Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale

Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant

David Singleton et Muiris Ó Laoire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1672>

DOI : 10.4000/aile.1672

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2006

Pagination : 101-117

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

David Singleton et Muiris Ó Laoire, « Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1672>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale

Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant

David Singleton et Muiris Ó Laoire

NOTE DE L'AUTEUR

David SINGLETON¹ & Muiris Ó LAOIRE²

1. Introduction

- 1 Il n'est désormais plus nécessaire d'argumenter l'existence même d'une influence du facteur translinguistique dans l'apprentissage d'une L2 (cf. Singleton, 1981, 1987a). À la fin des années 1970, plus personne ne mettait en doute le rôle important de l'influence translinguistique dans l'apprentissage d'une L2, doute qui avait perduré en raison de son association avec les approches behavioristes (cf. par exemple Dulay & Burt, 1974). Comme Gass l'a affirmé, il y a six ans :

Research during the past two decades on the role of the native language has taken a different view, consistent with a nonbehaviorist position, and has questioned the assumption that language transfer has to be part of behaviorism. (Gass, 2000 : 8)
(‘Les recherches au cours des deux dernières décennies sur le rôle de la langue source ont suivi une nouvelle voie conforme à une position non behavioriste et ont rejeté l'idée que le transfert linguistique doit faire partie du behaviorisme.’)

- 2 Plutôt que d'argumenter contre une influence translinguistique, les chercheurs ont tenté de voir dans quelles conditions et de quelle manière les connaissances linguistiques acquises au préalable pouvaient influencer les processus d'acquisition d'une autre langue, et également l'itinéraire d'acquisition (cf., par exemple, Gass, 1979 ; Kellermann, 1977, 1978, 1979 ; Zobl, 1980a, 1980b).

- 3 Il a été généralement admis que l'influence translinguistique ne se réduisait pas à des phénomènes de facilitation/interférence provenant automatiquement des formes de la langue source (LS) (*native language* - NL) et de la langue cible (LC) (*target language* - TL), mais qu'elle était intrinsèquement liée aux perceptions et aux décisions (conscientes ou non) des apprenants :

The constraints on language transfer transcend the linguistic boundaries of similarity/ dissimilarity of the NL and TLs and encompass as a major variable the learner's decisionmaking processes relating to the potential transferability of linguistic elements. (Rosenthal, 2000 : 41)

(‘Les contraintes sur le transfert linguistique vont au delà des limitations linguistiques fondées sur des similarités/différences formelles entre la LS et les LC mais comprennent, à titre de facteur déterminant, les processus de prises de décision de l'apprenant concernant les éléments linguistiques potentiellement transférables’).

- 4 Des recherches récentes portent sur des situations où des locuteurs disposent de deux langues (par exemple Cenoz & Genesee, 1998 ; Cenoz & Jessner, 2001 ; Cenoz *et al.*, 2001) et où se manifestent parfois des différences qualitatives dans les manières de recourir à ces langues en réception et/ou en production d'une troisième langue (Hufeisen, 2000). L'une des questions abordées vise à trancher le débat sur ce qui est décisif dans le recours à la langue y lors de l'emploi de la langue z. Soit (a) l'utilisateur de la langue perçoit la langue y comme typologiquement plus proche de la langue z que de toutes les autres langues à sa disposition, soit (b) la langue y est, de même que la langue z, une langue considérée comme non native. On peut qualifier la première hypothèse de perspective ‘psychotypologique’ (cf. par exemple Kellerman, 1983 ; Ringbom, 1987, Singleton, 1999) et la deuxième de perspective du ‘facteur L2’ (cf. par exemple Hammarberg, 2001 ; Williams & Hammarberg, 1998).

- 5 Odlin résume la perspective psychotypologique comme suit :

In any learner's attempt to acquire a new language, language distance is ultimately in the eye of the beholder. Research indicates that when everything else is equal, transfer will most likely result from a learner's judgment (made consciously or unconsciously) that particular structures in a previously learned language are quite like — if not the same as — structures in the target language. (Odlin, 1989 : 142)

(‘Lorsqu'un apprenant s'efforce d'acquérir une nouvelle langue, la distance linguistique réside, en dernier lieu, dans la perception qu'il en a. Les recherches indiquent que toute chose étant égale par ailleurs, le transfert proviendra très probablement du jugement que l'apprenant fait (consciemment ou inconsciemment) d'une similarité partielle ou totale entre des structures particulières appartenant à une langue précédemment acquise et des structures de la langue cible’).

