



L'influence translinguistique dans l'acquisition de l'espagnol comme troisième langue étrangère chez les apprenants algériens

Hynd Medjdoub

Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2, Algérie

hi.medjdoub@univ-setif2.dz

<https://orcid.org/0009-0002-6074-9956>

Reçu le 28-02-2024 / Évalué le 15-03-2024. / Accepté le 27-04-2024

Résumé

La présente contribution se donne pour objectif d'examiner l'influence translinguistique au niveau lexical des langues antérieurement acquises, à savoir le français et l'anglais, sur l'espagnol, dernière langue étrangère à acquérir chez des lycéens algériens inscrits en deuxième et troisième années du secondaire dans la filière langues étrangères. En partant du constat que leurs répertoires linguistiques diversifiés influent leurs productions écrites au niveau lexical en langue espagnole, nous avons tenté de mettre en exergue l'origine des transferts des langues sources vers la langue cible et les facteurs qui déterminent ces transferts. Afin d'y parvenir, nous analysons les données issues d'un questionnaire sociolinguistique et examinons les transferts interlinguaux au niveau lexical figurés dans une soixantaine de productions écrites de ces lycéens. Les résultats révèlent que le français, première langue étrangère de nos étudiants, exerce une influence prépondérante dans cette interaction translinguistique.

Mots-clés : langues sources, langue cible, transfert lexical

La influencia translingüística en la adquisición del español como tercera lengua extranjera entre los aprendices argelinos

Resumen

La presente contribución tiene como objetivo examinar la influencia translingüística a nivel léxico de las lenguas previamente adquiridas, es decir, el francés y el inglés, sobre el español, última lengua extranjera a adquirir en los alumnos de secundaria argelinos inscritos en el segundo y tercer año de secundaria en la enseñanza de lenguas extranjeras. Partiendo de la constatación de que sus diversificados repertorios lingüísticos influyen en sus producciones escritas a nivel léxico en lengua española, hemos intentado poner de relieve el origen de las transferencias de las lenguas fuentes a la lengua meta y los factores que determinan estas transferencias. Para lograrlo, analizamos los datos de un cuestionario sociolingüístico y examinamos las transferencias

interlinguales a nivel léxico que figuran en unas sesenta producciones escritas de estos alumnos. Los resultados revelan que el francés, primera lengua extranjera de nuestros estudiantes, ejerce una influencia predominante en esta interacción translingüística.

Palabras clave: lengua fuente, lengua meta, transferencia léxica

Translingual influence in the acquisition of Spanish as a third foreign language among Algerian learners

Abstract

The objective of this paper is to examine the translingual influence at the lexical level from the previously acquired languages, namely French and English, on to Spanish, the last foreign language to be learned among Algerian high school students enrolled in the second and third secondary years in the field of foreign languages. Based on the fact that their diversified linguistic repertoires influence their lexical Spanish-language productions, we have tried to highlight the origin of the transfers from the source languages to the target language and the factors that determine these transfers. To this, we analyse the data from a sociolinguistic questionnaire and examine the interlingual translations at the lexical level in about sixty written productions of these high school students. The results reveal that French, the first foreign language of our students, exercises a predominant influence in this translingual interaction.

Keywords: source languages, target language, lexical transfer

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre des recherches en acquisition d'une troisième langue étrangère. (De Angelis, 2008 ; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001 ; Williams, Hammarberg, 1998). Les études en acquisition d'une troisième langue (L3) ou d'une langue additionnelle (Ln) sont devenues un terrain propice de recherche depuis le changement de paradigme induit par la perspective plurilingue. Les apprenants algériens sont plurilingues, il est en effet impératif de se pencher sur les particularités de ce public face à l'appropriation d'une nouvelle langue, qui, en s'additionnant au répertoire linguistique de l'apprenant, donne lieu à des influences translinguistiques avec les autres langues déjà acquises.

