

Izvorni znanstveni rad
UDK: 811.111:811.133.1=133.1

Primljen: 1. 10. 2018.
Prijavljen: 4. 1. 2019.

INTERFÉRENCES LEXICALES ET ORTHOGRAPHIQUES DE L'ANGLAIS DANS L'INTERLANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS CROATOPHONES – NIVEAU INTERMÉDIAIRE

Darja Damić Bohač

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

*Petra Pećnik***

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Dans cette recherche nous nous proposons d'examiner l'influence des interférences de la langue anglaise sur l'interlangue française des apprenants croatophones inscrits en première et deuxième année d'études universitaires de langue et littérature françaises.

L'anglais étant la première langue étrangère apprise par la majorité des apprenants croatophones de français, l'objectif de cette étude était de voir dans quelle mesure la maîtrise de l'anglais pourrait influencer ou même faciliter l'apprentissage/acquisition du français, en mettant à profit les compétences plurilingues et le fait que l'anglais et le français partagent certaines similitudes au niveau lexical dues, entre autres, aux contacts continus entre les deux langues au fil des siècles.

Mots-clés: *langue première, langue maternelle, langue étrangère, le français, l'anglais, le croate, interlangue, interférences, transfert, faux amis*

1. INTRODUCTION

Dans cet article nous nous sommes proposé d'examiner l'influence des interférences lexicales et orthographiques de l'anglais sur l'interlangue française des apprenants croatophones inscrits en première et deuxième année d'études universitaires de langue et littérature françaises.

Étant donné que l'anglais est la première langue étrangère apprise par la majorité des apprenants croatophones de français et surtout, étant donné le fait que l'anglais partage avec le français certaines similitudes au niveau lexical – similitudes qui sont dues, entre autres, aux contacts continus entre les deux langues au fil des siècles – l'objectif de cette étude était de voir comment mettre à profit les compétences plurilingues des apprenants, en interrogeant la façon dont la maîtrise de l'anglais pourrait influencer ou même faciliter l'apprentissage/acquisition de la langue française.

* ddbohac@ffzg.hr

** petrapećnik192@gmail.com

Tout d'abord nous devons préciser que, selon le Bureau central de la statistique croate (*Državni zavod za statistiku*), l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée dans les établissements secondaires en Croatie (90,8 % d'élèves). Il est suivi par l'allemand (35 %), l'italien (14 %) et le français (3,4 %). Les données actuelles montrent que le pourcentage d'élèves qui apprennent le français diminue d'année en année : dans les années 90, il s'agissait de 11000 élèves ; aujourd'hui il y en a moins de 10000.¹ Quant à l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves apprenant le français en 2012 / 2013 était inférieur à 1 %.²

Ce déséquilibre s'accroît d'autant plus que les élèves sont plus exposés à l'anglais, du fait du rôle de *lingua franca* moderne qu'il joue dans notre monde globalisé, monde où l'anglais a remplacé de nombreuses langues autrefois enseignées comme première langue étrangère. Aujourd'hui, l'anglais est parlé par 360 millions de locuteurs natifs et 1,5 milliard d'anglophones non natifs contre 77 millions de locuteurs natifs de français et 150 à 220 millions de locuteurs qui le parlent en tant que deuxième langue.³ Le français est parlé en Europe, en Afrique, en Amérique et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Asie-Océanie⁴ et c'est la langue officielle de 29 pays (incluant la région autonome du Val d'Aoste en Italie). Il faut souligner, toutefois, que le français est, après l'anglais, la langue la plus enseignée avec près de 120 millions d'élèves et 500 000 professeurs dans 159 pays du monde.⁵

Revenons au contexte croate. Une compétence plus avancée en anglais, due non seulement à la prédominance de l'anglais dans le système scolaire, depuis le primaire, mais aussi à une exposition permanente à travers les médias (films en version originale, donc non doublés, documentaires, chansons, jeux vidéo, Internet...) amène les apprenants croatophones à utiliser spontanément des anglicismes dans leurs productions orales et écrites en français au point d'inventer des formes en adjoignant à des mots anglais des désinences françaises, ce qui donne, d'une génération à l'autre, dans les productions orales et écrites, des formes comme *expecter, *inexpecté, *protector, *résolver, *facier, *indisputables, *obvieux, *salvation, *cruauté, *inconveniance, *components, *exibition (Berlengi, Damić-Bohač, 2014 : 122).

¹ Cf. Informations publiées pour 2016 par le Bureau central de la statistique croate (*Državni zavod za statistiku*) https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-03_01_2017.htm.

² Damić Bohač, 2016 : 350.

³ <http://lingvo.info/fr/lingvopedia/french>, <http://lingvo.info/fr/lingvopedia/english> et <https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/report-from-tesol-2014-1-5-billion-english-learners-worldwide>

⁴ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue-francaise/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le-monde>

⁵ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue-francaise/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le-monde>, OIF

Pour cette raison, nous avons voulu déterminer l'influence de la langue anglaise sur l'interlangue française des étudiants croatophones en philologie française. Notre recherche a été réalisée à la Faculté de philosophie et lettres de Zagreb sur un échantillon de 101 étudiants de langue et littérature françaises dont 55 étudiants de première année et 46 étudiants de deuxième année. Nos participants sont tous au moins trilingues (leur langue maternelle incluse), l'anglais étant pour 84 % leur première langue étrangère, alors que le français ne l'est que pour 9 %.

2. CADRE THÉORIQUE

Pour cette étude, nous nous sommes inspirées des travaux de Ringbom (1987), Cenoz et Valencia (1994), González Ardeo (2003) sur le rôle que la maîtrise d'une langue étrangère peut exercer sur l'acquisition d'une troisième langue (L3) et la façon dont elle peut même en faciliter l'acquisition. Le facteur chronologique joue aussi un rôle important dans l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères. Les nouvelles connaissances de la langue cible sont comparées intuitivement aux connaissances antérieures acquises soit en langue maternelle, soit dans d'autres langues étrangères (Doca, 1981 : 193), les apprenants seront surtout influencés par la dernière langue étrangère apprise (Bailly et al., 2009), et l'acquisition de la L3 sera facilitée par la présence d'une L2 grâce aux similitudes entre la L2 et L3, lesquelles s'opposent à une LM plus éloignée (Bailly et al., 2009 : s.p.).

