



HAL
open science

L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne

► To cite this version:

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. G. Forlot. L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques., L'Harmattan, pp.35-57, 2009. hal-00384911v2

HAL Id: hal-00384911

<https://hal.science/hal-00384911v2>

Submitted on 15 Jul 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CHAPITRE 1

L'ANGLAIS LANGUE D'APPUI POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE¹

1. Introduction

Dans quelle mesure le fait d'avoir appris l'anglais comme langue étrangère (LE) peut-il faciliter l'apprentissage et l'acquisition du français langue étrangère ? Pour des apprenants coréens, japonais, chinois ou arabophones dont la langue maternelle (LM) est sur le plan formel bien distante des langues européennes, on peut supposer que le français puisse apparaître comme une langue voisine de l'anglais par sa syntaxe, sa morphologie ou son lexique entre autres. Dès lors, l'apprentissage du français pourrait prendre appui sur des savoirs à propos de la langue anglaise et de son fonctionnement interne et externe, acquis lors d'un apprentissage préalable ou parallèle à l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons mené une enquête auprès d'étudiants d'origines diverses aux LM non indoeuropéennes dans le cadre du Département de Français Langue Etrangère (DeFLE) de Nancy Université. Nous avons choisi de nous intéresser prioritairement aux locuteurs de langues non indoeuropéennes, pour de simples raisons d'éloignement typologique. Fondée sur un questionnaire écrit et sur des entretiens, cette enquête a permis d'identifier les liens

¹ Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. Equipe CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy Université. Avec la participation des enseignants et des étudiants du DeFLE, Nancy Université.

établis ou non par ces étudiants entre l'anglais et le français ainsi que leurs éventuelles stratégies d'apprentissage du français qui reposent sur leurs savoirs et savoir-faire en anglais.

Les étudiants qui arrivent au DeFLE pour apprendre le français viennent d'horizons, de pays et de cultures différentes. Ils ont cependant souvent un point en commun : le français n'est pas leur deuxième langue (L2). En effet, la plupart des étudiants ont déjà appris d'autres LE, dont l'anglais. Comme l'ont évoqué de nombreux chercheurs (ex. Ringbom 1987 ; Cenoz & Valencia 1994), l'acquisition d'une troisième langue (L3) semble être facilitée par le fait qu'une autre langue étrangère est présente (voir aussi les résultats de González Ardeo 2003). De ces différents travaux on peut dégager trois axes d'explication : premièrement, la proximité entre la L2 et la L3 (voir aussi les éléments de transfert d'une langue à l'autre dans Corder 1979) face à une LM typologiquement plus éloignée ; deuxièmement, en particulier suite au travail de Cook (1992) sur la notion de multicompetence, on reconnaît l'importance des processus cognitifs développés lors d'apprentissages antérieurs et du développement d'une conscience métalinguistique productive ; troisièmement, le facteur « chronologie » dans l'acquisition/apprentissage, ainsi que l'« effet étranger » (Meisel 1983), explique que l'apprenant est typiquement « influencé » au moment de l'apprentissage par la dernière LE apprise et non pas par la LM car celle-ci n'est pas assez « étrangère ».

En ce qui concerne notre public, nous faisons ici l'hypothèse que ces trois facteurs peuvent servir pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère. Or les pratiques d'apprentissage et d'enseignement en place adoptent rarement une conception multilingue des activités

(voir les résultats de Köberle 1998 sur les aspects positifs du recours aux connaissances des apprenants en langues autres que celle qu'ils sont en train d'apprendre). Il existe également autant de freins (idéologiques et/ou culturels) qui font que les apprenants, même s'ils possèdent des atouts potentiels pour acquérir une L3 (voir les trois explications ci-dessus), ne souhaitent pas « mélanger » les langues, se bornant à une séparation des langues : la L3 (le français) vient, au moins pour la communication ou l'apprentissage, remplacer, ne serait-ce que temporairement, une L2 (l'anglais) plutôt que de s'ajouter à celle-ci. L'enquête présentée ci-dessous peut donc être vue comme la première étape d'une recherche-action dont l'objectif serait de développer des pratiques d'enseignement qui prennent en compte la compétence plurilingue des étudiants étrangers.

2. Méthodologie

2.1. Les objectifs de la recherche

Nous cherchions à mettre en évidence la nature des relations qu'établissent les étudiants étrangers en France entre leur connaissance de l'anglais et leur apprentissage du français, afin de cerner l'importance à accorder, dans l'enseignement et l'apprentissage, à l'utilisation de l'anglais. Les objectifs de l'enquête étaient dans un premier temps, de vérifier par un questionnaire si la connaissance de l'anglais concernait une minorité ou une majorité parmi les étudiants non indoeuropéens du DeFLE. En outre, il s'agissait, parmi ceux-ci, de déterminer le nombre de ceux qui avaient l'impression d'être aidés - ou non - par l'anglais dans leur apprentissage du français et d'obtenir une première idée de la façon dont ils pensaient que l'anglais les aidait. Dans un deuxième temps, les étudiants correspondant aux critères (avoir

appris l'anglais, être de langue maternelle non indoeuropéenne) ont été classés selon leur groupe de niveau afin de constituer un sous-échantillon diversifié en termes de LM, de niveaux en français et de rapport positif ou négatif à l'anglais, susceptible de participer à la deuxième partie de l'enquête : un entretien semi-dirigé et une tâche de réflexion à partir d'un texte.