- 6 Pour ce qui est des tenants du facteur L2, le statut de langue seconde jouerait un rôle clé dans ce qui conditionne le transfert en L3 : « *there appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in L3 performance rather than L1* » (Hammarberg 2001 : 23) (‘il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3’). Deux explications sont proposées pour rendre compte de cette tendance :

- A different acquisition mechanism for L2s as opposed to L1s, and hence a reactivation of the L2 type mechanism in L3 acquisition.
- A desire to suppress L1 as being ‘non-foreign’ and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3. (Hammarberg 2001 : 36-37)
- (• ‘Un mécanisme d'acquisition différent pour les L2 par opposition aux L1 et, par conséquent, une réactivation de ce mécanisme dans l'acquisition de la L3’.

- 'Un désir d'occulter la L1 comme étant 'non étrangère' et de s'appuyer plutôt sur une L2 comme stratégie d'approche de la L3'.)

7 En dehors des facteurs d'ordre psychotypologique et relevant du facteur L2 d'autres se sont avérés jouer un rôle influent dans les mécanismes de transfert translinguistique. Citons, par exemple, certains facteurs culturels, l'utilisation récente (qui permet aux apprenants de maintenir l'accès à cette langue) (Hammarberg, 2001) et le statut (Sanz, 2000). D'autres facteurs non-structurels comme la prise de conscience métalinguistique (cf. Jessner, 1999), l'âge ou le type de tâche linguistique sont parfois évoqués dans la littérature. Bien que l'on tienne compte de ces autres facteurs, le présent article rend compte de la première phase de travaux, qui, on l'espère, seront poursuivis à une plus grande échelle. On envisage ici essentiellement les facteurs d'ordre psychotypologique et le facteur L2 en se fondant en particulier sur les traces de l'influence translinguistique de la L1 (l'anglais) sur la L3 (le français) et de l'irlandais (L2) sur la L3 (le français).

2. La L3 dans les contextes institutionnels en Irlande

- 8 L'enseignement d'une troisième langue ne fait pas partie des programmes de l'enseignement primaire en Irlande. Cependant une initiative pilote récente (1997) a été lancée pour enseigner une langue européenne autre que l'irlandais et l'anglais dans les écoles primaires (principalement le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol). Cette expérience pilote constitue la première tentative officielle du Ministère de l'Éducation et de la Science pour intégrer une L3 dans l'apprentissage des enfants à ce niveau. Au cours des années 1990, l'examen des recherches portant sur l'enseignement précoce d'une deuxième langue (cf. Singleton, 1992) converge sur la nécessité de mettre en place au préalable des conditions matérielles, sociales et pédagogiques susceptibles de favoriser une expérience positive, stimulante et non traumatisante.
- 9 En 1997, 272 écoles ont été sélectionnées parmi plus de 1300 écoles primaires candidates pour participer à ce projet pilote. Pour favoriser la diversification des langues, on a offert aux écoles la possibilité de choisir entre l'enseignement de l'italien, l'espagnol, l'allemand ou le français à raison d'une heure par semaine. On constate un nombre croissant d'écoles participant à ce qui est désormais chose courante. En 2001, 299 écoles étaient impliquées et ce chiffre est passé à 377 au cours de l'année scolaire 2003, 53 % offrant l'espagnol (14,3 %), 91 écoles (24,1 %) l'allemand et 0,4 % l'italien, le français étant enseigné dans plus de la moitié des écoles, soit dans 216 établissements (57,35 %). À l'heure actuelle, les applications pédagogiques de cette initiative comprennent une approche transversale qui implique plusieurs ensembles d'objectifs d'apprentissage et d'enseignement au sein d'une activité couvrant plusieurs programmes (Furlong & Moran, 2001). Un rapport d'évaluation des deux premières années du projet pilote a été récemment publié (Harris & Conway, 2003) et, à partir de ce rapport, le conseil national pour le programme et l'évaluation (NCCA) évaluera la faisabilité de l'introduction d'une L3 au niveau primaire à l'échelle nationale.
- 10 Dans le cycle d'enseignement secondaire, où la présente étude a été effectuée, les élèves étudient l'anglais (typiquement la L1), l'irlandais (typiquement la L2) et le plus souvent une ou deux autres langues vivantes pendant une durée de trois à cinq ans. La répartition horaire d'exposition aux langues dans le cadre scolaire est généralement la suivante :

Exposition aux langues dans les établissements scolaires irlandais

	Durée totale	Nombre d'heures dans le primaire	Nombre d'heures dans le secondaire	Heures totales
Anglais	13 ans	1480	648	2128
Irlandais	13 ans	1480	648	2128
Autres langues	3-5 ans		377	377