La langue d'appui,⁶ notion qui apparaît dans les œuvres de Bailly et al. (2009), de même que dans celles de Coste (2001), se réfère à une langue qui pourrait servir de langue médiatrice facilitant l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Dans notre contexte, l'anglais joue un rôle de langue d'appui, pour la plupart des participants à notre enquête, tout comme pour la plupart de nos étudiants de français. Il est source d'interférences et de transferts dans l'interlangue française de nos étudiants ; un enseignant avisé devrait savoir les mettre à profit.

À ceci, il faut ajouter que du fait de leurs histoires enchevêtrées, l'anglais et le français sont très proches : l'anglais est la langue la plus romane du groupe germanique, alors que le français est la langue la plus germanique du groupe roman (Rey, 2010 : 115).⁷ Certains mots anglais d'origine romane n'ont

⁶ V. Langue de référence (Dabène, 1994)

⁷ L'anglais, langue germanique occidentale, et le français, langue gallo-romane, ne sont pas des membres « typiques » de leurs groupes linguistiques respectifs : l'anglais en tant que langue germanique partage un pourcentage significatif de son vocabulaire avec le latin, le picard, le normand, l'ancien français et le français (Finkenstaedt et Wolff, 1973), ce qui en fait la langue la plus romane du groupe germanique. Le français, issu du latin, ou plus précisément du latin vulgaire auquel il a emprunté et dont il a adapté la majorité du lexique, s'est enrichi par l'apport des langues de substrat, dont le gaulois. De plus, le francique, parlé par les Francs qui se sont installés sur le territoire actuel de la France, y laissait son empreinte sous la forme d'un superstrat. Aujourd'hui, plus de 400 mots français sont d'origine francique : *poche, gant, laid, orgueil*, tout comme les suffixes *-ard, -aud* et le

pas gardé leur signification originale ou l'ont vue changer au fil du temps, ce qui a donné lieu à l'apparition de faux amis, mots dont « l'identité de forme n'entraîne pas nécessairement l'identité du sens » (Kœessler, 1975 : 10). Cela peut souvent être la cause de beaucoup de malentendus, car un locuteur non natif s'appuie sur les connaissances acquises en langue maternelle, tout comme dans la langue étrangère la mieux maîtrisée, et emploie alors, lorsqu'il s'exprime dans une langue cible, des mots qui n'ont pas dans cette langue le sens qu'il leur attribue.

Cela ne veut pas dire pour autant que toute analogie entre deux langues soit nuisible, mais il faut utiliser les ressemblances avec prudence. Les exemples recueillis dans des textes d'étudiants croatophones de français de 3^e année illustrent cette difficulté : *avoir confiance en quelqu'un* (au lieu de *confiance*), *succéder* (au lieu de *réussir*), *cave* (au lieu de *grotte*), *végétaux* (au lieu de *légumes*), *effectif* (au lieu de *efficace*) (Damić-Bohač, 2003b : 117). Les faux amis peuvent aussi résulter du processus d'emprunt, qui veut que le mot en question garde ou non son sens premier ou le change, ce qui provoque des malentendus. En anglais, l'adjectif *formidable* a le sens de « qui provoque la peur » (*the most formidable enemy, a formidable opponent*), alors qu'en français *formidable* veut dire remarquable, qui en impose (*C'est une femme formidable qu'on ne rencontre pas souvent.*). En anglais, le substantif *affaire*, entre autres, désigne une liaison amoureuse (*She had an affair with her boss.*), alors qu'en français *affaire* se limite au domaine du travail, de l'occupation (*Plusieurs hommes d'affaires ont participé à cette conférence. L'informatique, c'est son affaire.*).

Définissons à présent l'interlangue.⁸ Appelée aussi *grammaire intériorisée* (Besse et Porquier, 1991) et *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1971), l'interlangue dénote principalement, comme en témoigne le préfixe *inter-*, le stade intermédiaire d'apprentissage d'une langue étrangère grâce auquel les

préfixe *mé-* (Wartburg, 1946 : 59). Il ne faut pas oublier non plus l'influence du picard, idiome local de Picardie faisant partie de la langue d'oïl. En 1066, la conquête de l'Angleterre par les Normands a introduit le dialecte normand sur le territoire de l'Angleterre. Beaucoup d'emprunts du normand / ancien français ont été introduits en anglais enrichissant ainsi son fonds lexical : *abbey, bargain, chief, cream, easy, foreign (forain), forest, honest, jewel, mustard, noise, quiet, veal*, etc. (Saint-Pierre, 2010). Cette influence a persisté jusqu'à la guerre de Cent Ans (1337-1453) quand l'anglais a commencé à se substituer au français qui a été réduit à la langue de culture. Le processus d'emprunt a longtemps été à sens unique, la preuve en est un grand nombre de mots anglais provenant du normand ou de l'ancien français, dont certains ont fait « l'aller-retour » en étant réempruntés par le français, tels que *budget* (du moyen français *bougette* – petit sac de cuir), *toast* (du vieux français *toster*), *session* (du vieux français *session*) (Walter, 2001 : 3). Quoique, dès ses débuts, l'anglais ait emprunté de nombreux mots au français, aujourd'hui, la situation est différente. Le français moderne est témoin d'une introduction croissante de mots anglais. Certains sont utilisés tels quels et ne peuvent pas être remplacés parce qu'il n'y a pas d'équivalents français (*baseball, steak...*), tandis que d'autres sont utilisés par snobisme malgré les équivalents français existant (*checker* au lieu de vérifier, un *has-been* plutôt qu'une ancienne gloire, un *brainstorming* pour un remue-méninges...). Le suffixe anglais -ing est devenu particulièrement productif, ce qui a mené à la création de pseudo-anglicismes tels que *caravaning, footing, lifting, smoking*. Ce phénomène a abouti à l'introduction d'une nouvelle consonne nasale vélaire /ŋ/ dans le système phonologique français qui a rempli ainsi la case laissée vide par les trois consonnes nasales /m/, /n/ et /ɲ/ (Walter, 1988 : 158).

⁸ angl. *interlanguage*, v. Larry Selinker, 1972.

apprenants forment des structures qui n'appartiennent ni à la langue cible ni à la langue maternelle (Galligani, 2003 : 150).

