my name nor any other personal information will be identified in any report or study.

I understand that only the student and the professor will have access to the information collected and they will be required to keep all the personal information confidential.

I understand what this study involves and agree to participate. I have been given a copy of this consent form.

Signature

Date

APPENDIX 7

APPLICATION FOR USE OF CARLETON UNIVERSITY FRENCH CORPUS (CUF)

Name: Erard Messi Bekamenga

Date: 24 juin 2013

Research undertaken for the following purpose:

- ☒ M.A. Thesis
- ☐ Conference presentation
- ☐ Publication
- ☐ Bibliographic Reference: _____
- _____
- ☐ Other (please specify) _____

I accept the following conditions:

- 1) Any report based on this corpus must include the following:
"The data on which this study is based were extracted from the
Carleton University French corpus housed at the Department of French
at Carleton University."
"Les données sur lesquelles repose cette étude proviennent du corpus
Carleton University French déposé au Département de français de
l'Université Carleton."
- 2) No information whatsoever (i.e. names, excerpts of interviews, etc.) that
would enable the identification of participants will be included in any report
based on the corpus.
- 3) The material contained in the corpus will not serve as the basis for personal
judgements about the opinions, personality or language of the participants.
- 4) The material must be cited only in the interest of illustrating a linguistic
point and must clearly state the corpus, the participant number and the
transcription line (e.g. CUF-013/646)

- 5) The first example must contain the following footnote:
"Codes refer to participant number in the *Carleton University French* corpus and the line of transcription where the excerpt begins. Excerpts are reproduced verbatim from the participant's utterance."
"Les codes renvoient au numéro du participant et à la ligne de la transcription où commence l'extrait cité. Les extraits sont reproduits mot pour mot. »
- 6) The use of the data is limited to the undersigned. The data may not be duplicated, circulated, shared or otherwise transmitted in any form or shape to a third party without the signed permission from Prof. C. L. LeBlanc.
- 7) The data may be consulted on the premises at the French Department at Carleton University and may not be removed in any shape or form from Prof. C.L. LeBlanc's office.

I have understood the conditions outlined in this agreement and agree to abide by them.

Name: Messi Bekamenga Eyard Gregoire

E-mail: _____

Address: _____

Applicant Signature: _____

Prof. C. L. LeBlanc Signature: _____

Date: 24 juin 2015

Pseudonyme: _____

CALCUL DE L'INDICE DE BILINGUISME PAR LOCUTEUR

1. Éducation pré-universitaire

- École primaire :

- 0 Aucun cours de français
- 1 Une période de français par jour ou moins
- 2 Programme d'immersion

- École intermédiaire (si applicable)

- 0 Aucun cours de français
- 1 Une période de français par jour ou moins
- 2 Programme *Extended French*
- 3 Programme d'immersion

- École secondaire :

- 1 Programme de *Core French*
- 2 Programme *Extended French*
- 3 Programme d'immersion

- Autre

- 1 J'ai suivi des cours privés en français (toutes les disciplines)

2. Éducation post-secondaire

Présentement à l'université, ce qui décrit le mieux ma situation c'est...

- 6 *Honours* en Français
- 5 *Major* en français
- 4 *Minor* en français
- 3 Autre programme, avec mention "français"
- 2 J'ai pris 4 à 7 cours en français
- 1 J'ai pris 1 à 3 cours en français

3. Travail

Est-ce qu'il vous arrive d'utiliser le français dans votre travail pour...

Écrire/lire 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Discuter 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

4. Famille et amis

Vous arrive-t-il de parler français avec ces personnes?

Votre conjoint 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Un parent 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Votre colocataire 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Des amis 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Vos collègues 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

5. Sports, loisirs et passe-temps

Vous arrive-t-il de fréquenter ces endroits pour des activités en français?

Théâtre 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Cinéma 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Sites Web 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Vous arrive-t-il de lire en français?

Livres 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Magazines 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Journaux 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Vous adonnez-vous aux activités d'écoute suivantes en français?

Télévision 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Radio 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Musique 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Utilisez-vous le français lors des activités suivantes?

Sportives 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Sociales 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

Autres loisirs 2 régulièrement 1 parfois 0 jamais

6. Voyages, échanges et résidence vs. francophonie

Avez-vous déjà fait un voyage ou habité dans une région de la francophonie?

- 0 Jamais
- 1 D'une durée de moins d'une semaine
- 2 D'une durée de moins d'un mois
- 3 D'une durée de moins de 6 mois
- 4 D'une durée de moins d'un an
- 5 Pendant plus d'une année

Avec quelle fréquence avez-vous voyagé dans une région de la francophonie?