2.2 L'enquête

L'enquête s'est déroulée au DeFLE au cours du deuxième semestre de l'année 2007-2008. Le département comptait alors environ 170 étudiants d'une trentaine de nationalités différentes et de niveaux en français diversifiés allant de débutant (A1) à très avancé (C1). Lors de la première partie de la recherche, les 106 étudiants présents en cours ont complété un questionnaire (annexe 1) distribué par les professeurs après une courte explication. Le but principal de ce questionnaire était de repérer l'échantillon qui servirait pour la suite de l'enquête, tout en faisant émerger les premières confirmations ou invalidations de notre hypothèse. Les quatre questions portaient à grand traits sur la biographie langagière des étudiants, sur leur compétence plurilingue et leur utilisation de l'anglais en France et dans leur apprentissage du français.

Parmi les 66 étudiants de LM non indoeuropéenne, la majorité (53) ne s'est pas contentée de répondre par *oui* ou par *non* aux questions posées et a développé ses réponses. Ces étudiants nous ont alors semblé à même d'apporter un éclairage intéressant sur la façon dont ils envisagent les relations entre le français et l'anglais dans le cadre de leur apprentissage du français et dans leur pratique de communication quotidienne en pays francophone.

Contactés à la fin d'un de leurs cours, 17 étudiants volontaires ont participé à un entretien après avoir signé un consentement d'enregistrement à des fins de recherche. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une dizaine de minutes, ont eu lieu en tête-à-tête. La langue des entretiens était le français, avec parfois des moments d'alternance de code en anglais selon la compétence plurilingue individuelle de quelques étudiants. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits en vue d'une analyse des contenus des propos et de leur formulation ; les aspects interactionnels entre les chercheurs et les étudiants ne seront pas abordés ici faute de place. L'entretien s'est déroulé en deux temps, à commencer par des questions destinées à obtenir des précisions sur :

- l'utilisation de l'anglais par les étudiants dans leur vie quotidienne ;
- l'utilité de l'anglais dans leur apprentissage du français ;
- leurs souhaits quant à une utilisation éventuelle de l'anglais comme langue d'appui en cours de français.

Dans la deuxième partie il leur a été demandé de parcourir un texte en français afin de repérer, souligner et commenter tous les éléments susceptibles de leur rappeler leurs connaissances en anglais. Le texte, support à cette activité métacognitive, a été sélectionné selon des critères précis. Nous avons jugé qu'il devrait porter sur un sujet a priori neutre, c'est-à-dire comportant le moins possible d'éléments culturels pouvant entraver la compréhension. Nous avons souhaité qu'il soit concis, mais d'une longueur suffisante pour permettre la reconnaissance d'éléments variés par le plus d'étudiants possible. Enfin, nous avons estimé qu'il devait aborder un thème susceptible de générer des éléments linguistiques connus par une majorité d'étudiants ainsi qu'un nombre assez important de termes transparents ou semi-transparentes communs à l'anglais et au français. Le texte finalement

retenu est une chronique de 525 mots, extraite du journal *Libération* du 22 février 2008 (annexe 2), qui traite d'un sujet informatique, et qui n'est spécifique ni à la France ni aux pays anglophones.

3. Résultats

Dans cette partie nous présentons les résultats du questionnaire et de l'entretien. En ce qui concerne l'entretien, élément principal de notre étude, nous nous intéressons dans un premier temps aux récits d'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du français et pendant le séjour en France en général. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons plus précisément à l'activité de réflexion à partir du texte retenu.

3.1. Le questionnaire : premiers constats

Nous avons recueilli 106 questionnaires dont 3 seulement se sont révélés inutilisables. Sur les 66 étudiants de LM non indoeuropéenne (coréen, chinois, turc, arabe, vietnamien, japonais, kazakh...) qui ont répondu au questionnaire, 64 déclarent avoir appris l'anglais ; 11 déclarent avoir appris au moins deux LE, dont 4 ont appris 3 LE, outre le français.

L'anglais est donc la LE la plus souvent apprise par les étudiants avant leur arrivée au DeFLE. Ceci justifie donc notre intérêt pour le rôle facilitateur que pourrait jouer l'anglais dans l'apprentissage du français. Plutôt que d'ignorer la compétence plurilingue des apprenants, il paraît légitime de la prendre en compte et de tenter d'identifier en quoi elle peut aider ou entraver l'apprentissage du français.

D'autre part, face à la question *Est-ce que l'anglais vous aide pour apprendre le français*, 39 des étudiants de

LM non indoeuropéenne ont répondu *Oui l'anglais m'aide* (les *oui*) et 25 ont répondu *Non l'anglais ne m'aide pas* (les *non*). Ceci indiquerait donc que la plupart de ces étudiants (60%) ont eux aussi pris conscience du rôle facilitateur de l'anglais.

Par conséquent, afin d'explorer davantage leurs représentations de l'anglais en tant que langue d'appui, nous avons ensuite interrogé 17 étudiants (10 *oui* et 7 *non*) à ce sujet dans la suite de l'enquête.

3.2 Les entretiens : pratiques, stratégies et attitudes

Le premier constat est qu'il semble y avoir contradiction entre les réponses au questionnaire écrit et les réponses à l'entretien oral. Ainsi 3 étudiants qui ont répondu par *oui* à la question *Est-ce que l'anglais vous aide pour apprendre le français* du questionnaire ont répondu par *non* à cette même question au cours de l'entretien. Inversement, 2 étudiants qui ont répondu par *non* au questionnaire ont dit *oui* à l'entretien.