« Les dialectes idiosyncrasiques des apprenants ne peuvent être décrits ni à travers le système de règles de la L1, ni à travers le système de règles de la langue-cible ; ils partagent, selon Corder [...] des traits de chacun de ces systèmes » (Gaonac'h, 1988 : 125). Il s'agit de la connaissance d'une langue étrangère qu'un locuteur non natif possède à un stade donné de son apprentissage et qui comporte certaines composantes de cette langue (Besse et Porquier, 1991 : 216), des composantes de la langue maternelle, celles des autres langues étrangères apprises auparavant. À mesure que l'apprenant fait des progrès, son interlangue se complexifie et s'approche de plus en plus de la langue cible.

Dans les années 1950 et 1960, la psychologie behavioriste a fait son entrée dans le domaine de la didactique des langues étrangères et a donné naissance aux termes de transfert et d'influence (inter)linguistique qui ont été introduits par Robert Lado (1957). Uriel Weinreich (1953) en a ajouté d'autres, notamment celui d'interférence. Aujourd'hui la tendance est d'attribuer une connotation négative à la notion d'interférence (*transfert négatif*, v. Selinker, 1969) et de l'opposer au transfert positif (appelé aussi *facilitation*, v. Doca, 1981) qui se produit grâce aux connaissances linguistiques antérieures contribuant à l'apprentissage de la langue cible. C'est une distinction que nous adoptons nous aussi.

Selon Gass et Selinker (2001 : 457), le transfert positif concerne l'utilisation des éléments de la L1 (ou L2 s'il s'agit des langues étrangères) dans le contexte d'une autre langue, ce qui aboutit à une forme correcte dans cette langue : l'emploi *to be* et *sein* pour dire l'âge : angl. *I am 13 years old.* / all. *Ich bin 13 Jahre alt.* Nous pouvons constater que la connaissance d'une langue peut ainsi faciliter l'apprentissage d'une autre langue, à condition que les deux soient issues du même groupe linguistique ou qu'elles partagent des similitudes. Dans le cas du français et de l'anglais, ce n'est pas le même groupe linguistique, ni une origine commune, qui conduit les apprenants à faire des analogies, mais leur contact historique et l'influence mutuelle qu'ils ont subie. Selon Weinreich (1953 : 1), les transferts proviennent du contact entre les langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle et d'une langue étrangère ou de deux langues étrangères. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut en bénéficier, ou bien il peut en être gêné. Pour Weinreich (1953 : 1), les interférences correspondent à des déviations par rapport à la norme de chacune des langues, qui apparaissent comme résultat du contact entre les langues chez les locuteurs au moins bilingues. Cela dit, ce phénomène se produit aussi quand les connaissances acquises dans une langue influencent négativement l'apprentissage de la langue cible, c'est-à-dire « lorsqu'on applique simultanément deux systèmes à un seul élément linguistique »

(Doca, 1981 : 16). L'interférence peut se manifester à tous les niveaux linguistiques : phonique, morphosyntaxiques, sémantique, lexical. Comme nous l'avons précisé, dans cette étude nous sommes focalisées sur les interférences lexicales sémantiques et orthographiques.

Puisque les interférences ne sont pas accidentelles, elles peuvent être corrigées et même anticipées (Gaoudi, 2012 : 3). L'analyse des interférences peut être fructueuse lorsqu'elle aboutit à une correction efficace des erreurs. Aujourd'hui, l'analyse contrastive est considérée comme un procédé pouvant permettre d'éviter les erreurs, à condition que les apprenants et l'enseignant maîtrisent les mêmes langues, particulièrement lorsqu'ils partagent une même langue maternelle (Brou-Diallo, 2007 : 24). Néanmoins, l'expérience montre que les spécialistes ne peuvent pas toujours prédire ce qui se passe dans une classe de langue (Corder, 1967 : 162). En ce qui concerne le degré d'interférence, il dépend du stade d'acquisition. Un apprenant débutant et un apprenant avancé ne font pas les mêmes erreurs ; avec plus d'expérience, le niveau d'interférence diminue. L'interférence sera donc inversement proportionnelle au niveau d'acquisition de la langue en question (Dabo Denegri, 2007 : 35).

Comme chaque apprentissage inclut nécessairement ses erreurs, le rôle de l'enseignant est, dans la mesure du possible, de les prévoir sinon, d'aiguiller et de corriger de telle manière que les compétences de l'apprenant ressemblent de plus en plus à celles d'un locuteur natif. Autrefois, l'erreur était stigmatisée, il fallait l'éviter à tout prix à force de « drill » (de répétitions), alors que les méthodes modernes considèrent que les erreurs sont « la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place » (Tagliante, 1994 : 151). L'accent est mis sur la communication, sur le rôle actif de l'apprenant et les erreurs ne sont pas sanctionnées :

Les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves. (Astolfi, 1999 : 32)

3. MÉTHODOLOGIE

La présente recherche diffère des autres faites auparavant par ses méthodes de travail. Les recherches publiées avant étaient plutôt qualitatives (Damić-Bohač, 2003a et 2005) avec des exemples recueillis grâce à l'analyse de productions écrites. Puisque notre objectif était de déterminer le niveau d'interférence de la langue anglaise dans l'interlangue des étudiants de première et deuxième

année d'études françaises, les participants ont été soumis à un questionnaire. Pour commencer, les participants ont donné des informations sur leur âge, l'année de leurs études, leur deuxième cursus (le pourcentage de nos étudiants faisant un double cursus anglais-français était à peu près égal en première et en deuxième année – environ 20 %), les langues qu'ils maîtrisent, leur première langue étrangère, la durée d'apprentissage des deux langues et leur opinion sur l'influence que leurs connaissances en anglais ont exercée sur leur apprentissage du français et vice-versa. Ensuite ils ont dû traduire, en anglais et en français, une liste de 18 lexèmes internationaux proposés en croate (*dozvola*,⁹ *proces*, *autoritet*, *funkcija*, *primjer*, *glagol*, *adresa*, *stan*, *književnost*, *vojniki*, *osjetljivo*, *knjižnica*, *komfor*, *prtljaga*, *putovati*, *dio*, *osoba*, *štititi*). Notre intention était de leur faire traduire ces lexèmes internationaux pour obtenir des formes qui peuvent se prêter aux interférences lexicales sémantiques et/ou orthographiques. Dans une deuxième étape, ils ont eu à traduire en croate trois paires de faux amis (*envy* [angl.] / *envie* [fr.], *character* [angl.] / *caractère* [fr.], *confidence* [angl.] / *confiance* [fr.]) (v. Annexe I).