- 0 Jamais
- 1 Une fois dans ma vie
- 2 Quelques fois par année
- 4 Régulièrement dans le cours d'une année

- 1. Éducation pré-universitaire _____
- 2. Éducation post-secondaire _____
- 3. Travail _____
- 4. Famille et amis _____
- 5. Sports et loisirs et passe-temps _____
- 6. Voyages, échanges et résidence vs. francophonie _____
- Grand total: _____

APPENDICE B : Extraction des phénomènes morphologiques⁵⁷

A- Morphologie flexionnelle

1-Flexion nominale

a) CUF001

Type de flexion			Phénomène repéré	Occurrence	Référence	Commentaire
Flexion du substantif et du déterminant	Genre	Masculin	1 c'est la synonyme à mon nom (...).		L42	
			2 la diner ⁵⁸	2	L166	
			3 la spaghetti		L188	
			4 ⁵⁹ la bœuf		L189	
			5 la désert ⁶⁰		L201	
			6 la gymnase ⁶¹		L219	
			7 étudiant de la mois	2	L243	
			8 la français		L374	
			9 la futur		L141	
			10 une bébé		L96	
			11 une temps		L141	
			12 une problème		L450-451	
			13 *j'adore les chiens. Alors, un jour je vais avoir une * un jour je vais avoir une [chien]	3	L478-479	
			14 une enfante ⁶² unique ⁶³		L484	
			15 toutes ces exercices		L235	
			16 ma première emploi		L115	
			17 ma arrière grand-mère	2	L270 et L385	
			18 ma style de vie		L371	
			19 Mon cours préféré, um [...] aucune		L374	

⁵⁷ Les phénomènes mentionnés dans cette section ne concernent que quelques locuteurs. Afin d'avoir accès à tous les 766 phénomènes, veuillez contacter Carmen Leblanc au département de français de l'Université Carleton.

⁵⁸ Mais dit «le diner» à L182, «un dîner» à L171 et L174.

⁵⁹ Le vert désigne les déterminants précédant des substantifs animés

⁶⁰ Mais dit «le désert» à L182

⁶¹ Mais dit «le gymnase» à L234

⁶² L'écriture ou police rouge désigne la flexion des substantifs animés.

⁶³ Bien avant elle a dit «je suis un enfant unique», donc elle n'est pas certaine du genre de «enfant».

		<i>Féminin.</i>	20	mon dernière choix		L356 et L357	
			1	le mathématique	2	L224 et 226	
			2	le classe		L377	
			3	un chose ⁶⁴		L29	
			4	un ville		L42	
			5	un autre photo		L294	
			6	un place ⁶⁵		L299	
			7	un partie de ma vie		L370-371	
			8	ce journée		L388	
			9	tous ces sortes de choses		L27	
			10	tout ma famille		L98	
			11	tous les activités		L103	
			12	tous les filles		L89	
			13	tous mes écoles		L351-352	
			14	tous ces familles		L382	
			15	du culture		L49	
			16	du pollution		L409	
			17	mon deuxième année		L47	
			18	mon voiture	3	L334, L360 et L251	
			19	mon classe de latin	3	L375 et L377	
			20	je voulais être <i>avocat</i>		L141	
			21	du, ah, sortie		L302	
			22	Je suis la premier née ⁶⁶		L85	
			23	ces places sont mes premiers trois		L56	
<i>Flexion de</i>	Nombre	<i>Pluriel</i>	1	C'était tout les adultes		L98-99	
<i>Flexion de</i>	Genre	<i>Masculin</i>	1	La petite déjeuner ⁶⁷		L102	
			2	à la même temps ⁶⁸		L173 et L411	
			3	la meilleure désert		L195	

⁶⁴ Mais dit «une autre chose» à L391 et L413

⁶⁵ Mais dit «une place» à L446.

⁶⁶ Elle dira par la suite « je suis la première, umm la première fille» (L86-87). L'adjectif verbal «née» aurait probablement influencé l'absence de flexion sur «premier».

⁶⁷ Les exemples en vert sont les phénomènes exposant un processus morphosyntaxique cohérent.

⁶⁸ Les exemples en jaune sont les phénomènes en suspens, car, l'on ne peut réellement déterminer la cohérence de leur processus morphosyntaxique qu'à l'écrit, au singulier ou en remplaçant les articles élidés par des articles indéfinis singulier : ce des cas du déterminants neutres comme «mon», des «l'» etc.