Plutôt que de le voir comme un manque de cohérence, cela peut être le reflet d'une ambivalence qui a besoin d'être exprimée et expliquée. Il semble que les entretiens aient fourni aux étudiants interrogés une occasion d'affiner leur perception d'un problème qui leur a été posé par le questionnaire et de nuancer leur expression sur cette question : ils se sont expliqués, justifiés, ont mitigé leurs réponses et se sont parfois contredits. En conséquence certains des *oui* et des *non* du questionnaire originel deviennent à l'écoute attentive des entretiens des *oui mais* et des *non mais*. Ainsi, une étudiante arabophone, appartenant au groupe des *non*, apporte des nuances à sa réponse, tout en affirmant sa première position et en faisant certaines concessions :

E3 : d'un côté ça m'aide [l'anglais] il y a toujours les mêmes expressions qui existent en anglais même chose en français mais ça m'aide pas beaucoup parce que la conjugaison est différente l'écriture est différente et aussi parce que moi je n'ai pas un très bon niveau en anglais il y a toujours l'aspect de la structure de phrase ça existe toujours oui quelqu'un qui est compétent dans une langue ça lui aide beaucoup [...] les mots sont les mêmes la même construction de la phrase en arabe et en français je pense parce que enfin les langues c'est des idées je pense que c'est bien²

Par ailleurs, des étudiants du groupe *oui* recourent aux mêmes stratégies discursives pour nuancer ou préciser leur point de vue. C'est le cas, par exemple, de cette étudiante coréenne d'un groupe avancé :

E7 : oui pour les débutants ça va mieux pour les débutants mais moi j'aime pas trop parce que je suis venue ici pour apprendre le français pour les débutants ce sera mieux que le professeur parle anglais mais le niveau intermédiaire et avancé personnellement je n'aime pas trop

D'après les déclarations obtenues, le sentiment d'utilité de l'anglais langue d'appui semble dépendre de différents facteurs. Même pour les étudiants du groupe *non*, l'analyse des entretiens permet de déceler des nuances. Ainsi, pour 2 des apprenants, l'anglais est vu comme une aide à l'apprentissage du français à condition que la compétence personnelle de l'étudiant en anglais soit jugée suffisante :

E2 : l'anglais pourrait m'aider à apprendre le français si je parlais bien anglais

E9 : je pense que si je parlais bien l'anglais ça m'aiderait pour apprendre le français [...] j'ai une amie qui parle bien

² Dans les extraits, la convention adoptée pour la transcription a été de ne mettre aucune marque de ponctuation. Les étudiants sont identifiés par un numéro (voir annexe 3), les chercheur-es qui les ont interrogés par la lettre C.

l'anglais qui sait bien qui connaît bien l'anglais donc elle apprend le français très vite que les autres personnes plus vite que moi

Par ailleurs l'anglais est parfois vu comme une ressource utile pour le travail de certains aspects de la langue (par exemple le lexique et la grammaire) et pour certains domaines de l'apprentissage (écrit versus oral) :

- E4 : c'est plus facile d'imaginer le mot anglais et après transmettre le français le coréen et le français c'est très différent de grammatique donc c'est plus facile [de passer par l'anglais]
- E6 : il y a beaucoup de mots pareils la même façon d'écrire pas le même accent mais quand même ce sera très utile
- E9 : pour compréhension écrite ça c'est [facile ?] mais pour la conversation c'est très différent prononcer le même mot je ne comprends rien pour écouter mais compréhension écrite c'est moins sur surtout le journal le français l'anglais presque le même les mots difficiles les mots utilisés pour le journal presque les mêmes

On dégage tout de même des attitudes opposées concernant les pratiques dans l'apprentissage. Certains étudiants, débutants comme avancés, reconnaissent l'utilité de l'anglais :

- E14 : oui I want oui in class américains indiens beaucoup de *people* beaucoup d'accents difficile français *in general* English non *English* content parler English
- E6 : quand les profs qui professent les cours avant le tableau quand il dit écrit quelque chose sur la table et je toujours tout d'un coup je me souviens de quelques mots en anglais je pense c'est normal pour moi parce qu'il y a beaucoup de mots qui sont pareils comme les mots français

D'autres en revanche considèrent que l'anglais peut être utile pour les débutants mais ne devrait pas être utilisé aux niveaux avancés :

- E7 : ça va mieux pour les débutants mais moi j'aime pas trop parce que je suis venue ici pour apprendre le français
C : donc vous préférez que les choses soient bien séparées
E7 : pour les débutants ce sera mieux que le professeur parle anglais mais le niveau intermédiaire et avancé
personnellement je n'aime pas trop

Certains étudiants déclarent alterner les langues dans leurs conversations amicales et dans leurs échanges en classe. Lorsqu'on regarde les entretiens, on s'aperçoit qu'environ la moitié (8 sur 17) contient des alternances codiques révélatrices de la compétence et de la conscience plurilingues des étudiants. Quelques étudiants mélangent les langues exprès dans un but communicatif. L'on constate ainsi différents types de mélanges : des mélanges phonologiques (mots français prononcés à l'anglaise : ex. VOICI comme *voice*, ou CHOISI comme *choice*) ; des mélanges qui sont des reformulations en deux langues (E15) ; des mélanges au niveau des mots qui permettent de construire le sens voulu (E14) :