La source de transfert interlingual d'un locuteur qui apprend une première langue étrangère est clairement sa langue maternelle (Trévisiol, 2021). Toutefois, l'identification de l'origine de transfert de la langue source vers la langue cible d'un locuteur plurilingue n'est pas aussi évidente. En fait,

un apprenant qui maîtrise déjà au moins une autre langue, en plus de sa première langue, possède une connaissance distincte par rapport aux autres apprenants qui commencent à apprendre leur première langue. Le premier a déjà développé sa conscience linguistique et a acquis des stratégies linguistiques et d'apprentissage qui lui faciliteront l'acquisition de L3, étant donc plus expérimenté et possédant un autre type de compétence (Jessner, 1999).

C'est dans ce contexte que nous devons analyser le processus d'acquisition de l'espagnol comme troisième langue étrangère apprise par des lycéens algériens plurilingues, en tenant toujours compte de leur contact avec d'autres langues qui sont importantes dans leurs répertoires linguistiques. L'acquisition de l'espagnol langue étrangère (L3), dans ce sens, se fait en établissant des liens avec les connaissances acquises auparavant dans d'autres langues et en développant de nouvelles compétences dans la nouvelle langue cible.

Pour désigner les langues de nos apprenants, nous nous sommes référés à la définition de Williams et Hammarberg, selon laquelle la L3 correspond à la dernière langue étrangère en cours d'acquisition et L2 à « toute langue non native acquise auparavant » (1998 : 301), ce qui correspond au cas des locuteurs plurilingues ayant déjà appris plusieurs L2 avant la L3. Ainsi, la L3 peut coïncider avec la deuxième LE, mais elle peut également être une L4, L5, ... d'où la dénomination de « langue additionnelle » (Ln) pour désigner ces cas d'acquisition plurilingue (De Angelis, 2008).

Dans cet article, nous avons l'intention de présenter une étude menée avec des apprenants algériens plurilingues, qui apprennent l'espagnol comme troisième langue étrangère (L3). Ces apprenants sont des locuteurs de la langue arabe (L1) (de ses deux variétés - standard et dialectal), qui ont été (et sont encore) exposés au français comme première langue étrangère (FL2) et l'anglais étant la deuxième langue étrangère (AL2), dans des contextes d'apprentissage formel et informel.

L'objectif est de comprendre l'origine et les facteurs déterminants la langue source qui aura le plus d'impact sur l'acquisition de l'espagnol au niveau lexical chez ces étudiants, pour une meilleure intervention pédagogique. Nous avons donc émis l'hypothèse que la fréquence de l'influence des langues étrangères serait plus élevée que celle de l'arabe

étant donné les ressemblances entre les trois langues étrangères en question. Afin de le confirmer ou de l'infirmier, nous analyserons les données recueillies à partir de dépouillement d'un questionnaire sociolinguistique et l'analyse contrastive des transferts interlinguaux au niveau lexical figurés dans les productions écrites de 60 lycéens de deuxième et de troisième année du secondaire inscrits dans la filière langues étrangères au niveau du lycée El Bachir El Ibrahimi au sein de la ville de Batna en Algérie, durant l'année scolaire 2021/2022.

1. L'acquisition d'une L3 : Brèves considérations théoriques

Dans les synthèses sur l'émergence de la didactique des langues additionnelles (Cenoz, *et al*, 2001 ; Jessner, 1999), il est démontré que cette discipline est née des études sur l'acquisition d'une deuxième langue (L2 après la première langue), principalement dans les recherches anglo-saxonnes, en se basant sur de nombreuses études empiriques et en développant progressivement des modèles d'acquisition plurilingue. Ces études tentent d'expliquer le processus d'acquisition d'une L3/ou d'une langue additionnelle Ln et de démontrer les différences qui existent avec celles de l'acquisition d'une L2, qui, du point de vue des chercheurs anglo-saxons, était considérée comme n'importe quelle autre langue acquise après la langue première (L1), et pourrait donc se référer à l'acquisition d'une deuxième, troisième ou quatrième langue. Ainsi, ces chercheurs pensent qu'un apprenant plurilingue a une connaissance différente d'un apprenant d'une L2. Ce dernier est novice dans l'apprentissage d'une deuxième langue et n'a que sa L1 comme référence. Le premier, lorsqu'il commence à apprendre une L3/Ln, connaît déjà le processus d'apprentissage d'une (ou de plusieurs) langue (s) étrangère (s) et, par conséquent, possède déjà une conscience métalinguistique et des stratégies qui l'aident à construire ses nouvelles connaissances de la langue cible.