Tout en contenant des éléments qualitatifs et subjectifs (comme l'opinion des participants sur leurs compétences plurilingues), notre analyse des résultats obtenus a été plutôt quantitative : à chaque mot a été attribué le pourcentage d'interférences enregistré et les interférences ont été analysées en fonction de l'année d'études.

Notre première hypothèse concernait l'apparition d'un nombre significatif de formes erronées dues aux similitudes entre l'anglais et le français. Notre deuxième hypothèse se référait au nombre d'années d'études, nous prévoyions que les étudiants de deuxième année seraient plus expérimentés et que grâce à leurs savoir-faire et à leurs connaissances linguistiques ils pourraient mieux résister aux interférences, ce qui devait se manifester par un pourcentage plus faible d'interférences par rapport aux étudiants de première année. Nous nous attendions aussi à ce que la traduction vers le croate (2^e partie) donne lieu à moins d'interférences que la traduction vers l'anglais et le français (1^{re} partie). Notre dernière hypothèse concernait le type d'interférence. Compte tenu du fait que 84 % des participants ont commencé à apprendre l'anglais avant d'aborder le français, il était à prévoir que l'orthographe et le lexique anglais influenceraient davantage l'orthographe et le choix des formes de mots français que l'inverse.

3.1. Le traitement des données : le lexique

En ce qui concerne le lexique, nous avons analysé l'apparition de formes qui n'existent pas telles quelles en français, mais qui ont été construites sous

⁹ Là où ce n'était pas possible d'offrir un lexème international (par exemple avec *dozvola* [cr.]), la prolifération de solutions a eu pour conséquence la suppression de ce mot des résultats finals.

l'influence de l'anglais et des anglicismes. Nous avons vu que les faux amis y jouent un grand rôle aussi.

Les données recueillies ont été analysées quantitativement : pour chaque mot le taux d'interférence a été calculé en fonction de l'échantillon total, séparément pour la première et la deuxième année d'études.

Avec certains lexèmes, nous avons pu observer des tentatives maladroites individuelles qui démontrent que les apprenants avaient eu des difficultés à trouver la forme correcte : par exemple, la traduction proposée pour le mot croate *osjetljiv* a donné **fragil* / **fragil*. Ces formes erronées auraient dû être orthographiées correctement *fragile* [angl.] / *fragile* [fr.], cependant leur signification de 'krhak', 'lomljiv' ne correspond pas à l'adjectif proposé *osjetljiv* employé dans un contexte neutre. Les solutions attendues voulues sont *sensible* et *sensitif* qui semblent être synonymes en français. Il est possible de les utiliser de façon interchangeable, mais pas dans tous les contextes. En parlant d'une personne, la signification de *sensitif* implique une personnalité trop sensible, qu'un rien peut blesser¹⁰ tandis que *sensible*, outre le côté sensoriel, qualifie une personne qui éprouve facilement des émotions, des sentiments, notamment de pitié, de compassion.¹¹ La distinction présentée ici est subtile et dans la plupart des dictionnaires le côté affectif est associé aux deux entrées. Ce qui est néanmoins différent, c'est la traduction anglaise. En anglais, *sensible* et *sensitive* ont des significations différentes : *sensible* [angl.] se traduit par *raisonnable* [fr.],¹² alors que *sensitive* [angl.] dénote quelqu'un qui est apte à percevoir et réagir aux stimuli, mais aussi quelqu'un qui est facilement dérangé ou offensé.¹³ Étant donné qu'il serait peut-être plus facile de discerner entre *sensitif* [fr.] et *sensible* [angl.] en contexte, nous ne les avons pas rangés parmi les interférences, à l'exception toutefois des cas où *sensible* a été proposé comme solution anglaise.

Le mot croate *dio*, qui aurait dû être traduit par *part* [angl.] et *partie* [fr.] a donné lieu à des interférences avec la forme latine (*pars*), alors que pour *funkcija* [cr.] un des apprenants de deuxième année, qui étudie le français et l'espagnol, a écrit **funccion*. La forme erronée anglaise **garde* au lieu de *guard* [angl.] / *garder* [fr.] pour *štititi* [cr.] offre un autre exemple d'hésitation. C'est un des rares exemples d'interférence orthographique du français en anglais : la forme de *garder* [fr.] a mené l'apprenant à supprimer le *-u-* dans *guard* [angl.] et à ajouter un *-e* à la fin pour se rapprocher d'une forme française. Du reste, la signification exprimée correspond à *čuvati*, *zadržati*, ce qui implique un champ lexical proche, mais tout de même différent de celui du mot source croate.

¹⁰ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sensitif/72115?q=sensitif#71312>

¹¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sensible/72108?q=sensible#71305>

¹² <http://www.thefreedictionary.com/sensible>

¹³ <http://www.thefreedictionary.com/sensitive>

Le dernier exemple est peut-être le plus intéressant : la traduction proposée par un étudiant pour *envy* [angl.] / *envie* [fr.], a été *neprijatelj* (fr. *ennemi*). Il est probable que la confusion avec *enemy* [angl.] / *ennemi* [fr.] se soit produite dans un moment d'inattention ou du fait de la fatigue.

Nous devons préciser que les exemples de ce type ont été exclus des résultats finals étant donné qu'ils sortent du cadre de cette recherche qui prévoit seulement l'analyse des interférences de l'anglais.

Les résultats concernant les interférences orthographiques ont été analysés qualitativement en prenant en compte la variété des réponses. La liste des interférences relevées dans le questionnaire, a été complétée par des explications relatives aux raisons qui ont contribué à leur apparition. Dans la majorité des cas, les apprenants, « séduits » par la forme anglaise, ont appliqué les particularités de l'orthographe anglaise aux équivalents français. Peut-être que les résultats auraient été différents si l'ordre des langues avait été inversé, auquel cas il aurait été intéressant de voir si l'orthographe française aurait prévalu.

4. RÉSULTATS DE NOTRE ANALYSE

Rappelons que

(1) l'anglais a été la première langue étrangère apprise pour 84 % de nos participants. Les cas où la première langue étrangère choisie a été le français étaient si peu nombreux qu'ils représentaient une exception,

(2) les deux langues examinées n'occupent pas la même position ni au regard du degré d'exposition (le français n'étant pas si présent dans le quotidien des apprenants, contrairement à l'anglais), ni au regard des modalités d'apprentissage (l'anglais est en général enseigné depuis la première classe de l'école primaire, tandis que les occasions d'apprendre le français de cette manière-là sont plus limitées).