E15 : ce n'est pas égaux *it's not the same exactly*

E14 : oui *I want* oui *in class* américains indiens beaucoup de *people* beaucoup d'accents difficile français *in general*
English non *English* content parler *English*

Par contre, d'autres étudiants souhaitent ne recourir qu'à la seule langue française – soit par peur de mélanger les langues, soit parce qu'ils voient dans l'emploi de l'anglais en classe un risque d'interférence avec leur projet personnel :

E11 : mais maintenant j'ai mélangé l'anglais avec le français
donc euh *I feel confused*

E1 : je suis ici pour apprendre le français

E4 : je pense que c'est mieux parler français tout le temps

E7 : mais moi j'aime pas trop parce que je suis venue ici pour apprendre le français

3.3 L'activité de réflexion : en anglais dans le texte

Dans leur ensemble, les 17 étudiants ont surligné un total de 495 passages dans le texte, entre 1 et 83 chacun pour une moyenne générale de 29,1. Pour le groupe *non*, la moyenne est de 13,0 ; pour le groupe *oui*, la moyenne est de 40,4. La quasi-totalité des passages surlignés renvoie à des lexèmes individuels : seuls 24 sur 495 passages sont composés de deux ou plusieurs mots (4,0% pour les *oui* ; 8,8% pour les *non*).³

17 de ces groupes contiennent des noms propres spécifiques à l'informatique (Tableau 1) : OUTLOOK EXPRESS (8 fois), GOOGLE DOCUMENTS (2 fois), FAVORIS INTERNET (2 fois), etc ; 5 autres relèvent directement de l'informatique : EN LIGNE (2 fois), HORS LIGNE, SITES PREFERES, CARTE ENTRE. Cela ne laisse que 2 passages surlignés – PLUS SIMPLE et DE PLUS EN PLUS FACILE (fournis par des étudiants différents) – qui représentent des expressions plus généralisables.

Outlook Express (x8)	connexion Internet
favoris Internet (x2)	de plus en plus facile
Google documents (x2)	fichiers Word ou Excel
en ligne (x2)	hors ligne
30 boxes	plus simple
accès à Internet	sites préférés
carte entre	Yahoo mail

Tableau 1. Groupes de mots.

³ Les chiffres sont présentés sous forme brute en raison de variables non contrôlées : cette expérience a eu lieu pendant l'entretien avec un protocole nécessairement souple ne permettant pas une analyse statistique rigoureuse. Ainsi, par exemple, certains étudiants ont passé plus de temps sur cet exercice et/ou ont reçu davantage d'encouragements ou d'appui de la part des chercheur-es.

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

Le Tableau 2 présente tous les mots surlignés 4 fois ou plus. On constate qu'il s'agit souvent de mots directement liés au sujet de l'article, c'est-à-dire au domaine informatique : SITE, SERVICE, INTERNET, etc. Ceci est d'autant plus vrai pour les mots qui sont surlignés plusieurs fois : EXEMPLE et PLUS sont les seuls mots « généraux » parmi les 14 qui ont été choisis au moins 10 fois, tandis que tous les mots surlignés 4 fois le sont : COMPLET, DISPOSER, GARDER, IDEE, IMPORTANT, OFFRE, POINT. Les noms propres (principalement les noms de logiciels et d'outils informatiques : INTERNET, OUTLOOK EXPRESS, 30 BOXES, HTTP://...) sont plus souvent relevés par les *non* (27,5%) que par les *oui* (9,9%).

MOT	<i>oui</i>	<i>non</i>	TOT
site	24	2	26
service	20	4	24
Internet	17	5	22
machine	13	6	19
document	14	2	16
accès	11	3	14
adresse	12	2	14
exemple	11	2	13
Outlook	7	6	13
messagerie	11		11
option	6	5	11
connexion	5	5	10
Express	6	4	10
plus	8	2	10
personnel	8	1	9
spécialisé	8	1	9
virtuel	7	2	9
application	6	2	8
électronique	7	1	8
mail	5	3	8
relation	6	2	8
consulter	6	1	7
importe	5	2	7

MOT	<i>oui</i>	<i>non</i>	TOT
personne	7		7
simple	6	1	7
box	4	2	6
contact	4	2	6
copie	6		6
distance	5	1	6
environnement	5	1	6
excellent	6		6
ligne	5	1	6
liste	4	2	6
système	6		6
espace	5		5
Google	2	3	5
logiciel	3	2	5
objectif	5		5
simplement	5		5
complet	3	1	4
disposer	4		4
garder	3	1	4
idée	3	1	4
important	4		4
offre	4		4
point	2	2	4

Tableau 2. Mots surlignés au moins quatre fois.