Dans notre cas, tout au long de ce travail, nous opterons pour la désignation de l'acquisition d'une troisième langue (L3/Ln), en se référant à « toutes les langues au-delà de la L2 sans donner de préférence à aucune langue particulière » (De Angelis, 2008 : 11). Cette désignation nous permet de réunir, dans un seul groupe, des apprenants d'une langue L3/Ln qui ont

déjà acquis au moins deux langues et qui ont donc une connaissance métalinguistique et une expérience plus grandes dans l'apprentissage formel des langues qu'un apprenant d'une langue L2. Dans ces cas, il semble évident qu'un apprenant, qui a déjà acquis au moins une deuxième langue, tentera de compenser le manque de connaissances dans l'apprentissage du L3/Ln en utilisant non seulement sa L1 mais aussi, dans la plupart des cas sa L2.

Tandis que certaines études (Odlin, 1989) soutiennent que la première langue est la source des influences interlinguales, d'autres plus récentes (De Angelis, Selinker, 2001 ; Hammarberg, 2001 ; Ringbom, 2007 ; Jessner, 2008) ont prouvé que les transferts pourraient se produire principalement depuis la L2 et non de la L1. Dans ces cas, il est intéressant de noter que lors de la production en L3 un apprenant produit souvent des formes d'interlangue qui sont partiellement ou complètement des formes de la L2.

Lorsque les apprenants ont déjà acquis plus d'une langue, le processus d'acquisition d'un L3/Ln devient plus compliqué que celui d'acquérir une L2. En conséquence, un étudiant plurilingue possède une compétence différente, complexe et plurielle étant donné qu'elle rassemble et met en relation les différentes composantes d'un répertoire qui peut être déséquilibré et comporter des sous-compétences partielles. Elle permet aussi de gérer le répertoire en synchronie et en diachronie (Coste, 2001).

Selon les recherches menées dans ce domaine, il existe de nombreux facteurs qui ont un impact sur le transfert d'une deuxième langue vers la langue cible. L'un des facteurs les plus importants en ce qui concerne la possibilité de transfert de la langue est celui de la typologie. La proximité typologique entre une L2 et une L3 facilite le transfert, surtout si la L1 est plus éloignée, comme l'ont démontré certaines études portant sur le rôle de la typologie dans l'acquisition d'une L3 (Williams, Hammarberg, 1998 ; Cenoz, 2001, Hammerberg, 2001 ; Ringbom, 2001). Par conséquent, dans les cas où la L1 est typiquement éloignée de la L3, les étudiants ont tendance à activer leurs connaissances en d'autres langues précédemment acquises, plus proches de la langue cible, et à faire des transferts de celle qui est perçue comme étant la plus proche, qui peut ou ne peut pas correspondre à la distance qui existe effectivement entre eux (De Angelis, 2007). Les chercheurs distinguent également le facteur « psychotypologie »,

qui fait référence aux caractéristiques individuelles des apprenants et qui influent sur leur manière de percevoir la proximité ou la distance typologique des langues étrangères (Kellerman, 1983 : 114).

Bardel et Falk (2007) ont plaidé en faveur du facteur de statut L2. À partir de leur étude, qui a isolé la langue typologiquement proche et la langue seconde, les auteurs ont observé que le facteur de statut L2 était notablement plus fort que le facteur (psycho) typologique dans l'acquisition de la L3. À l'appui de l'hypothèse du transfert L2, qui supposait que la L2 remplacerait la L1 comme source de transfert, à ce propos, Hammarberg (2001 : 37) affirme le désir d'utiliser la L2 comme stratégie d'approche de la L3 plutôt que la L1, considérée comme une langue « non-étrangère ».