- 11 Au fil des années, les études portant sur le bilinguisme dans le contexte irlandais ont contribué au débat général et au programme de recherches dans ce domaine. En revanche, les recherches sur le trilinguisme sont relativement réduites en Irlande et se limitent presque entièrement à ce jour — hormis l'étude de cas de Hélot (1988) sur l'acquisition des langues chez les enfants trilingues – à des études empiriques à petite échelle sur le trilinguisme acquis en milieu scolaire. Ces recherches tendent à se focaliser, en règle générale, sur les questions abordant les effets du bilinguisme sur l'acquisition d'une troisième langue (cf. Cenoz & Valencia, 1994 ; Klein, 1995 ; Thomas, 1988 ; Valencia & Cenoz 1992). Les études effectuées dans d'autres contextes tendant à montrer l'effet positif de l'apprentissage d'une langue minoritaire dans l'éducation sur l'acquisition d'une L3 (cf. Brohy, 2001 ; Klein, 1995 ; Sagasta, 2001) pourraient être d'un intérêt particulier dans le contexte irlandais. La situation de l'irlandais, malgré son statut de langue nationale, a beaucoup de points communs avec celle des langues minoritaires dans d'autres contextes. Comme le montrent tous les contextes minoritaires étudiés, les élèves compétents dans deux langues, après avoir atteint un certain seuil qui leur permet de tirer parti de leur bilinguisme (Cummins, 1979), obtiennent en général de très bons résultats dans une troisième langue (cf. Lasagabaster, 1998 ; Muñoz, 2000). Si les études sur le trilinguisme en Irlande se sont avérées rares et à petite échelle à ce jour, elles se sont concentrées principalement sur la situation de bilingues équilibrés apprenant une L3, sur la contribution du bilinguisme additif à la conscience linguistique, sur la mise en œuvre de stratégies (Griffin, 2001 ; Ó Laoire, 2001 ; Ó Laoire *et al.*, 2000) et sur la pratique relativement récente d'enseignement d'une troisième langue dans le primaire (Harris & Conway, 2002).
- 12 En République d'Irlande toutes les matières sont enseignées en anglais, hormis dans les établissements irlandophones (*Gaelcholáistí*). La majorité des élèves étudient le français en L3 et cette préférence générale est restée stable au fil des ans. En règle générale, ils étudient cette troisième langue après avoir étudié l'anglais en L1 et l'irlandais en L2 pendant une période de 8 ans au moins. On peut de ce fait s'attendre à voir l'influence de l'anglais comme de l'irlandais lorsque les apprenants commencent à apprendre le français en L3.

3. Distance linguistique

- 13 L'anglais, l'irlandais et le français appartiennent à des familles de langues différentes. L'anglais est une langue germanique, l'irlandais une langue celtique et le français une langue romane. Ces langues ne sont néanmoins pas équidistantes les unes des autres. Les conséquences lexicales de l'invasion normande de l'Angleterre au XI^e siècle et des relations étroites et constantes entre l'Angleterre et la France durant le Moyen Âge, et le fait que l'anglais, comme le français, a emprunté un nombre considérable de vocables directement du latin (comme du grec) font que « les vocabulaires français et anglais comptent des milliers de 'mots communs' » (Van Roey *et al.*, 1988 : ix). Pei (1967 : 92), en se référant à Robertson (1954), remarque que, sur les 20 000 mots en plein emploi en anglais, les trois cinquièmes sont d'origine latine, grecque et française. Pour sa part, Clairborne (1990 : 104-105) estime qu'entre 1200 et 1500 ap. J.-C., plus de 10 000 mots français sont passés dans le vocabulaire anglais et que, parmi ces mots, 75 % sont toujours utilisés. La similitude lexicale entre l'anglais et le français est telle que certains commentateurs sont allés jusqu'à dire de l'anglais que c'était une langue semi-romane, voire (facétieusement « *French badly pronounced* » 'du français mal prononcé' (Barfield, 1962 : 59 ; cité par McArthur & Gachelin, 1992 : 873).
- 14 La composante romane du lexique irlandais est considérablement plus restreinte. Si certains emprunts lexicaux du latin de l'église catholique se sont infiltrés dans l'irlandais suite à la christianisation de l'Irlande, ces mots, peu nombreux, ont été assimilés à tel point que leur ressemblance aux formes d'autres langues romanes ne seraient pas aisément discernables pour le non-linguiste, comme les exemples suivants le montrent : *beannacht* ('bénédiction' < latin *benedictio*), *coisreacan* ('consécration' < latin *consecratio*), *túis* ('encens' < latin *tus*), *sagart* ('prêtre' < latin *sacerdos*). Quant au français, après l'arrivée des Anglo-Normands en Irlande au XIII^e siècle, il est devenu l'une des principales langues de l'Irlande médiévale parallèlement à l'irlandais, à l'anglais et au latin (cf. Picard, 2003). L'influence du français peut en effet se discerner dans les variations phonétiques de l'irlandais, particulièrement dans la région du Munster (cf. O'Rahilly, 1932). De surcroît, dans le domaine lexical, on a relevé des centaines d'emprunts lexicaux de l'irlandais au français (cf. Risk, 1969). Il n'en reste pas moins que, précisément, les emprunts lexicaux français en irlandais ne sont dénombrés que par centaines, alors qu'en anglais, on les recense par milliers.
- 15 Sur la base de ce qui précède, il est clair que, sur le plan lexical, le français est beaucoup plus proche de l'anglais que de l'irlandais. De plus, l'expérience des générations d'enseignants du français travaillant avec des anglophones et des professeurs d'anglais travaillant avec des francophones indique clairement que les mots apparentés de l'anglais et du français attirent très rapidement l'attention des apprenants de L2, d'où la nécessité perçue des dictionnaires de 'faux-amis' français-anglais (cf. Kirk-Greene, 1981 ; Thody & Evans, 1985 ; Van Roey *et al.*, 1988).