La plupart des mots surlignés sont des mots « transparents », c'est-à-dire qui sont soit identiques à l'anglais (SITE, SERVICE, MACHINE), soit très proches (ACCÈS > *access*; ADRESSE > *address*; EXEMPLE > *example*), soit étymologiquement liés mais avec une forme moins semblable (EGALEMENT > *equally*). D'autres encore ont une forme comparable mais un sens assez différent : AGENDA ; ACHEVER (cf. *achieve*) ; LECTURE. Dans certains

cas, l'usage est différent dans les deux langues : l'anglais *plus* est utilisé dans le sens français de 2 PLUS 2 ou bien d'UN PLUS, mais n'est pas utilisé pour former un comparatif comme les huit occurrences dans le texte : PLUS IMPORTANT > *more important* ; PLUS OU MOINS COMPLETS > *more or less complete* ; PLUS SIMPLEMENT > *more simply*... De la même façon, le sens de l'anglais *import* se limite principalement au commerce international et n'a pas d'emploi comparable à N'IMPORTE QUEL... dans le texte. Ceci s'illustre à travers le commentaire suivant :

E10 : importe n'importe ça ressemble à l'anglais aussi

C : à quel mot

E10 : *import*

Certains mots relevés contiennent un élément qui ressemble à l'anglais même si l'ensemble n'a pas d'équivalent formel : LOGICIEL > *software* (cf. *logic*) ; MESSAGERIE > *e-mail* (cf. *message*). Une explication serait tout simplement que, pour ce type de texte, certains de ces étudiants sont plus disposés à imaginer des liens vers l'anglais même quand il n'y en a pas ; en effet, plusieurs éléments sans véritable rapport avec l'anglais ont été surlignés : RESEAU, COUPER, FICHE, FICHER, MONDIAL. Toutefois, il n'y a qu'un seul exemple d'un véritable « faux cognat » : MAIN (> *hand*, l'anglais *main* signifiant 'principal' ou 'essentiel'). Enfin, VOILA (en tant que nom propre d'un site Internet) a été surligné par un étudiant, et FRANÇAIS par un autre – un choix remarquable, même si l'anglais *French* est étymologiquement lié au mot FRANÇAIS.

On peut imaginer que les étudiants soient plus sensibles à certaines parties du discours qu'à d'autres ; le Tableau 3 permet ainsi de comparer le nombre de mots de chaque partie du discours surlignée par les participants avec le

pourcentage dans le texte.⁴ En effet, ils n'ont surligné aucun mot grammatical/fonctionnel (sauf dans le contexte des passages à plusieurs mots), préférant très majoritairement des noms : ceux-ci représentent 68,8% des mots surlignés alors que le texte d'origine n'en compte que 27,6%. Cette tendance à choisir des noms est particulièrement marquée pour le groupe *non*.

	<i>oui</i>	<i>non</i>	TOTAL	TEXTE
noms	66,4%	78,6%	68,8%	27,6%
verbes	15,4%	7,8%	13,9%	11,8%
adjectifs	12,8%	9,7%	12,2%	4,6%
adverbes	4,0%	2,9%	3,8%	6,5%
G-F	1,4%	1,0%	1,3%	49,5%

Tableau 3. Parties du discours.

On peut se demander également si les apprenants sont aussi sensibles aux formes des mots avec et sans flexions grammaticales (nombre, genre, personne, temps...). En fait les proportions choisies par les étudiants correspondent assez étroitement aux proportions que nous retrouvons dans le texte (Tableau 4).

⁴ Nous nous sommes basés sur le *VocabProfiler* en ligne de Nation et Laufer ; la version française a été développée par Selva, Jones et Goodfellow et adaptée pour le web par Cobb (<http://www.lexutor.ca/vp/fr/>). Nous avons effectué quelques ajustements afin de prendre en compte les spécificités du texte.

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

	<i>oui</i>	<i>non</i>	TOTAL	TEXTE
base	61,0%	72,7%	63,3%	62,3%
flexion	39,0%	27,3%	36,7%	37,7%

Tableau 4. Les formes de base et avec flexions des noms, verbes et adjectifs.

Il semble en être de même pour les formes dérivées, puisque les éléments surlignés comportent bon nombre de mots comme OBJECTIF (> *objective*) ou SIMPLEMENT (> *simply*), ou encore MESSAGERIE (cf *message* mais sans dérivation comparable). Les étudiants sont même capables de décrire leur analyse morphologique :

- C : vous avez souligné le mot *outlook* pourquoi
- E3 : parce que vous disiez que si je vois quelque chose en anglais
- C : et est-ce que votre connaissance de l'anglais vous aide pour comprendre
- E3 : oui je connais *out* et je connais *look* et je connais le programme

Plusieurs étudiants précisent que c'est surtout la forme (l'aspect écrit) des mots qui compte. Ainsi, par exemple, le fait de voir la forme écrite au tableau permet de comprendre le sens grâce à l'anglais et ainsi de s'approprier un « nouveau » mot plus facilement :

- E6 : quand les profs qui professent les cours avant le tableau quand il dit écrit quelque chose sur la table et je toujours tout d'un coup je me souviens de quelques mots en anglais je pense c'est normal pour moi parce qu'il y a beaucoup de mots qui sont pareils comme les mots français

4. Bilan et discussion

Lors du questionnaire initial ainsi que pendant l'entretien, certains étudiants excluent tout emploi de l'anglais pour leur apprentissage du français, préférant une

séparation totale des deux langues afin de profiter au maximum des possibilités :

- E1 : je suis ici pour apprendre le français c'est pas une bonne idée on perd du temps
- E2 : je pense que pour voyage besoin d'anglais pour voyage partout par exemple russe espagnol c'est besoin d'anglais mais ici parler bien français ou comprend bien français
- E4 : je pense que c'est mieux parler tout le temps français
- E5 : si je pense en français j'arrive à trouver le mot si je traduis je crois dans tous les autres langues c'est comme ça par exemple si je pense en anglais je n'arrive pas à traduire il faut que je pense directement en français

Les avis recueillis peuvent même témoigner d'une certaine crainte de confusion des langues, comme le montrent les commentaires qui suivent :