Selon Williams et Hammarberg (1998), deux autres facteurs aident à déterminer la source de l'influence translinguistique : récence et compétence. En ce qui concerne le premier, l'utilisation récente de certaines langues non natives facilite l'apparition du transfert vers la langue cible, étant donné l'accès facile à l'information linguistique stockée dans la mémoire de locuteur. L'étude de Williams et Hammarberg (*Ibid.*) considère l'utilisation récente d'une langue non native comme un facteur majeur qui influence le transfert dans le processus de la production L3. Hammarberg (2001 : 23) soutient que « la L2 est activée plus facilement si l'apprenant l'a utilisée récemment ».

Quant aux compétences, Hammarberg (*Ibid.*) affirme que le transfert d'une langue non native vers la langue L3 est favorable si l'apprenant possède une maîtrise élevée de la L2, surtout si cette langue a été acquise et utilisée dans des contextes de communication réels. Certains auteurs soutiennent également que le transfert a tendance à se produire dans les premiers stades de l'acquisition parce que les apprenants n'ont pas encore assez de connaissances de la langue cible et qu'ils doivent donc combler les lacunes linguistiques qu'ils ressentent. Ringbom (2001) confirme que les apprenants les moins compétents transfèrent en général davantage d'éléments de leurs langues déjà acquises que les apprenants plus compétents.

Trévisiol (2021) énumère d'autres facteurs, tels que l'intensité de l'apprentissage, la fréquence d'utilisation, l'âge auquel l'apprentissage a débuté, l'attitude émotionnelle de l'apprenant envers ses langues déjà

acquises, ainsi que des facteurs contextuels tels que la situation de communication, l'environnement d'apprentissage et le type d'interlocuteur.

2. Le transfert translinguistique lexical

Dans le domaine de l'acquisition de la deuxième langue, l'hypothèse d'analyse contrastive (Lado, 1957) s'est concentrée sur la comparaison de la langue maternelle et de la seconde langue et ce terme a évolué en influence translinguistique, se concentrant sur les effets de langue maternelle dans l'apprentissage / acquisition de la L2. Ce phénomène s'applique au domaine de l'acquisition de la troisième langue et l'influence est maintenant bidirectionnelle, car la L3 est influencée par la L1 et la L2 comme elle peut aussi influencer la L2, ainsi que la L1.

Comme l'influence translinguistique est devenue plus intrinsèque dans le domaine de l'acquisition de la troisième langue, une controverse sur sa définition et son champ d'application a augmenté. Le terme interférence est utilisé pour se référer au transfert d'éléments d'une langue vers une autre dans lequel ces éléments sont inadaptés à la structure de la langue cible, ce qui correspond à ce qui a été conçu comme un transfert négatif et plus tard comme transfert. Le transfert L1 se réfère à l'influence de la première langue sur l'acquisition de la L2. Cette influence de la langue maternelle sur la langue cible est soit négative soit positive. Le transfert positif se produit lorsque la langue maternelle facilite d'une certaine manière l'acquisition de la deuxième langue. Au contraire, le transfert est négatif quand une langue provoque une influence négative sur la langue cible, en ajoutant des traits de la langue qui ne correspondent ni à la L1 ni à la L2, créant ainsi une interlangue, (Trévisiol, 2021). En outre, le transfert peut entraîner l'évitement lorsque les apprenants évitent d'utiliser certaines structures qui n'existent pas dans leur langue maternelle au cours du processus d'apprentissage de la L2. Ces phénomènes linguistiques se produisent dans le contexte de l'acquisition de la troisième langue, mais ils sont plus complexes et intéressants parce qu'il y a trois langues qui entrent en contact, les langues L1 et L2 sont celles qui ont un effet sur la L3 et contrôlent son apprentissage. De même, Wlosowicz (2018) met en évidence que, étant donné la dynamique des systèmes plurilingues d'une

part, et la représentation interconnectée des langues d'autre part, les interactions entre les langues maternelle, seconde et tierce sont inévitables. De nos jours, le terme d'influence translinguistique a élargi son champ d'application à l'interférence et au transfert pour décrire tous les effets translinguistiques qui apparaissent au niveau de la conceptualisation ou des processus mentaux, ainsi que dans l'utilisation de tel ou tel item lexical ou de telle ou telle structure, en raison de la connaissance qu'on a d'une langue lorsqu'on en utilise une autre (Oldin, 1989) et c'est maintenant l'un des principaux domaines d'étude dans la recherche sur l'acquisition de la troisième langue.