4. Question de recherche

- 16 La présente étude vise à explorer lequel des deux facteurs mentionnés ci-dessus – la psychotypologie ou le facteur L2 – prédomine dans les types de transferts lexicaux effectués en français par les apprenants anglophones du français L3, ces apprenants ayant une expérience considérable de l'irlandais comme L2. Nous partons de l'idée que

(i) s'il y a considérablement plus de signes de transferts basés sur l'anglais que sur l'irlandais, étant donné la relation étroite entre l'anglais et le français, ceci peut être vu comme un reflet de la prédominance du facteur psychotypologique ; et (ii) que s'il y a considérablement plus de signes de transferts basés sur l'irlandais que sur l'anglais, ce phénomène traduit la prédominance du facteur L2.

5. Sujets

- 17 L'étude a été effectuée en janvier 2004 dans des classes de trois établissements du secondaire (classe A, classe B et classe C) du sud-ouest de l'Irlande, comprenant 42 apprenants au total. Tous les informateurs étaient en dernière année dans des groupes de haut niveau de français et étudiaient la langue depuis quatre ans et demi au moins. Le test et le document d'introspection ont été remplis pendant un cours. Les paragraphes suivants dressent le profil de ces écoles.
- 18 La classe A [N = 13] se trouvait dans un établissement secondaire mixte d'enseignement général, regroupant environ 500 élèves et situé dans un petit village. Les matières y étaient enseignées en anglais. Chaque élève étudiait le français depuis quatre ans et demi au moins et, à ce stade, avait choisi d'étudier le français dans le groupe de haut niveau. Chaque élève étudiait l'irlandais depuis au moins douze ans et demi.
- 19 La classe B [N = 15] se trouvait dans un grand établissement secondaire mixte regroupant 1 200 élèves et situé dans une grande ville [30 000 +]. Les matières y étaient enseignées en anglais. À d'autres égards, le profil des apprenants était similaire à celui de la classe A.
- 20 La classe C [N = 14] se trouvait dans une petite école secondaire de filles située dans une petite ville [12 000 +]. Ces élèves faisaient partie d'un groupe d'immersion en irlandais où toutes les matières étaient étudiées dans cette langue.

6. Méthodologie de recherche

- 21 La première tâche présentée aux élèves participants consistait à lire vingt phrases en français et à proposer une expression synonyme ou antonyme pour un mot souligné dans chacune des phrases en question. Ci-dessous figurent trois exemples :
 1. Maman a perdu ses clés.
 2. Quand il a vu la personne qui arrivait, il a crié de joie.
 3. Les voitures roulent assez vite dans ce quartier.
- 22 Si le niveau de langue des phrases a été choisi pour correspondre *grosso modo* au degré de maîtrise du français de nos participants, on s'attendait néanmoins à ce qu'ils éprouvent quelques difficultés à produire des synonymes et des antonymes et à ce que cela entraîne une recherche lexicale consciente au cours de laquelle les ressources des autres langues à leur disposition seraient également consultées.
- 23 On a utilisé également un outil d'introspection. Une fois achevée la tâche de production de synonymes et d'antonymes, on a invité les participants à recourir à l'introspection (en anglais ou en irlandais) sur leurs recherches lexicales. On leur a tout d'abord demandé de traduire les items lexicaux soulignés en irlandais ou en anglais afin de vérifier l'adéquation de la tâche à leur niveau de français. On leur a ensuite demandé de