			4	la prochaine matin		L291	
			5	des petits arrêtes		L111	
			6				
		<i>Féminin</i>	1	je suis trop fort		L333	
			2	c'est la plus grand ⁶⁹		L190	
			3	un drôle d'histoire		L346	
			4	tous les différents choses		L169-170	
			5	les différents maisons		L111	
			6	des différents places		L203	
			7	des petits choses		L418	
			8	celles qui sont les plus importants		L259	
		<i>Pluriel</i>					
			1	Leurs (A) wings (F) sont la meilleure		L197	
	Nombre						

2-Flexion verbale

a) CUF001

Flexion verbale					
Type de phénomène	Phénomène repéré		Occurrence	Référence	Commentaire
Accord : 1- <i>sujet-verbe</i> 1- <i>participe passé</i>	1	⁷⁰ nous trois s'asseoir ensemble		L162-163	
	2	ils nous avons dit ⁷¹	2	L295, L298-299	
		ils nous avons appris en français	1	L218	
	3	Il faut que je m'en vas à (A) Barbados.		L315-316	
	4	qu'il faut que je me rend à la maison		L335	
	5	il faut que nous comme des citoyens prend un pied et ah commence à faire le changement		L404-405	

⁶⁹ Selon le contexte, le substantif concerné par cette flexion est «ressource».

⁷⁰ Le jaune désigne les autres types de phénomènes.

⁷¹ Le rouge désigne les phénomènes de confusion de personne.

		6	il faut que on se lève et on se dit que c'est temps pour changer.		L413-414	
		7	-il faut que je suis contente		L488	
		8	il a fallut qu'on a pris un autre photo de passeport		L290-291	
		9	il a fallut que nous avons allé chez (A) Mississauga		L291-292	
		10	-c'est difficile pour que les deux sont- ils sont réveillés à la même temps		L173	
		11	mon père les ont fait donner tous les (A) tokens		L458 (oppo 453)	
		12	elle être dehors		L478	
		13	j'ai continue		L144-145	
		14	qui a arrange	2	L284	
		15	vous pouvez voir quand nous-nous regardez à nous que nous sommes famille.		L71-72	
		16	ça commence à devenu		L39	
		17	je ⁷² suis très ouvert ⁷³	4	L53, L176, L426 et L427	
Alternance des auxiliaires	être	1	je me suis commencée à travailler		L115	
		2	-ils nous nous sommes déménagés ⁷⁴ -je suis déménagé ici -je me suis déménagée à (A) Wal-mart (F)	3	L16 L21-22 L121-122	
		3	quand je suis fini école secondaire		L21	
	avoir	1	la journée que nous avons parti		L351	
		2	J'ai toujours en train de sourire		L97	
		3	-j'ai allé avec ma cousine ⁷⁵ -nous avons allé chez (A) Mississauga -on a plus allé	3	L275 L292 L356	

⁷² En vert, c'est l'accord du participe passé

⁷³ La locutrice ne connaît certainement pas que «ouvert» est un qualificatif, car, elle dira «j'étais petite» (L30, 142-143, 223-224). Il ne s'agit donc pas d'un problème de genre grammatical, car, elle ne saurait ignorer qu'elle appartient au genre féminin. Le constat est que l'adjectif verbal n'a pas reçu de morphème flexionnel (piste à explorer).

⁷⁴ Au niveau de L19-20 et L62, elle emploi l'auxiliaire «avoir» pour le même verbe «déménager» : « Et puis nous avons bougé-déménagé à l'Est» (L19-20).

⁷⁵ Plusieurs formes composées du verbe «aller» ont été identifiées (un peu plus de 10), mais celles-ci sont les seules qui contiennent l'auxiliaire «avoir»

		4	-ils ont venus à Toronto ⁷⁶ -ils m'ont venu me chercher	2	L61 L102	
		5	j'ai retourné dans les nuits ⁷⁷		L36	
		6	ils ont parti ce lundi soir ⁷⁸ la journée que nous avons parti	2	L285 L351	

B- Morphologie dérivationnelle

a) CUF002

Morphologie dérivationnelle	Type	Phénomène		Occurrence	Référence	Commentaire
	Dérivation	1				
	Composition	1				
	Emprunt lexical	1	le caishier		L20	
		2	La duration n'était pas très longue		L78	
		3	des « aunts »,		L192	
		4	un grand disconception		L471	
		5	appliqué à des programmes	3	L589, L595 et L620	
		6	lui introduire ⁷⁹ à tout le monde,	2	L79-80 et L84	
		7	tu demandes le question		L341	
	Abréviation Siglaison Onomatopée	1				
		2				
		3				
		4				

⁷⁶ À la L353-354, elle dit : «mon père est venu».