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, le transfert lexical constitue un processus cognitif essentiel. Des relations d'équivalence entre les mots des langues précédemment acquises et ceux de la langue cible sont établies par les apprenants, sur la base de cette identification interlinguale, ils transfèrent des éléments lexicaux qu'ils pensent être similaires entre les langues. Il existe deux types de transfert lexical : le transfert de forme et le transfert de sens. Le premier consiste à utiliser des mots d'autres langues acquises précédemment, adaptés ou non aux structures des mots de la langue cible, pour produire en L3. Le second implique le transfert sous forme de calques de modèles sémantiques d'unités lexicales de la première langue et/ou de la (des) langue (s) étrangère (s) aux unités lexicales de la langue cible (Ringbom, 2001).

3. L'enseignement de la langue espagnole au lycée en Algérie

La langue espagnole a été introduite dans le système éducatif algérien relativement tard par rapport à d'autres langues étrangères telles que l'anglais et le français. Son enseignement au lycée est proposé comme troisième langue étrangère, après le français et l'anglais, introduits dès la troisième année primaire (l'équivalent de CE2 en France). Il est à noter que l'anglais avant septembre 2022, commence dès la première année de cycle moyen (l'équivalent de la classe sixième au collège en France), suite à une décision de la valorisation de la langue de Shakespeare en Algérie, elle est dispensée aux élèves à partir de la troisième année primaire. Il faut préciser aussi que nos Apprenants n'ont pas été touchés par cette réforme. La langue

espagnole sera étudiée au lycée par des apprenants orientés vers l'option lettres et langues étrangères, selon leur choix, à partir de la deuxième année secondaire (Ce qui correspond à la classe première au lycée, en France) et cela pendant deux ans avec un volume horaire de cinq heures par semaine et un coefficient de quatre. Leurs études seront parachevées par le baccalauréat en langues étrangères, option espagnole. Pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures en cette option, il existe de nombreuses universités en Algérie (Alger, Oran, Tlemcen, Mostaganem, ...) qui offrent l'enseignement de cette langue en tant que spécialité dans le cadre de programmes de licence (3 ans), master (5 ans) ou doctorat (8 ans).

L'objectif d'enseigner la langue espagnole au secondaire est d'encourager les apprenants à utiliser efficacement l'espagnol comme moyen de communication. Sur un plan plus particulier, l'enseignement de l'espagnol doit permettre à l'apprenant d'atteindre un plus grand contrôle de son propre processus d'apprentissage et qu'il sera capable de poursuivre ce processus, de promouvoir l'approche de la culture espagnole et hispanique, de collaborer au développement d'activités et de valeurs à l'égard de la société internationale telles que l'acceptation de la diversité, la différence et l'altérité, la reconnaissance et le respect mutuel.

Bien que l'enseignement de la langue espagnole en Algérie soit encore relativement nouveau, il gagne une reconnaissance en raison de la demande croissante des apprenants et des opportunités qu'il offre sur le plan professionnel, académique et culturel.

4. Méthodologie

Pour répondre aux interrogations de notre travail, nous avons opté pour une approche mixte : cette approche nous permet de combiner des résultats quantitatifs d'un questionnaire qu'on a établi en vue de collecter les données sociolinguistiques de nos apprenants et des résultats qualitatifs des transferts translinguistiques au niveau lexical repérés dans soixante (60) copies collectées, qui constituent le corpus de notre étude. Suite à ce repérage, nous avons classé les transferts dans deux catégories : la première regroupe les unités lexicales de FL2 présentes dans les écrits, alors que la seconde est constituée de celles d'AL2. Concernant la

production écrite, nous précisons que l'exercice demandé était de rédiger un court texte pour parler des avantages et des inconvénients de la technologie. Ce thème s'inscrit dans le programme des deux niveaux en question et fait partie de la cinquième unité d'apprentissage pour la classe de deuxième année tandis qu'il figure dans la troisième unité pour la classe terminale et était réalisé au cours de l'année scolaire 2021/2022 lors de la séance de production écrite pendant le cours de langue espagnole.