- E11 : il y a beaucoup de mots qui ressemblent à l'anglais mais maintenant j'ai mélangé l'anglais avec le français donc euh I feel confused
- C : ah et est-ce que c'est un problème
- E11 : oui regardez là je pense oh c'est anglais c'est français
- C : vous avez hésité sur le mot « excellent » vous cherchez vous êtes pas sûre que ce soit de l'anglais
- E4 : j'ai confondu, ce mot existe dans l'anglais peut-être [*elle le prononce à l'anglaise*] c'est très ressemblant à l'anglais la forme
- C : ça aide ou ça n'aide pas
- E4 : je pense que c'est plus facile

Cependant il s'agit d'une minorité, même si la majorité – ceux qui voient le potentiel de l'anglais comme langue d'appui – exprime également quelques réticences, estimant que l'anglais est surtout utile pour le lexique, chez les débutants, à l'écrit plutôt qu'à l'oral.

Certains étudiants ont pu aisément évoquer des situations concrètes dans lesquelles ils ont recours à l'anglais en France, le cas le plus souvent cité étant le

contact avec d'autres étudiants de nationalités différentes. Pour d'autres, l'anglais semble absent de leur vie quotidienne. Ainsi, les étudiants se situent entre ceux qui recourent à l'anglais dans leur communication en France, parfois par l'insertion massive d'éléments essentiellement lexicaux de l'anglais, à ceux qui pratiquent l'utilisation exclusive du français.

Des facteurs concernant l'environnement linguistique dominant jouent sans doute un rôle lorsqu'il s'agit d'appréhender une nouvelle LE. On peut ainsi se demander quelle est la culture dominante des étudiants dans leur pays/ville d'origine : sont-ils entourés de monolingues ? Ont-ils l'habitude de voir ou d'entendre d'autres langues que la LM au quotidien ?

Hansen-Strain (1989) a montré comment des groupes d'apprenants de cultures différentes maîtrisent plus ou moins bien la variation stylistique de la langue cible selon que leur culture d'origine est davantage orale ou littéraire. On peut donc considérer que les apprenants de culture assez éloignée de celle de la LC auront intérêt à se servir de certains aspects d'une L2 proche de cette LC.

Lors des entretiens le contact entre l'anglais et le français a pris différentes formes. Plusieurs étudiants ont utilisé l'anglais à des fins communicatives ; pendant l'activité de réflexion sur le texte, l'un d'entre eux a déclaré « penser en anglais » ; plusieurs fois, les mots du texte qui ont attiré leur attention se sont accompagnés d'une prononciation à l'anglaise.

En ce qui concerne l'activité de réflexion, en tout, les *oui* ont surligné beaucoup plus d'éléments que les *non*, un résultat que l'on peut difficilement attribuer de façon exclusive à la variabilité du protocole. Un autre facteur serait une connaissance plus grande de l'anglais chez les

oui, mais encore une fois ceci n'explique pas un certain nombre de contre-exemples :

C : comme vous avez appris l'anglais il y a déjà plein de choses que vous savez

E4 : mais l'anglais aussi j'ai oublié beaucoup donc c'est pareil

Il semble donc que les *oui* auraient une sensibilité linguistique accrue dans le sens où ils seraient plus ouverts à trouver des correspondances, à se servir de l'ensemble de leurs connaissances (dont l'anglais) en abordant leur apprentissage du français.

D'après nos résultats, le vocabulaire serait l'élément le plus visible, mais les apprenants peuvent également se servir d'autres indices dans des structures plus longues, comme en témoigne le petit nombre de groupes de mots surlignés. En général, ils ont plus tendance à reconnaître des mots qui, selon eux, semblent être d'origine anglaise mais qui existent également en français (dont les noms propres) plutôt que les mots français qui existent aussi en anglais. Statistiquement cette stratégie ne serait pas la plus fructueuse, car l'anglais compte beaucoup plus de mots empruntés au français que vice versa. Les nombreuses études qui ont tenté de chiffrer ces pourcentages prennent des positions différentes dans leurs définitions de « mot » et surtout des registres de mots qu'il convient de compter ; mais il est peu controversé d'accepter que plus de la moitié du lexique anglais a des origines françaises ou « classiques » (latines ou grecques), tandis que moins de 5% des mots français viennent de l'anglais (Walter 2001).

Les étudiants se focalisent principalement (mais pas exclusivement) sur les noms, mais ne sont pas déconcertés par les flexions ou même une dérivation différente. En effet, de légères différences de forme graphique ne semblent pas poser de problème dans la plupart des cas ; mais en raison de l'absence presque totale des faux

cognats on doit conclure qu'ils s'appuient beaucoup aussi sur d'autres indices non formels. Enfin, il y a moins de chances qu'ils surlignent les mots les plus fréquents de la langue française, phénomène que l'on peut attribuer en partie à une plus grande familiarité avec ces mêmes mots : ou plutôt, lorsqu'ils rencontrent un élément inconnu ou moins bien connu, il y a plus de chances qu'ils puisent dans l'ensemble de leurs connaissances – dont l'anglais :

E9 : le français l'anglais presque le même les mots difficiles les mots utilisés pour le journal presque les mêmes