Nous avons aussi découvert que le nombre d'années d'apprentissage du français des participants variait de 10 mois à 18 ans. Même si la relation entre la durée d'apprentissage et l'apparition des interférences n'était pas le thème direct de cette recherche, un coup d'œil rapide a montré qu'il ne semble pas exister de relation évidente entre les deux. Quant au nombre d'années d'apprentissage de l'anglais, la portée s'étendait de 5 à 20 ans.

Selon les évaluations subjectives des participants, une majorité (72 %) ont exprimé que leur connaissance de l'anglais les aidait dans l'apprentissage du français et que certains transferts positifs se produisaient entre l'anglais et le français facilitant ainsi l'apprentissage du français. Quant aux exemples concrets de ce transfert, les étudiants de première année ont donné des réponses variées. C'est notamment dans le domaine du lexique que les similitudes entre les deux langues sont les plus visibles (c'est ce qu'avancent 83 % d'entre eux). Les autres réponses, moins unanimes, incluaient la sémantique, l'étymologie, la syntaxe, la grammaire, l'analyse des phrases et la fonction des mots dans

la phrase. En deuxième année, parmi ceux qui jugeaient que l'influence de l'anglais était plutôt positive, 84 % ont précisé qu'elle s'opère dans le domaine lexical, c'est-à-dire dans le domaine du vocabulaire. Les autres réponses incluaient les temps verbaux, la sémantique, la syntaxe et la grammaire.

Néanmoins, 42,5 % des étudiants interrogés ont indiqué que leur compétence en anglais interfère avec l'apprentissage du français, ce qui montre qu'il existe aussi un certain niveau de transfert négatif. En première année, les étudiants ont mentionné l'orthographe (50 %) et le vocabulaire (32 %) comme source primaire de leurs « problèmes » linguistiques. Quelques participants ont mentionné aussi l'orthoépie, la syntaxe, la sémantique et le genre des mots. En deuxième année la situation était un peu différente : 76 % d'étudiants ont évoqué le lexique, notamment les faux amis, comme étant la cause principale des erreurs qu'ils commettent en français. L'orthographe, l'orthoépie, et même la syntaxe des articles grammaticaux, ont été également mentionnées. Cependant, les données analysées montrent que les interférences sont plus nombreuses que les étudiants ne l'estiment.

Avant de procéder à l'analyse des résultats, il faut préciser que, dans les cas où les participants avaient laissé une ou plusieurs cases vides, les données incomplètes n'ont pas été prises en compte dans la statistique finale.

Dans le cas de *dozvola* [cr.], alors que la solution voulue était *permit* [angl.] / *permis* [fr.], les solutions proposées ont été tellement variées (*licence*, *permission*, *approval*, etc.), que les interférences n'ont pas pu être discernées, et que nous avons dû éliminer ce mot des résultats finals.

L'absence de contexte a rendu difficile l'analyse des interférences parues à l'occasion de la traduction des mots *dio* [cr.], qui figure dans la première partie, et la paire des mots *confidence* [angl.] / *confiance* [fr.] dans la seconde partie de celui-ci.

Il nous a été difficile de trancher pour déterminer si l'emploi erroné du nom *part* [fr.] (« partie d'un tout divisé attribuée à quelqu'un »),¹⁴ est le résultat de l'interférence avec le mot *part* [angl.] ou de la confusion avec le mot *partie* [fr.] (au sens de *morceau*, *élément*, *fraction*).

Le même constat vaut pour *confidence* : cette forme existe également en anglais et en français, où elle signifie « communication d'un secret, d'un sentiment personnel à quelqu'un ».¹⁵ En anglais, l'expression *in confidence* signifie qu'on dévoile en secret quelque chose de privé,¹⁶ ce qu'on traduit comme *en confidence*.¹⁷ Dans le dictionnaire bilingue de Larousse, le mot *confiance* est traduit en anglais par *confidence*.¹⁸ Même si sa signification

¹⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/part/58338>

¹⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confidence/18084?q=confidence#17973>

¹⁶ <http://www.dictionary.com/browse/confidence>

¹⁷ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais/confidence/17973>

¹⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais/confiance/17971>

première en anglais est synonyme de *avec certitude, assurance, conviction* et *fiabilité*,¹⁹ l'importance du contexte ne doit pas être négligée. Les réponses identiques pour les deux mots de la paire doivent alors être considérées comme de bonnes réponses, le niveau d'interférence ne pouvant donc pas, être déterminé avec sûreté dans ce cas-là non plus.

Les résultats de notre analyse se correspondent d'une manière générale dans les deux colonnes, celle de première et celle de deuxième année : 1. komfor 92 % / 1. komfor 81 %, 2. adresa 88 % / 3. adresa 65 %, 3. književnost 79 % / 4. književnost 63 %, 4. stan 73 % / 2. stan 67 %.

Tableau 1. Première partie du questionnaire – taux d'interférence en fonction de l'année d'études

Première année d'études	
komfor	92,1 %
adresa	88,46 %
književnost	79,25 %
stan	73,1 %
autoritet	72,1 %
primjer	66,67 %
osjetljiv	58,82 %
knjižnica	58,54 %
funkcija	54,9 %
štiti	44,44 %
prtljaga	40 %
dio	39,53 %
proces	39 %
glagol	27,27 %
vojniki	12,2 %
osoba	5,88 %
putovati	1,89 %
Deuxième année d'études	
komfor	80,95 %
stan	67,39 %
adresa	65,22 %
književnost	63,41 %
autoritet	61,9 %
knjižnica	60,97 %
primjer	60,87 %
osjetljiv	58,54 %
prtljaga ¹	54,29 %
funkcija	48,89 %
proces	45,45 %
dio	36,96 %
glagol	19,56 %
štiti	18,6 %
putovati	13,64 %
vojniki	10,81 %
osoba	6,52 %

¹⁹ <http://www.dictionary.com/browse/confidence>

Tableau 2. Présentation des mots individuellement selon le taux d'interférence
(les valeurs les plus élevées pour chaque mot sont en gras)