4.1. Participants

Les participants¹ de cette recherche sont des lycéens algériens issus du Lycée El Bachir El Ibrahimi, situé au centre de la ville de Batna, dans l'est algérien. Le choix de ce lycée est justifié par le fait qu'il dispose de classes de langues étrangères en langue espagnole, étant donné que l'enseignement de cette langue est substitué par d'autres langues étrangères telles que l'allemand et l'italien dans les autres établissements. Les lycéens qui ont participé apprennent le français, première langue étrangère (FL2) dès la troisième année primaire à partir de l'âge de 8 ans, l'anglais (AL2) dès la première année au cycle moyen à partir de l'âge de 12 ans, tandis que l'espagnol (L3) est appris dès la deuxième année au lycée à partir de l'âge de 16 ans. Ils sont inscrits en classe de deuxième et troisième année du secondaire, il s'agit d'un groupe formé de soixante apprenants ayant un niveau hétérogène. Leur âge s'échelonne entre 16 et 20 ans. Le critère sexe n'a pas été pris en considération.

4.2. Résultats

Le dépouillement de notre questionnaire nous permet l'obtention des principaux résultats présentés *infra*.

À la question « Quelle est la langue étrangère la plus maîtrisée parmi les langues que vous connaissez ? », dont l'objectif est de savoir le degré de maîtrise et de compétence en langues en question par les participants, la grande majorité d'apprenants a répondu que la langue française est la langue étrangère la plus maîtrisée (44 apprenants sur 60), étant donné que son statut est privilégié dans le pays pour des considérations historiques, politiques voire idéologiques. La langue française est le résultat à la fois de

¹ Nous les remercions de leur participation.

l'apprentissage formel, puisqu'elle est présente depuis l'école primaire jusqu'à la fin du secondaire voire même à l'université, et d'un apprentissage informel, puisqu'elle est présente dans la vie quotidienne dans les différentes situations de communication. Cependant, et contrairement à ce que l'on pourrait attendre, cette langue ne représente pas la langue étrangère avec plus de compétences pour tous, parce que 73.43 % l'ont indiquée comme telle. Parmi les apprenants restants, 19.86 % considéraient qu'il s'agissait de l'anglais, l'engouement pour la langue de Shakespeare pour ces apprenants se fonde sur son aspect universel et technologique. Pour les 6.69 % qui restent, ils prouvent une meilleure maîtrise en espagnol, vu que sa renommée et son impact sont devenus logiquement incontournables et internationaux d'après les participants.

Quant à la question de la langue qui a plus de similitudes avec l'espagnol au niveau lexical, 61.60 % des participants considèrent que la langue de Molière partage plus de ressemblances avec l'espagnol, contre 35.26 %, qui trouvent dans la langue de Shakespeare des analogies en commun avec la langue de Cervantès et 4.91 % qui estiment que l'arabe et l'espagnol ont des similitudes communes. Cette conception est partagée chez les apprenants de deuxième année aussi bien que de troisième année avec des taux similaires dans leurs réponses.

Les participants renvoient ces ressemblances entre ces langues à une variété de facteurs, notamment leur origine commune, leur contact historique, culturel et politique, leurs processus d'évolution linguistique et les mouvements de populations. Ces similarités témoignent les liens complexes qui existent entre les langues et les échanges linguistiques qui ont eu lieu tout au long de l'histoire humaine.

Sur la base de l'analyse du corpus écrit recueilli, nous avons constaté que 93.33 % (31 en deuxième année à l'encontre de 25 en troisième année) des sujets de l'échantillon ont réalisé des transferts translinguistiques au niveau lexical. Aussi, il s'est avéré que certains apprenants n'ont pas commis de transferts (4 apprenants). Cependant, d'autres en ont présenté un et au plus deux. Nous en avons ainsi détecté en tout 72 à travers 56 copies. (Une seule copie sans aucun cas de transfert et trois productions très mal rédigées).