Les *non* sont souvent surpris de constater les ressemblances entre l'anglais et le français à travers la quantité d'éléments qu'ils surlignent : « beaucoup d'anglais ! » (E9). Enfin, question importante, est-ce que le fait de reconnaître des mots ou d'autres éléments anglais les aide à comprendre le texte ? Les réactions sont très mixtes. Pour ce premier étudiant (un *oui* au départ), l'anglais finalement n'aide pas du tout :

C : alors le fait que vous connaissez ces choses aussi en anglais est-ce que ça vous aide pour comprendre le texte

E10 : non

C : non

E10 : pour moi non parce que oui je sais que si je connais très bien l'anglais ça aidait pour mon français mais le problème c'est je parle mon anglais pas très bien

Pour d'autres, leurs connaissances de l'anglais peuvent constituer une aide plus ou moins précieuse ; les deux étudiants suivants avaient répondu *non* au premier questionnaire :

C : est-ce que le fait de les connaître en anglais vous a aidé

E5 : quelques temps oui

C : ce que vous avez souligné vous le connaissiez déjà en français ou uniquement en anglais

E9 : anglais

C : en anglais seulement

E9 : seulement oui
C : donc vous pouvez comprendre maintenant grâce à l'anglais
E9 : oui oui [...] ah oui oui

5. Conclusions

Nous sommes partis de l'idée que la connaissance de l'anglais (première langue étrangère) pourrait constituer un appui pour l'apprentissage/acquisition du français (langue cible et deuxième langue étrangère) par des étudiants de langues maternelles assez éloignées de ces langues européennes.

Ce travail a permis de constater que, pour de nombreux étudiants étrangers du DeFLE, il serait possible d'articuler l'apprentissage du FLE sur une langue d'appui comme l'anglais, langue qu'ils considèrent comme proche du français. Néanmoins il apparaît que cette articulation entre les langues n'est pas souvent opérée spontanément par les étudiants. En effet, si certains étudiants déclarent avoir recours à l'anglais pour communiquer ou pour apprendre, ou bien avoir conscience des avantages qu'il y aurait à le faire, il existe tout de même des freins à l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui. Ceux-ci sont constitués de représentations et d'attitudes des apprenants, de doutes quant à la compétence ou au niveau de maîtrise de la langue qui peut servir d'appui, d'habitudes d'apprentissage dominantes, ou bien d'idéologies diverses fondées sur la compartimentation des langues. L'idée que les productions en langue cible puissent être en quelque sorte « polluées » par d'autres langues perdure et ce malgré les résultats de recherches récentes signalant les avantages (linguistiques, culturels, pratiques, etc.) d'une compétence plurilingue (Castellotti 1998 ; Yanaprasart 2005).

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

Notre enquête a permis de constater, même s'il reste à la confirmer par d'autres études sur des populations différentes, que les bases sont là pour faire de l'anglais une langue d'appui pour le FLE. Même si sur le plan didactique il convient de réfléchir à la façon de se servir du potentiel présent chez la plupart des étudiants, il est certain que ces résultats justifient une évolution nécessaire des pratiques pédagogiques en cours dans l'enseignement du français langue étrangère en direction de la prise en compte de la compétence plurilingue des publics du FLE.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CASTELLOTTI, V., 2001, *La Langue Maternelle en Classe de Langue Etrangère*, Clé international, Paris.
- CENOZ, J., & J. VALENCIA, 1994, « Additive trilingualism : Evidence from the Basque country » dans *APPLIED PSYCHOLINGUISTICS* 15, 255-274.
- COOK, V., 1992, « Evidence for multicompetence » dans *LANGUAGE LEARNING* 42, 557-591.
- CORDER, S.P., 1979, « Language distance and the magnitude of the learning task » dans *STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, 2/1, 27-36.
- GONZÁLEZ ARDEO, J.M., 2003, « Attitude towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university » dans *IBÉRICA* 6, 109-133.
- HANSEN-STRAIN, L., 1989, « Orality / literacy and group differences in second language acquisition » dans *LANGUAGE LEARNING* 39/4, 469-96.
- KÖBERLE, B., 1998, « Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 un ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht » dans B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Stufenburg, Tübingen.
- MEISEL, J., 1983, « Transfer as a second language strategy » dans *LANGUAGE AND COMMUNICATION* 3, 11-46.
- RINGBOM, H., 1987, *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

WALTER, H., 2001, *Honni soit qui Mal y Pense : l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Laffont, Paris.

YANAPRASART, P., 2005, « 'On doit d'abord comprendre et puis après on peut apprendre' : l'émergence d'une langue véhiculaire en classe plurilingue de langue étrangère » dans A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Plurilinguisme, Interculturalité et Didactique des Langues Etrangères dans un Contexte Bilingue*, Peter Lang, Berne, 177-196.

Annexe 1 : Le questionnaire.

Groupe :
Nom :
Prénom :
Nationalité :
Langue(s) maternelle(s) :

NB : vous pouvez répondre aux questions en français, en espagnol ou en anglais

Avez-vous appris (ou apprenez-vous) d'autres langues que le français ? Oui / Non
Si oui, lesquelles ?

Est-ce que ces langues vous aident pour apprendre le français ?
Oui / Non
Si oui, de quelle façon ?