préciser pour chaque mot stimulus si la production d'un synonyme et/ou d'un antonyme avait été facile ou difficile et également d'indiquer comment ils avaient effectué leur recherche lexicale. L'extrait suivant illustre la procédure adoptée.

- 24 Below you will find a complete list of the expressions for which you were asked to provide synonymous and antonymous expressions. In each case please (i) translate the expression in question into English or Irish, (ii) indicate whether or not you found the task of supplying a synonym and/or an antonym difficult by ringing the description that applies, and (iii) say something (in English or Irish) about how you went about searching in your mind for an appropriate expression.
- 25 1. perdu
TRANSLATION :
SYNONYM : difficult/not difficult
Comments on search
(‘Ci-dessous, vous trouverez une liste complète des expressions pour lesquelles nous vous avons demandé de fournir des expressions synonymes ou antonymes. Dans chaque cas, veuillez (i) traduire l’expression en question en anglais ou en irlandais, (ii) indiquer si vous avez trouvé la tâche de fournir un synonyme et/ou un antonyme difficile en encerclant la description pertinente, et (iii) spécifier (en anglais ou en irlandais) comment vous vous y êtes pris (e) pour rechercher dans votre tête une expression appropriée.)
- 26 1. perdu
TRADUCTION :
SYNONYME : difficile/facile
Remarques sur la recherche :’)

7. Résultats et discussion

- 27 L’analyse des données s’est limitée (i) aux expressions lexicales proposées comme synonymes et antonymes français qui reflétaient une influence soit de l’anglais, soit de l’irlandais, et (ii) aux réponses obtenues par la tâche d’introspection qui faisaient explicitement mention de l’anglais et de l’irlandais. Les exemples suivants illustrent les différents cas de figure :
- 28 *Traces de l’influence de l’anglais sur les propositions de synonymes/antonymes en français :*
1. *expensif* : proposé comme synonyme de *cher*, non existant en français ; cf. *expensive* de l’anglais
 2. *despisé* : proposé comme synonyme de *détesté*, non existant en français ; cf. *despise* de l’anglais
- 29 *Traces de l’influence de l’irlandais sur les propositions de synonymes/antonymes en français :*
1. *conraifne* : proposé comme synonyme de *perdu*, non existant en français ; cf. *ní chuimhnigh* de l’irlandais (‘ne se souvenait pas’)
 2. *troblod* : proposé comme synonyme de *guerre*, non existant en français ; cf. *trioblóid* de l’irlandais (‘troubles’ au sens d’actes de violence)
- 30 *Références à l’anglais dans les données d’introspection :*
- « It sounds like the english [*sic*] so that’s what I went by » (‘Ça sonne comme l’anglais, c’est comme ça que je m’y suis pris’)

« Thought of it in english [sic] and translated » ('J'y ai pensé en anglais puis j'ai traduit')

31 **Références à l'irlandais dans les données d'introspection :**

« I couldn't think of any word. I thought about words in english [sic], irish and french »

('Je n'arrivais pas à trouver de mot. J'ai pensé à des mots en anglais, en irlandais et en français')

« I kept thinking of the Irish word » ('Seul le mot irlandais me venait à l'esprit')

32 Lorsque les éléments susmentionnés ont été quantifiés, il est apparu que l'anglais prédominait massivement sur l'irlandais comme source d'influence translinguistique dans la tâche de proposition des synonymes/ antonymes mais également dans les références aux langues respectives dans la tâche d'introspection. Les chiffres sont indiqués ci-dessous.