Première année d'études	
proces	39 %
autoritet	72,1 %
funkcija	54,9 %
primjer	66,67 %
glagol	27,27 %
adresa	88,46 %
stan	73,1 %
književnost	75,5 %
vojniki	12,2 %
osjetljiv	23,53 %
knjižnica	58,54 %
komfor	92,1 %
prtljaga ²⁰	40 %
putovati	1,89 %
dio	39,53 %
osoba	5,88 %
štiti	44,44 %

Deuxième année d'études	
proces	45,45 %
autoritet	61,9 %
funkcija	48,89 %
primjer	60,87 %
glagol	19,56 %
adresa	65,22 %
stan	67,39 %
književnost	63,41 %
vojniki	10,81 %
osjetljiv	14,6 %
knjižnica	60,97 %
komfor	80,95 %
prtljaga	54,29 %
putovati	13,64 %
dio	36,96 %
osoba	6,52 %
štiti	18,6 %

²⁰ Le mot *prtljaga* [cr.], a eu trois occurrences d'une interférence inattendue. Comme en anglais le lexème *luggage* est aussi utilisé, quelques participants ont établi une fausse analogie qui a mené à l'apparition d'une forme inexistante en français – **lugage*. Nous avons décidé d'ajouter ces données aux autres interférences étant donné que cet exemple illustre l'influence de l'anglais sur le français dans l'interlangue des apprenants croates.

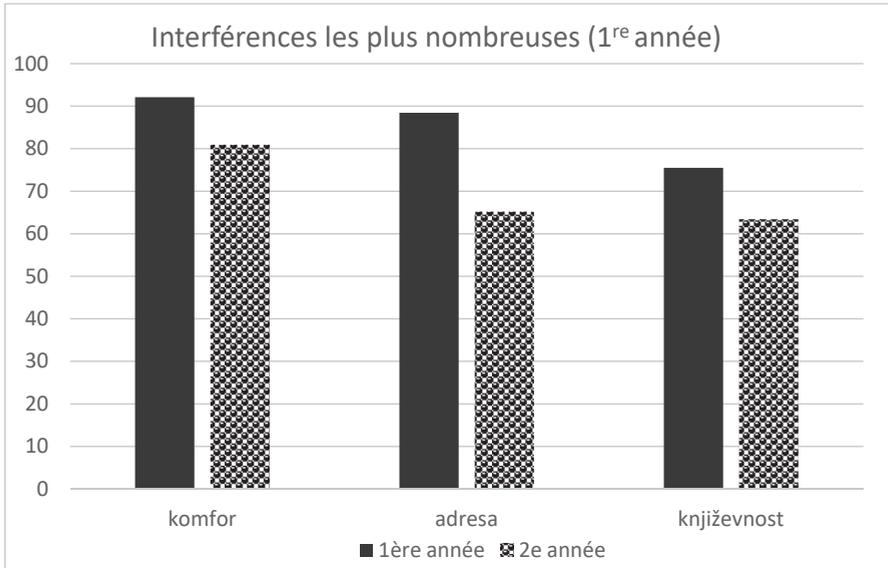


Diagramme 1. Pourcentages des trois interférences les plus récurrentes parmi les étudiants de première année, Mise en regard des résultats de la première et de la deuxième année d'études

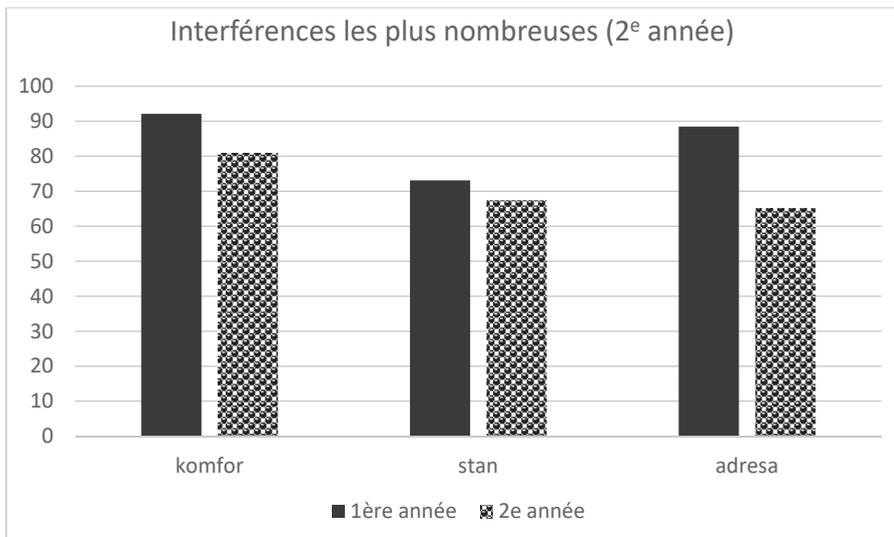


Diagramme 2. Pourcentages des trois interférences les plus récurrentes parmi les étudiants de deuxième année, comparaison des résultats de la deuxième et de la première année d'études

Tableau 3. Deuxième partie du questionnaire – pourcentage des interférences, en fonction de l'année d'études

Première année	
envy / envie	39,53 %
character / caractère	16,28 %
confidence / confiance	29,55 %
Deuxième année	
envy / envie	7,69 %
character / caractère	2,17 %
confidence / confiance	37,78 %

Nous pouvons conclure que nos deux premières hypothèses de départ (l'apparition, en première année d'études, d'un nombre significatif de formes erronées dues aux interférences ; et une diminution de leur nombre en deuxième année) ont été confirmées. Les pourcentages dépassent 50 % pour plus de la moitié des mots. En première année, les pourcentages vont de quelque 2 % et culminent à un taux de 92 %. La situation a quelque peu changé en deuxième année, les chiffres varient alors entre 6 % et 80 %. Ces résultats ont montré que la présence d'interférences est considérable. Ceci est probablement dû au fait que, la majorité de nos étudiants, dont l'anglais est la première langue étrangère, se trompent souvent quand il s'agit d'employer les équivalents français de ces mots.

Comme nous l'avions prévu, les interférences étaient plus nombreuses dans le groupe d'étudiants de première année, sauf pour *putovati*, *osoba*, *prtljaga*, *proces* et *knjižnica* [cr.], pour lesquels les résultats ont donné l'inverse. Il nous est difficile d'expliquer pourquoi.

Il est tout de même possible de conclure de façon générale que plus l'étudiant est expérimenté, moins il est enclin aux interférences. Surtout s'il a pris conscience de ce mécanisme.