⁷⁷ À L285 et 290, elle dit : «je suis retournée» et «... est retourné» à L297 et L298.

⁷⁸ À L286-287 elle dit «on est parti».

⁷⁹ Veut dire présenter : *introduce somebody* en anglais.

b) CUF003

Morphologie dérivationnelle	Type	Phénomène		Occurrence	Référence	Commentaire
	Dérivation	1				
	Composition	1				
	Emprunt lexical	1	position	2	L198	
		2	réalistique		L227	
		3	stéréotypique		L231	
		4	exhausté		L237	
		5	populé		L201	
		6	cultural		L43	
		7	c'était très confusant		L69	
	Abréviation Siglaison Onomatopée	1				
		2				
		3				
		4				
		5				

APPENDICE C : Analyse individualisée de la production des participants

1- Indice de bilinguisme et phénomènes morphologique par locuteur

Le tableau ci-dessus comporte les résultats du calcul de l'indice de bilinguisme par locuteur. Ce calcul consiste à assigner, à chaque locuteur, des points en fonction des activités qu'il a effectuées en français au cours de son expérience en milieu éducatif, professionnel, familial, etc.

La lecture de ce tableau et du graphique, ci-dessous, qui s'y rapporte permet de constater que la locutrice CUF005 possède 44/58 points qui est le nombre de points le plus élevé au sein de l'effectif total. Elle devrait, d'après son indice de bilinguisme qui s'élève à 75%, être l'étudiante la plus compétente en français. Mais si l'on se réfère au *Graphique comparatif des phénomènes de morphologie par locuteur*, l'on déduira qu'il ne corrobore pas les résultats du calcul de l'indice de bilinguisme, car, CUF005 n'y est pas l'étudiante la plus compétente; c'est CUF011 la plus compétente, elle n'a que produit 18 phénomènes qui représentent le plus petit nombre d'erreurs. De cette brève analyse comparative, il se dégage une absence significative de congruence qui suscite, à juste titre, la question de la pertinence de cette méthode de calcul de l'indice de bilinguisme. Bien qu'on puisse s'imaginer que certains locuteurs n'utilisent que les formes qu'ils connaissent contrairement à d'autres qui prennent plus de risques, cette méthode devrait cependant faire l'objet d'une analyse.

Locuteurs	Éducation pré-universitaire (.../9)	Éducation post-secondaire (.../6)	Travail (.../4)	Famille et amis (.../10)	Sports, loisirs et passe-temps (.../24)	Voyages, échanges et résidence vs. Francophonie (.../9)	Total (indice de bilinguisme) (.../58)
CUF 001	8	5	2	2	9	3	29 (50%)
CUF 002	3	4	2	3	7	5	24 (41%)
CUF 003	8	1	4	4	9	5	31 (53%)
CUF 004	8	6	2	2	7	1	26 (44%)
CUF 005	8	7	4	7	12	6	44 (75%)
CUF 006	2	6	4	4	13	0	29 (50%)
CUF 007	8	6	4	4	14	0	36 (62%)
CUF 008	5	5	2	5	13	1	31 (53%)
CUF 009	6	4	0	0	10	2	22 (37%)
CUF 010	8	5	2	1	10	3	29 (50%)
CUF 011	4	4	3	3	6	6	26 (44%)
CUF 012	6	4	1	3	10	2	26 (44%)

Tableau 14 : Comparaison des indices de bilinguisme

2- Variabilité de la compétence d'un locuteur à un autre

Le *Graphique comparatif des phénomènes de morphologie par locuteur* (ci-dessus) permet de constater, rappelons-le, que la locutrice CUF011 est la plus compétente de nos participants en ce qui concerne la production de la morphologie du français. Mais si l'on considère le *Graphique comparatif des phénomènes de morphologie flexionnelle et dérivationnelle* (ci-dessous), l'on remarquera que même si CUF011 demeure, également, la plus compétente du groupe en morphologie flexionnelle⁸⁰ (14 phénomènes seulement), elle n'occupe que le septième rang en morphologie dérivationnelle (4 phénomènes) derrière CUF010 (aucun phénomène), CUF004 (1 phénomène), CUF008 (1 phénomène), CUF006 (2 phénomènes), CUF009 (2 phénomènes) et CUF007 (3 phénomènes).