Parmi ces langues, avez-vous appris l'anglais ? Oui / Non
Si oui,
- à l'école : combien d'années ?
- en immersion : séjour dans un pays anglophone ? où et combien de temps ?
- dans quelles situations et à quelle fréquence utilisez-vous l'anglais pendant votre séjour en France (**par exemple, avec des amis tous les jours ; dans les magasins de temps en temps, jamais, etc.**) :

Est-ce que l'anglais vous aide pour apprendre le français ?
Oui / Non
- si Oui, de quelle façon l'anglais vous aide-t-il pour l'apprentissage du français ?
- si Non,
o c'est parce que vous ne pensez pas à l'utiliser ?
Oui / Non
o c'est parce que vous pensez que l'anglais ne peut pas vous aider à apprendre le français
Oui / Non
o pour une autre raison (expliquez) :

Annexe 2 : Le texte

Mon ordi depuis tous les ordis

Les deux tiers des Français sont équipés, chez eux, d'au moins un ordinateur tandis que 53 % des foyers disposent d'une connexion Internet. L'accès au réseau mondial devient de plus en plus facile. Mais quand on est loin de son ordinateur personnel, de ses fichiers et de ses applications, on se trouve souvent bien dépourvu, alors qu'il est facile de garder sous la main tout ce qui constitue son environnement de bureautique familial. Voici un aperçu de services en ligne permettant de couper le cordon avec sa machine.

Exemple le plus simple : le courrier électronique. Tous les services de messagerie permettent de consulter le courrier à distance. Lorsqu'on utilise un logiciel tel que Outlook Express ou Thunderbird, il suffit même de cocher l'option «*laisser les mails sur le serveur*» pour qu'ils demeurent accessibles depuis n'importe quelle autre machine. Des répertoires de contacts, plus ou moins complets, côtoient ces services de messagerie. Plus achevé, **Plaxo** (plaxo.com) permet à vos relations de mettre elles-mêmes à jour leur fiche sur demande. Il se synchronise avec Outlook et offre également un agenda. D'autres sites se sont spécialisés dans les agendas virtuels, permettant de les consulter depuis n'importe quel point d'accès à Internet, mais aussi de les partager avec les personnes de son choix.

Citons **Kiko** (kiko.com), **30 boxes** (30boxes.com) ou celui de Google : **Googlecalendar** (google.com/intl/fr/googlecalendar/tour.html). Une liste de signets (ou de favoris Internet) s'exporte, elle aussi, en ligne. C'est ce que propose le site **Del.icio.us** (http://del.icio.us/). L'idée de partage domine là encore puisque l'objectif est non seulement de conserver ses sites préférés mais aussi de les faire connaître aux autres utilisateurs. Et grâce au moteur de recherche du site et au système d'étiquetage, vous découvrirez les adresses des autres.

Les logiciels de lecture de flux RSS, qui permettent d'être prévenu dès qu'un article est publié sur un site, disposent eux aussi de leur pendant en ligne. Citons par exemple **Newsgator** (newsgator.com) ou encore l'excellent **Netvibes** (netvibes.com) grâce auquel l'utilisateur se constitue une page d'accueil personnalisée.

Mais plutôt que de choisir à la carte entre ces services, on peut également opter pour une option «tout en un» et tester un véritable bureau virtuel en ligne tel que **Goowy** (goowy.com). Ce dernier

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

embarque un lecteur de courrier, un carnet d'adresses, un agenda et des gadgets personnalisables.

Enfin, vos documents (fichiers Word ou Excel) pourront être hébergés et travaillés en ligne à plusieurs mains grâce à **Google documents** (<http://docs.google.com>). Les autres seront archivés dans un espace gratuit (1Go) tel qu'en fournit **Voila** (voila.fr/Macle/) ou plus simplement conservés sur votre boîte mail qui offre un espace de stockage plus important, illimité sur **Yahoo mail** (<http://fr.yahoo.com/>).

Sachez toutefois qu'exporter ainsi vos données en ligne les rend plus vulnérables aux indiscretions. De même, à moins de disposer d'une copie consultable hors ligne, l'accès à vos documents devient dangereusement dépendant de la fiabilité de votre fournisseur d'accès à Internet. Mais vous avez certainement pensé à faire des sauvegardes, n'est-ce pas ?

<http://www.liberation.fr/culture/tentations/311522.FR.php>

Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Duda, Henry Tyne. 2009. L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot (ed.), *L'anglais et le Plurilinguisme: Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.

Annexe 3 : Description de l'échantillon d'entretiens

Code étudiant	Pays	Langue maternelle	Groupe au DeFLE	Réponse au questionnaire : l'anglais vous aide-t-il pour apprendre le français ?
E1	Soudan	arabe	G5 (intermédiaire)	oui
E2	Corée	coréen	G5 (intermédiaire)	non
E3	Mauritanie	arabe	G6 (intermédiaire)	non
E4	Corée	coréen	G6 (intermédiaire)	oui
E5	Madagascar	malgache	G9 (avancé)	non
E6	Chine	chinois	G9 (avancé)	oui
E7	Corée	coréen	G9 (avancé)	oui
E8	Corée	coréen	G5 (intermédiaire)	non
E9	Corée	coréen	G5 (intermédiaire)	non
E10	Chine	chinois	G5 (intermédiaire)	oui
E11	Corée	coréen	G3 (intermédiaire)	oui
E12	Syrie	arabe	G3 (intermédiaire)	oui
E13	Turquie	turc	G1 (débutant)	oui
E14	Corée	coréen	G1 (débutant)	non
E15	Corée	coréen	G6 (intermédiaire)	oui
E16	Japon	japonais	G6 (intermédiaire)	non
E17	Corée	coréen	G1 (débutant)	oui