Les résultats nous montrent que le plus grand nombre de transferts a lieu au cours de la deuxième année (42 transferts chez 31 apprenants) et

qu'il diminue en troisième année (30 transferts chez 25 apprenants) en raison de la progression de la compétence linguistique que les apprenants continuent d'acquérir. Le nombre de transferts a diminué à mesure que le niveau en L3 s'améliore. (De 93.75 % en 2^e année à 78.57 % en 3^e année). Nous pouvons également noter que le transfert de forme (91 %) est beaucoup plus élevé que celui de sens (9 %).

À l'égard de l'objectif spécifique qui cherchait à identifier les langues sources des transferts translinguistiques lexicaux qui se présentent dans la production écrite en L3 chez les participants nous avons constaté que tous les transferts proviennent des deux langues étrangères le français et l'anglais, aucun transfert de la langue arabe n'a été détecté. Sur le total des transferts, nous avons constaté que 85.71 % (62 mots) avaient le français comme langue source et 14.28 % (10 mots) l'anglais. Ainsi, Les résultats obtenus révèlent que ces deux langues sont utilisées comme source de transfert avec une prédominance de la langue française. Quelques exemples sont cités *infra*.

Transferts dus à la langue française

Apprenant n° 08 : «...mejora la calidad de **vie**... ». (À la place de **vida**)

Apprenant n° 13 : «...hace la vida más fácil en la **societé**... ». (À la place de **la sociedad**)

Apprenant n° 35 : «...La tecnología ha transformado **le monde** una pequeña aldea... ». (À la place de **el mundo**)

Apprenant n° 41 : «...**facilite** la comunicación entre las personas... ». (À la place de **facilita**)

Apprenant n° 49 : « ... producir **armes** para la guerra... ». (À la place de **armas**)

Transferts dus à la langue anglaise

Apprenant n° 23 : «...**hackers** amenazan a los usuarios... ». (À la place de **Los piratas informáticos**)

Apprenant n° 51 : «...Hoy en día la **tecnology** es un medio muy importante... ». (À la place de **la tecnología**)

Apprenant n° 56 : « ... Los dispositivos electrónicos causan **problems** de salud... ». (À la place de **los problemas**).

Les exemples mentionnés supra indiquent donc que la majorité des transferts translinguistiques détectés renvoient aux transferts de forme. Selon Ringbom (2001), lorsque la langue est encore dans ses premières étapes d'apprentissage (comme c'est le cas de l'espagnol dans cette recherche), le transfert de forme est plus fréquent à l'écrit (vie/vida, facilite/facilita, problems/los problemas...), à l'opposé du transfert de sens (par exemple, l'emploi du mot anglais « hackers » en espagnol sans aucun changement), car les lycéens accordent plus d'importance à la forme qu'au signifié de la langue. Les apprenants révèlent déjà une certaine connaissance de la structure des mots en espagnol et de l'utilisation correcte de certains mots. Cependant, leur maîtrise de l'espagnol est encore novice, de sorte qu'ils produisent involontairement des transferts interlinguaux comme le révèle leur orthographe.

4.3. Discussions

Les résultats obtenus nous permettent de déduire que les apprenants sont conscients que le français et l'anglais sont les deux langues les plus proches typologiquement de l'espagnol, cependant le français représente la principale source de transfert lexical chez nos Apprenants. L'origine romane commune entre le français et l'espagnol favorise leurs similitudes inversement à l'anglais dérivé de langue germanique et explique cet état de fait. Ils sont également conscients que le lexique et les structures de la langue arabe sont éloignés de celle de la langue espagnole, parce que la première est une langue sémitique. Le français, l'anglais et l'espagnol sont des langues étrangères voisines contrairement à l'arabe considéré comme langue éloignée. C'est ainsi que nous partageons le point de vue de Hammarberg (2001 : 22) selon lequel, « l'influence de la L2 est favorisée si la L2 se trouve typiquement proche de la L3, surtout si la L1 est plus éloignée ». Ce qui corrobore avec le modèle typologique réel ou ressenti (psychotypologique) dans le processus d'acquisition d'une L3. Le statut FL2 semble avoir joué un rôle de pivot dans le choix de la langue source. Le statut FL2 se reflète dans ses opportunités d'utilisation dans la vie quotidienne. Il s'agit d'une langue largement utilisée dans les médias, l'éducation, les affaires et d'autres domaines. La maîtrise de la langue source est un autre facteur à prendre en considération, puisque la compétence de