⁸⁰ Pour l'identification des phénomènes relatifs à la morphologie flexionnelle, se référer au bloc 1 du graphique.

3- Écart type et homogénéité du groupe

BIBLIOGRAPHIE

- Arteaga-Capen, D. Herschensohn, J. (2007). Marquage grammatical des syntagmes verbaux et nominaux chez un apprenant avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 25. Récupéré le 20 novembre 2013 du site de la revue : <http://aile.revues.org/2783>
- Beniak, É. et Mougeon, R. et Côté, N. (1980). Acquisition of French pronominal verbs by groups of young monolingual and bilingual Canadian students learners of French. Dans W. McCormack et H. Izzo (dirs), *The sixth LACUS forum*, Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam, 355-369.
- Beniak, É. et Mougeon, R. (1981). Acquisition of past participles by L2 learners of French. Dans J. Copeland et P. Davis (dir.), *The seventh LACUS forum*, Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam, 495-508.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues, Langue et apprentissage des langues*, Paris, Crédif-Hatier
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, New York, Henry Holt and Company. Récupéré le 15 novembre 2013 sur le site http://www.greatrarebooks.com/Catalogue_Yearwise/Eng_Books_Old/Books/eng-old-books/language/language/Language%20%20Bloomfield,%20Leonard,%201887-1949.pdf
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris, Presse Universitaire de France.
- Canale, M., Mougeon, R. et Beniak, É. (1978). Acquisition of some grammatical elements in English and French by monolingual and bilingual Canadian students. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 34, (3), 505-524.
- CCA, (2007). *L'enseignement en immersion française au Canada*. Carnet du savoir. Récupéré le 01 novembre 2013 sur le site http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsinLearning/2007/26-06_19_07-F_cs_meta.pdf
- Choi-Jonin, I., et Delhay, C. (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique. Application au français contemporain*. Strasbourg, PUS.
- Chomsky, N., (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press
- Citoyenneté et immigration Canada (2006). *Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, CNCLC
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 147-159.

- Corder, S. P. (1973). The elicitation of interlanguage. In J. SVARTIK (ed.) *Errata: papers on error analysis*. Lund, EWK Gleerup.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 4, 161-169.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. In *Langue française* N°8, pp. 31-61. doi : 10.3406/lfr.1970.5527. Récupéré le 28 octobre 2013 du site http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5527
- Deroy, L. (1980). *L'Emprunt linguistique*. Nouvelle éd. [corre. Et addi], Paris, Les Belles Lettres.
- Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx*, 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011. Récupéré le 16 octobre 2012 sur le site <http://linx.revues.org/564> ; DOI : 10.4000/linx.564
- Dewaele, J.-M. et Veronique, D. (2000). Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage. *Studia Linguistica* 54, 212-224.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Christiane et Jean-Baptiste, Mevel Jean-Pierre (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Dulay, H.C. and M.K. Burt (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8
- Dulay, H.C. and M.K. Burt (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning* 24
- Gajo, L., (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Hallion Bres, S., et Lentz, F. (2009). La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba. *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*. Dir, R. Delmotte Legrand, In Glottopol, n 13.
- Harley, B. (1999). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Harley, B. (1992). Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10. Dans R. Courchène, R., J. Glidden, J. St John and C. Thérien. (dirs), *Comprehension-based second language teaching*. Ottawa: Ottawa University Press, 317-388

- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1984). «Mais apprennent-ils vraiment le français»? *Langue et société*, 12, 57-63.
- Harley, B. (1979). «French gender rules in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children». *Working Papers on Bilingualism*, 130-156.
- Hjelmslev, L., (1938). «Essai d'une théorie d'une théorie des morphèmes», in : Hjelmslev Louis, 1971, *Essais linguistiques*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Huot, H., (2001). *Morphologie. Forme et sens des mots du français*. Paris, Armand Colin.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. Extracts available in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (Eds.) (1979), *The communicative approach to language teaching*, pp. 5-26. Oxford : Oxford University Press
- Johnson, R. K., swain M., (1997), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957) «Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers». Ann Arbor: University of Michigan.
- Laks, B. (1992) La linguistique variationniste comme méthode. In: *Langages*, 26e année, n°108, 1992. pp. 34-50. doi : 10.3406/lgge.1992.1649http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1992_num_26_108_1649
- Lapkin, S. et Swain, M. (2000). Task outcomes: A focus on immersion students' use of pronominal verbs in their writing. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3, 7-22.
- Le Boterf, G. (2006) *Ingénierie et évaluation des compétences*, 5^e éd., Paris, Collection Ressources humaines
- Léon, P. et Bhatt, P. (2009). *Structure du français moderne. Introduction à l'analyse linguistique*. Paris, Armand Colin.
- Loubier, C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Montréal, Office québécois de la langue française.

- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, (3), 263-287.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck
- Martinet, A., (1967), *Eléments de linguistique générale*, (1e éd. : 1960), Paris, Colin.
- Monière, D. (1977). *Le développement des idéologies au Québec des origines à nos jours*, Montréal, Éditions Québec Amérique.
- Nadasdi, T. (2001). Agreeing to disagree: Variable subject-verb agreement in Immersion French. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 4, (1), 78-101.
- Nadasdi, T., Mougeon, R. et Rehner, K. (2003). Emploi du futur dans le français parlé des élèves d'immersion française. *Journal of French Language Studies*.
- Nemser, W. (1971): «Approximative systems of foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.
- Obadia, A. (1997), « L'immersion française au Canada et perspectives mondiales », dans M.Dvorak (dir.) *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston : Heinle and Heinle
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario*. Toronto, consulté le 01 novembre 2013 du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf>.
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2001). *The Ontario Curriculum: French As a Second Language: Extended French, Grades 4-8; French Immersion, Grades 1-8*. Toronto, consulté le 01 novembre 2013 sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18curr.pdf>
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2000). *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: French As a Second Language – Core, Extended, and Immersion French*. Toronto, consulté le 01 novembre 2013 sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl1112curr.pdf>
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (1999). *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: French As a Second Language – Core, Extended, and Immersion French*. Toronto, consulté le 01 novembre 2013 sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl910curr.pdf>

- Polguère, A. (2002) *Notion de base en lexicologie*, Université de Montréal, Observatoire de linguistique Sens-Texte
- Pruvost, J. (2001). La langue française : une longue histoire riche d'emprunts. Consulté le 06 octobre 2013 sur http://www.canalacademie.com/IMG/pdf/Microsoft_Word_-_Jean_20Pruvost_20La_20langue_20française_20Une_20longue_20histoire_1_.pdf
- Rebuffot, J. (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Centre Educatif et Culturel inc.
- Rebuffot, J., Lyster, R., (1996), « L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogie », dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 277-294.
- Re-Debove, J. et G., Gagnon (1980), *Dictionnaire des anglicismes : Les mots anglais et américains en français*. Paris, Les Usuels du Robert.
- Robert, J.-M. (2007). *Typologies linguistiques et stratégies didactiques. Synthèse des travaux*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
- Saussure, F. de (1967). *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration d'Albert Riedlinger, Paris, Payot.
- Selinker, L. (1972): « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- Spilka, I. (1976). Assessment of second language performance in immersion programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 32, (5), 543-561.
- Stern, H., (1981), « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante », *Langue et société*, 5.
- Surridge, M. (1995). *Le Ou La? : The Gender of French Nouns*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Tabouret-Keller, A. (1969). *Plurilinguisme et interférence, in la linguistique, le guide alphabétique*, Paris, Denoël.
- Tagliamonte, S., A. (2006) *Analysing sociolinguistic variation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Todorov, T., (1972), *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris, Seuil.
- Touratier, C. (2002). *Morphologie et morphématique : Analyse en morphèmes*. Presses universitaires de Provence. Tiré de <http://books.openedition.org/pup/473>

Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. [en ligne], Revue Persée, Vol. 21, n 85, consulté le 19 novembre 2013 sur le site http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1987_num_21_85_1526

Walter, H. (1999). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Éditions LGF, Paris.

Weinreich, U. (1974) *Languages in contact. Findings and Problems*. The Hague, Paris, Mouton.

Weinrich, U. (1953). *Languages in contact*. New York, Linguistic circle of New York

SITOGRAPHIE

<http://www.granddictionnaire.com/>

<http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra>

<http://www.reverso.net>

<http://books.openedition.org/pup/484>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/fls.html>

<http://www.erudit.org/revue/rql/1988/v17/n1/602614ar.pdf>

<http://wall.jussieu.fr/~nkubler/These/Natalie/CHAP1.html>

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/igram_0222-9838_1991_num_50_1_3249

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.elnady_a&part=96855

<http://nlip.pcu.ac.kr/guillaume/oldguillaume/dico/incidence-1.htm>

http://pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/entonnoiretape4.htm