33 **CLASSE A**

Éléments indiquant une influence de l'anglais vs irlandais dans la proposition de synonymes/antonymes en français

1. Anglais : 17 (100 %)

2. Irlandais : 0 (0 %)

34 **Références à l'anglais/irlandais dans la tâche d'introspection**

1. Anglais : 216 (99,1 %)

2. Irlandais : 2 (0,9 %)

35 **CLASSE B**

Éléments indiquant l'influence de l'anglais vs irlandais dans la proposition de synonymes/antonymes en français

1. Anglais : 20 (90,9 %)

2. Irlandais : 2 (9,1 %)

36 **Références à l'anglais/irlandais dans la tâche d'introspection**

1. Anglais : 120 (99,2 %)

2. Irlandais : 1 (0,8 %)

37 **CLASSE C**

Éléments indiquant l'influence de l'anglais vs irlandais dans la proposition de synonymes/antonymes en français

1. Anglais : 9 (90,0 %)

2. Irlandais : 1 (10,0 %)

38 **Références à l'anglais/irlandais dans la tâche d'introspection**

1. Anglais : 23 (95,8 %)

2. Irlandais : 1 (4,2 %)

39 **TOTAUX**

Éléments indiquant l'influence de l'anglais vs irlandais dans la proposition de synonymes/antonymes en français

1. Anglais : 46 (93,9 %)

2. Irlandais : 3 (6,1 %)

40 **Références à l'anglais/irlandais dans la tâche d'introspection**

1. Anglais : 359 (98,9 %)

2. Irlandais : 4 (1,1 %)

41 Ces résultats indiquent que la L2 constitue une composante relativement mineure dans la consultation lexicale translinguistique lorsque les participants ont accompli la tâche lexicale en L3. Même si tous les participants avaient eu un contact prolongé avec l'irlandais et si certains d'entre eux étaient dans une situation d'immersion en irlandais dans leur établissement scolaire, les éléments irlandais ne représentent pas plus de 10 % des traces de consultation translexicale dans la tâche de proposition de synonymes/antonymes et moins de 5 % des références à l'irlandais dans la tâche d'introspection.

42 En ce qui concerne la psychotypologie, les résultats semblent suggérer que les sujets sont influencés par le sentiment que l'anglais est plus proche de leur L3, le français, que l'irlandais ne l'est, et que donc leur L1 constitue une meilleure source d'hypothèses de transfert lexical vers le français que l'irlandais.

43 Une autre explication des résultats serait, bien sûr, le fait que l'anglais est la L1 des participants et qu'il est, par conséquent, plus fermement ancré que l'irlandais – ce qui expliquerait la prédominance écrasante de l'anglais dans nos données. Cependant, bon nombre de recherches indiquent que le statut de L1 ne garantit aucunement qu'une langue donnée sera une source privilégiée de transfert. On peut citer des études déjà assez anciennes comme celles de Ringbom (1987) et de Singleton (1987b), mais aussi des enquêtes récentes, comme celle de Müller-Lancée (2003), qui a montré que, dans une situation de production en langues étrangères romanes, les locuteurs natifs d'autres langues romanes puisaient considérablement dans leur L1, alors que les locuteurs germanophones évitaient de recourir à leur L1. On peut aussi suggérer, comme troisième possibilité, que la prédominance de l'anglais dans nos données relève de facteurs psychotypologiques et du fait que la L1 de nos participants est l'anglais.

44 Afin de creuser cette question, nous avons l'intention de recueillir des données similaires à celles analysées ci-dessus auprès d'informateurs bilingues anglais/irlandais. S'il s'avère que l'anglais continue à prédominer comme source d'emprunt translinguistique, l'influence de la dimension psychotypologique attestée dans nos résultats sera confirmée.

8. Remarques de conclusion

45 L'examen des résultats portant sur les processus de consultation translinguistique de trois groupes d'apprenants du français L3 pour lesquels l'anglais est la L1 et l'irlandais la L2, conduit à exclure la contribution du facteur L2. Cette conclusion n'implique pas que le facteur L1 intervient à lui seul, ni que nos résultats légitiment un retour à la notion béhavioriste selon laquelle les habitudes les plus renforcées – celles de la L1 – déterminent les modalités de transfert. Notre conception des processus sous-tendant l'influence translinguistique n'est pas si simple, et, en particulier, elle prend en compte le rôle de la psychotypologie. À notre avis, la recherche de moyens lexicaux dépassant les connaissances de nos participants en français a été grandement influencée par la perception qu'ils ont de la proximité lexicale de l'anglais et du français. Nous espérons démontrer la justesse de notre point de vue à cet égard dans une étude ultérieure

utilisant la même méthodologie, mais où les apprenants de français seront bilingues anglais-irlandais – c'est-à-dire auront deux L1. Notre hypothèse est que les résultats seront similaires à ceux présentés ci-dessus.