ces apprenants en espagnol est toujours à un niveau débutant par rapport au niveau de maîtrise des autres langues étrangères acquises, ce qui crée les conditions parfaites pour que les transferts de ces langues vers la L3 aient lieu plus facilement. Aussi, la baisse statistiquement marquée de la transférabilité de la deuxième à la troisième année indique que plus les apprenants progressent dans leur acquisition en langue espagnole, moins ils transfèrent des autres langues.

Conclusion

Pour conclure, nous précisons que l'acquisition d'une L3 est un processus complexe qui implique l'apprentissage d'une nouvelle langue après avoir déjà acquis une ou deux autres langues. Ce processus peut être enrichissant mais aussi exigeant impliquant plusieurs facteurs. Les transferts translinguistiques lexicaux détectés dans les productions écrites des lycéens algériens de l'espagnol comme troisième langue étrangère sont fréquents, ils sont attribuables principalement aux L2, avec une prédilection marquée pour la langue de Molière par rapport à l'anglais et l'arabe, d'après les résultats obtenus de notre enquête. Ainsi, notre hypothèse adossée sur le facteur (psycho) typologique comme facteur déterminant dans ces transferts est confirmée. Le statut privilégié de FL2, aussi bien au sein de la société algérienne qu'au niveau de compétence en L3, est un facteur crucial dans ce processus. L'influence translinguistique au niveau lexical souligne l'interaction complexe entre les langues dans le processus d'apprentissage et d'utilisation des langues. Comment aider les apprenants à exploiter ces liens et ces interactions dans leurs répertoires linguistiques afin de comprendre les défis auxquels ils sont confrontés et à insuffler des stratégies métalinguistiques pour comparer ces langues et surmonter les obstacles liés à leur acquisition ?

Bibliographie

Bardel, C., Falk, Y. 2007. « The role of the second language in third language acquisition : The case of Germanic syntax ». *Second Language Research*, 23 (4), p. 459-484.

Cenoz, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In : J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.),

Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives. Clevedon : Multilingual Matters, p. 8-20.

Cenoz, J. et all. (eds.) 2001. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

Coste, D. 2001. La notion de compétences plurilingue et ses implications possibles. In : Actes du séminaire – *L'enseignement des langues vivantes. Perspectives*. Paris : Direction de l'Enseignement scolaire/ CRDP Versailles, p. 29-38.

De Angelis, G., Selinker, L. 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In : J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 42-58.

De Angelis, G. 2008. *Third Additional Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In : J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, p.21-41.

Jessner, U. 1999. « Metalinguistic Awareness in Multilinguals : Cognitive Aspects of Third Language Learning ». *Language Awareness*, 8 (3 & 4), p. 201-209.

Jessner, U. 2008. « Teaching third languages : findings, trends and challenges ». *Language Teaching*, 41 (1), p. 15-56.

Kellerman, E. 1983. Now You See It, Now You Don't. In : S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House Publishers, p. 112-134.

Lado R. 1957. *Linguistic accross cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Odlin, T. 1989. *Language transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ringbom, H. 2001. Lexical Transfer in L3 Production. J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.). In : *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 59-68.

Trévisiol, P. 2021. « Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. Introduction à l'acquisition des langues étrangères » *Pratiques pédagogiques*. De Boeck Supérieur, p.275-295. [En ligne] : <https://hal.science/hal-03836261/document> [consulté le 20 décembre 2023].

Wlosowicz, T. M. 2018. « L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais : les inter-actions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique ». *HETEROGLOSSIA. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarità*, n° 16, p. 163-181.

Williams, S., Hammarberg, B. 1998. « Language switches in L3 production : Implications for a polyglot speaking model ». *Applied Linguistics*, n° 19, p. 295-333.



© *Synergies Espagne*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