Le lexème *komfor* [cr.] présentait le plus grand obstacle pour les participants avec presque 81 % d'interférence en deuxième année et 92 % en première année. Cela peut probablement s'expliquer par la prononciation française qui y est nasale et la similitude des graphies croate et anglaise qui comportent -m-, à la différence du français où ce mot s'écrit avec -n-. Ceci est un exemple de la complexité du problème due à une influence simultanée d'une troisième langue, celle de la langue maternelle – le croate.

La deuxième et la troisième place sont occupées par *adresa* et *književnost* [cr.], soit *stan* et *adresa* (v. *Diagramme 1* et *2*). Ces mots, qui sont fréquents dans le langage quotidien, font l'objet de nombreuses difficultés orthographiques dues au redoublement des consonnes qui ne se correspondent pas systématiquement, dans les deux langues : *address* [angl.] ou *adresse* [fr.], *literature* [angl.] ou *littérature* [fr.], *apartment* [angl.] ou *appartement* [fr.]. Dans cette partie de l'enquête, nos participants ont eu à écrire les traductions d'abord

en anglais, puis en français. Voici d'autres exemples : *prtljaga* [cr.], *baggage* [angl.] et *bagage* [fr.] ainsi que *proces* [cr.], *process* [angl.] et *procès* [fr.]. Pour voir toutes les solutions offertes pour chaque lexème, consulter l'Annexe II.

Notre recherche a confirmé l'hypothèse de Bailly et al. (2009) selon laquelle l'ordre chronologique de l'apprentissage des langues détermine le type d'interférences, dans notre cas l'influence de l'anglais sur l'interlangue française de nos étudiants, avec quelques exceptions : parmi les solutions proposées en anglais pour *knjižnica* [cr.], nous avons trouvé les formes **librerie*, **librairie*, **libraire*, **librarie* au lieu de *library*. De même, les formes **adresse*, **appartement*, *autoritaire* montrent que l'influence interlinguistique ne se fait pas à sens unique et que quelques apprenants avaient été influencés par l'orthographe française en écrivant ces mots.

D'un autre côté, les pourcentages les plus bas ont été enregistrés pour *vojnik*, *putovati* et *osoba* [cr.]. *Soldier* [angl.] et *soldat* [fr.] ont des formes suffisamment éloignées pour ne pas être confondus facilement. Les deux autres mots *putovati* et *osoba* [cr.] sont souvent utilisés à l'écrit et ont été assimilés correctement par la majorité de nos étudiants, d'autant plus qu'ils sont conscients du fait que la prononciation de la forme **person*, si elle existait en français, aurait pour conséquence la modification de la prononciation /pɛksɔn/ en /pɛksɔ̃/.

En ce qui concerne les autres mots, il faut mentionner ceux que les participants emploient fréquemment, comme *knjižnica*, *primjer*, *glagol* [cr.]. Tandis que les deux premiers ont atteint des pourcentages d'interférences assez élevés (respectivement 58 % / 61 % et 66 % / 60 %), pour *glagol* ce n'est pas le cas (27 % / 20 %). Cette constatation était intéressante pour nous qui croyions que tous ces mots relevaient du même degré de difficulté alors que cela s'avère ne pas être le cas.

Avec *example* [angl.] / *exemple* [fr.] et *verb* [angl.] / *verbe* [fr.], il ne s'agit que d'une lettre qui change ou est omise et pourtant le pourcentage d'interférences est presque trois fois plus élevé. Peut-être la cause se trouve-t-elle dans la visualisation – une lettre doit être ajoutée pour que *verb* devienne *verbe*, tandis qu'avec *example* / *exemple*, la différence est plus subtile et moins évidente. Ici il faut ajouter le mot *function* [angl.] / *fonction* [fr.] qui a aussi enregistré un pourcentage d'interférence élevé (55 % et 49 %).

En ce qui concerne l'exemple de *knjižnica* [cr.], le raisonnement est clair : il arrive souvent que les apprenants confondent *bibliothèque* (qui vient du grec βιβλιοθήκη) et *librairie* (du latin *libraria*), l'endroit où le « caractère d'emprunt » associé à la bibliothèque est remplacé par l'activité commerciale. Ce que nos participants ignorent probablement, c'est qu'autrefois, au XIV^e siècle, le mot *librarie* dénotait justement une bibliothèque,²¹ sens qui s'est conservé en anglais d'où *library* [angl.] pour équivalent de *bibliothèque* [fr.].

²¹ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/librairie>

Nous avons mentionné l'influence de l'anglais sur le français contemporain et le grand nombre d'anglicismes qui l'envahissent. Les participants à notre recherche, dont 44 % inscrits en première année et 18 % en deuxième année d'études, forgent leurs propres pseudoanglicismes, tels que **protecter* (au lieu de *protéger*), proposé comme traduction du verbe štítiti [cr.] pour lequel la forme correcte a sans doute été contaminée par le substantif correspondant (*protection* [fr.]). D'ailleurs, il n'est pas rare de voir des formes où le suffixe productif des verbes français -er est ajouté à une racine anglaise.

Il est clair que les jeunes emploient beaucoup plus d'anglicismes que leurs aînés. Ils le font dans leur langue maternelle. Pourquoi ne le feraient-ils pas en parlant une langue étrangère, surtout lorsqu'ils mettent en œuvre les mécanismes de compensation de lacunes qui ouvrent la voie à la créativité. La raison pour laquelle les créations du type *résolver*, *expecter*, *cautionneux*, *indisputable*, etc. ne choquent pas les oreilles de leurs auteurs est très simple : c'est l'origine latine des mots anglais dont ces formes ont été dérivées. Au radical anglais viennent s'ajouter les suffixes français dans la meilleure tradition française, en harmonie avec les modes de formations de mots français. Et, comme preuve, les verbes qu'ils ont ainsi formés se conjuguent à tous les temps et modes et à toutes les personnes! (Damić-Bohač, 2003b : 121)

Notre troisième hypothèse concernant les pourcentages d'interférences plus faibles dans la deuxième partie s'est aussi confirmée. Là, les pourcentages ne dépassent pas les 40 %, ce qui était très inférieur aux pourcentages d'interférences de la partie précédente. Cela peut probablement s'expliquer par le fait qu'il est plus facile de traduire d'une langue étrangère en langue maternelle que vice-versa. Comme nous l'avons déjà expliqué, la dernière paire *confidence* [angl.] / *confiance* [fr.] a causé quelques difficultés de traitement des résultats en raison de la polysémie des mots et du manque de contexte.