BIBLIOGRAPHIE

- BARFIELD, O. 1962. *History in English Words*. Londres, Faber.
- BROHY, C. 2001. Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation. The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education* n° 1-2, 66-89.
- CENOZ, J. & J. VALENCIA 1994. Additive trilingualism : Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* n° 15, 195-207.
- CENOZ, J. & F. GENESEE (éd) 1998. *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J & U. JESSNER (éd) 2001. *English in Europe : The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J., B. HUFSEISEN & U. JESSNER (éd) 2001. *Looking Beyond Second Language Acquisition : Studies in Tri and Multilingualism*. Tübingen, Stauffenberg.
- CLAIBORNE, R. 1990. *The Life and Times of the English Language*. Londres, Bloomsbury.
- CUMMINS, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* n° 49, 221-251.
- DULAY, H.C. & M.K. BURT 1974. A new perspective in the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning* n° 24, 253-278.
- FURLONG, Á. & M. MORAN 2001. Policy and pedagogy in planning for the pilot project for modern languages in primary schools in Ireland. Communication présentée au colloque de l'IRAAL : *Language Education in Ireland : Current Practice and Future Trends*. Language Centre, Maynooth. Irlande, octobre 2001.
- GASS, S.M. 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* n° 29, 327-344.
- GASS, S.M. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GRIFFIN, C. 2001. Learning strategies : an investigation of the influence of Irish as an L2 or L1 on subsequent instructed language acquisition in L3 or L4. Communication présentée à la *Second International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition*, Leeuwarden September 2001 (disponible sur CD Rom interactif : *L3 Conference*. Académie de Fryske, Leeuwarden).
- HAMMARBERG, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U Jessner (éd), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, 21-41. Clevedon, Multilingual Matters.

- HARRIS, J. & M. CONWAY 2003. *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. Dublin, ITÉ.
- HÉLOT, C. 1988. Bringing up children in English, French and Irish : two case studies. *Language Culture and Curriculum* n° 1, 281-287.
- HUFEISEN, B. 2000. How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism ? In B. Hufeisen & B. Lindemann (éd), *Tertiär und Drittsprachen*, 23-40. Tübingen, Stauffenburg.
- JESSNER, U. 1999. Metalinguistic awareness in multilinguals : cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* n° 8 (3-4), 201-209.
- KELLERMAN, E. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* n° 2, 58-145.
- KELLERMAN, E. 1978. Giving learners a break : Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers in Bilingualism* n° 15, 309-315.
- KELLERMAN, E. 1979. Transfer and non-transfer : Where are we now ? *Studies in Second Language Acquisition* n° 2, 37-57.
- KELLERMAN, E. 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (éd), *Language transfer in language learning*, 112-134. Rowley, MA : Newbury House.
- KIRK-GREENE, C.W.E. 1981. *French False Friends*. London, Routledge & Kegan Paul.
- KLEIN, E.C. 1995. Second versus third language acquisition. *Language Learning* n° 45, 419-465.
- LASAGABASTER, D. 1998. The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* n° 1, 119-133.
- MCARTHUR, T. & J.-M. GACHELIN 1992. Romance languages. In T. McArthur (éd), *The Oxford Companion to the English Language*, 873-874. Londres, BCA/Oxford University Press.
- MÜLLER-LANCÉ, J. 2003. A strategy model of multilingual learning. In J. Cenoz, U. Jessner & B. Hufeisen (éd), *The Multilingual Lexicon*, 117-132. Dordrecht : Kluwer.
- MUÑOZ, C. 2000. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz, & U. Jessner (éd), *English in Europe : The Acquisition of a Third Language*, 157-178. Clevedon : Multilingual Matters.
- ODLIN, T. 1989. *Language Transfer : Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ó LAOIRE, M. 2001. Balanced bilingual and L1-dominant learners of L3 in Ireland : a case study. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éd), *Looking beyond Second Language Acquisition : Studies in Tri- and Multilingualism*, 153-160. Tübingen : Stauffenburg.
- Ó LAOIRE, M., M. BURKE & M. HASLAM 2000. From L2 to L3 : an investigation of learners' metalinguistic awareness and learner strategies. *Teangeolas* n°s 38-39, 52-59
- O'RAHILLY, T.F. 1932. *Irish Dialects Past and Present*. Dublin, Stationery Office.
- PEI, M. 1967. *The Story of the English Language*. London, George Allen & Unwin.
- PICARD, J.M. 2003. The French language in medieval Ireland. In M. Cronin & C. Ó Cuilleánáin (éd) *The Languages of Ireland*, 57-77. Dublin, Four Courts Press.
- RINGBOM, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- RISK, H. 1969. French loan-words in Irish. *Études Celtiques* n° 12, 585-655.

- ROBERTSON, S. 1954. *Development of Modern English*. New York, Prentice-Hall.
- ROSENTHAL, J.W. 2000. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SAGASTA, E. 2001. Does minority language use foster third language acquisition ? Communication présentée à la *Second International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition*, Leeuwarden September 2001 (disponible sur CD Rom interactif : *L3 Conference*. Académie de Fryske, Leeuwarden).
- SANZ, C. 2000. Bilingual education enhances third language acquisition : evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* n° 21, 23-44.
- SINGLETON, D. 1981. *Language Transfer : A Review of Some Recent Research*. Dublin : Trinity College, Centre for Language and Communication Studies (CLCS Occasional Paper 1).
- SINGLETON, D. 1987a. The fall and rise of language transfer. In J. Coleman & R. Towell (éd) *The Advanced Language Learner*, 27-53. London, CILT.
- SINGLETON, D. 1987b. Mother and other tongue influence on learner French. *Studies in Second Language Acquisition* n° 9, 327-346.
- SINGLETON, D. 1992. Second language instruction : the when and how. *AILA Review* n° 9, 46-54.
- SINGLETON, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- THODY, P. & H. EVANS 1985. *Faux Amis and Key Words — A Dictionary-Guide to French Language, Culture and Society through Lookalikes and Confusables*. Londres, The Athlone Press.
- THOMAS, J. 1988. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* n° 9, 235-246.
- VALENCIA, J. & J. CENOZ 1992. The role of bilingualism in foreign language acquisition : learning English in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* n° 13, 433-449.
- VAN ROEY, J., S. GRANGER & H. SWALLOW 1988. Introduction générale. *Dictionnaire des faux amis français~anglais*, IX-XI. Paris-Gembloux, Duculot.
- WILLIAMS, S. & B. HAMMARBERG. 1998. Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* n° 19, 295-333.
- ZOBL, H. 1980a. Developmental and transfer errors : Their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* n° 14, 469-479.
- ZOBL, H. 1980b. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning* n° 30, 43-57.

NOTES

1. David SINGLETON, CLCS, Arts Building, Trinity College, Dublin 2, Irlande dsnglton@tcd.ie.
2. Muiris Ó LAOIRE, Institute of Technology, Tralee, Co Kerry, Irlande drmolaoire@eircom.net.

RÉSUMÉS

La discussion sur les sources d'influence translinguistique s'est portée en particulier sur deux conceptions qui privilégient soit le rôle de la psychotypologie soit celui de la L2. La première postule que les apprenants exploitent principalement les ressources des langues à leur disposition qu'ils perçoivent comme plus proches de la langue cible, tandis que la deuxième suggère que les transferts privilégiés par les apprenants sont les langues autres que leur L1. La présente étude examine les rôles respectifs de l'irlandais (L2) et de l'anglais (L1) comme sources de transfert lexical en français (L3) (l'anglais étant beaucoup plus proche du français que l'irlandais – surtout du point de vue lexical). Les sujets analysés apprennent le français comme L3 dans des collèges (niveau secondaire) en Irlande, dont la langue d'instruction est soit l'anglais, soit l'irlandais. L'analyse porte sur des données produites en français et des données introspectives. Les résultats montrent clairement que l'anglais prédomine comme point de repère initial dans le traitement des items lexicaux impliqués dans la tâche de production mais aussi comme origine des emprunts lexicaux utilisés en français.

In recent discussion of sources of cross-linguistic influence, two perspectives have come to the fore : the psychotypological perspective and the 'L2 factor' perspective. The former posits that learners draw primarily on those of their languages which they perceive as closer to the target language, while the latter suggests that the transfer sources privileged by learners are languages other than their L1. The present study examines the respective roles of Irish (L2) and English (L1) as sources of lexical transfer in French (L3) (English being much closer to French than Irish – especially in lexical terms). The subjects were L3 learners of French in English-medium and Irish-medium second-level schools in Ireland from whom both productive French data and introspective data were collected. The article presents an analysis of the data in question, which indicates that English predominates both as the initial reference point in the processing of the lexical items involved in the productive task and as the source of actual lexical borrowings into French.

INDEX

Keywords : cross-linguistic influence, psychotypology, L1, L2, L3, lexical, vocabulary, English, Irish, French

Mots-clés : influence translinguistique, psychotypologie, L1, L2, L3, lexical, vocabulaire, anglais, irlandais, français

AUTEURS

DAVID SINGLETON

Trinity College, Dublin

MUIRIS Ó LAOIRE

Institute of Technology, Tralee