En ce qui concerne notre dernière hypothèse, celle de l'influence du lexique et de l'orthographe anglaise sur le choix des formes en français, dans la majorité des cas les participants ont transposé en français certaines formes anglaises : *process*, *function*, *example*, *apartment*... (v. Annexe II.) Néanmoins, il y a aussi des cas où les solutions correctes en français ont été proposées comme solutions dans la colonne anglaise (*verbe*, **adresse*, **litterature*, *librairie*, *bagage*...). Cela démontre que ces deux langues ne sont pas suffisamment délimitées dans leur interlangue respective. Peut-être l'ordre des langues imposé était-il aussi un critère déterminant. Les résultats auraient été différents si les participants avaient dû remplir d'abord la colonne française, puis la colonne anglaise. Cependant, le fait que pour la plupart des participants la compétence en anglais dépasse celle en français reste incontestable.

5. CONCLUSION

Les résultats de notre recherche nous permettent de conclure, comme nous l'avions prévu, que le taux des interférences, élevé en première année d'études françaises, diminue en deuxième année au fur et à mesure que l'exposition au français augmente. Pourtant, l'influence de l'anglais est trop importante pour être négligée et il faut de plus prendre en compte l'influence de la langue maternelle. Les réponses données par les participants à l'enquête montrent qu'ils peuvent reconnaître les principales difficultés relevant des interférences, mais les mêmes solutions pour les deux langues témoignent du peu d'importance qu'ils attachent à l'orthographe. La difficulté se trouve non seulement au niveau de la production, mais aussi au niveau de la compréhension, ce qui peut entraîner de sérieux malentendus.

Comme le constate Kocourek (2001 : 172), « les deux langues, voisines et cousines, sont fortes dans leurs caractères communs, et riches par la complémentarité de leurs différences. » Grâce à leurs histoires entrelacées, le français et l'anglais partagent assez de similitudes. Un apprenant peut-il en profiter ? C'est une question que nous projetons d'approfondir en proposant une approche qui mettrait à profit l'analyse des erreurs fréquentes, spécifiques aux apprenants partageant la même langue maternelle, et qui anticiperait les interférences les plus récurrentes.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (1999) *Chercheurs et enseignants repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris: INRP.
- Bailly, S. et al. (2009) L'anglais langue étrangère: langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In Forlot, G. (ed) *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Berlengi, V. & Damić-Bohač, D. (2014) Ce français que nous enseignons. In Franić, I. & Ruet, M. (ed) *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique*. Zagreb: FF Press, 115-125.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991) *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Brou-Diallo, C. (2007) Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues* 7, 12-25.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics* 15 (2), 255-274.
- Corder, P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1-4), 161-170.
- Corder, P. (1971) Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (2), 147-160.
- Coste, D. (2001) De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues ? In Castellotti, V. (ed), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 191-203.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dabo Denegri, Lj. (2007) *Hrvatsko-francuski jezični dodiri*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Dakhlija, J. (2008) La langue franque méditerranéenne : Asymétrie de la frontière et illusion du creuset. *Les Cahiers du Centre de recherches historiques* 42, 133-147.
- Damić Bohač, D. (2003a) Anglicizmi i pseudoanglicizmi u francuskom međujeziku. In Stolac, D. et al. (ed) *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*. Zbornik radova Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku Zagreb – Rijeka: HDPL, 211-218.

- Damić Bohač, D. (2003b) Anglais vs. français: les éléments anglais dans l'interlangue française des étudiants croatophones. In Le Calvé-Ivičević, E. (ed) *Actes du 2^{ème} colloque sur les études françaises en Croatie*. Zagreb : ArTresor naklada, 113- 122.
- Damić Bohač, D. (2005) Quand l'anglais mène vers le français. In Le Calvé-Ivičević, E. (ed) *Actes du 3^{ème} colloque sur les études françaises en Croatie*. Zagreb: ArTresor naklada, 79-90.
- Damić Bohač, D. (2016) Kako olakšati usvajanje i učenje stranog jezika – na primjeru studenata francuskog jezika. In Cergol Kovačević, K. & Udier, S. L. (ed) *Metodologija i primjena lingvističkih istraživanja*, Zbornik radova Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Zagreb: HDPL, 349-362.
- Doca, G. (1981) *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère: applications au domaine franco-roumain*. Paris: CÍRER, Université de la Sorbonne nouvelle.
- Finkenstaedt, Th. & Wolff, D. (1973) *Ordered Profusion*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Galligani, S. (2003) Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. In Tyne, H. et al. (ed) *Linx Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 49, 141-152.
- Gaonac'h, D. (1988.) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gaoudi, F. (2012) *Les interférences morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne*. Batna Université El-Hadj Lakhdar.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course, Part 1*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- González Ardeo, J.M. (2003) Attitude towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university. *Ibérica* 6, 109-133.
- Kocourek, R. (2001) *Essais de linguistique française et anglaise: mots et termes, sens et textes*. Paris: Édition Peeters.
- Koessler, M. (1975) *Les faux amis des vocabulaires anglais et américains*. Paris: Vuibert.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Rey, A. (2010) Paradoxe du français: une langue „victime“ et „bourreau“. In Abecassis, M. & Ledegen, G. (ed) *Les Voix des Français: À Travers l'Histoire, l'École et la Presse*. Bern: Peter Lang, 111-122.
- Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon. Avon: England Multilingual Matters Ltd.
- Saint-Pierre, G. (2010) Les mots anglais: un apport tardif mais considérable. *Correspondance*, 16 (1) <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-propositions-pour-renforcer-la-maitrise-de-la-langue-par-les-cegepiens/les-mots-anglais-un-apport-tardif-mais-considerable/> (le 28 avril 2018).
- Selinker, L. (1969) Language Transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.
- Selinker L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.
- Tagliante, Ch. (1994) *La classe de langue*. Paris: Clé international.
- Truchot, C. (2005) L'anglais comme „lingua franca“: observation sur un mode de majoration. *Cahiers de sociolinguistique* 10, 167 – 178.
- Walter, H. (1988) *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- Walter, H. (2001) Des mots étrangers reçus en cadeau. *CREOLE* 4, 2-4.
- Wartburg, W. (1946) *Evolution et structure de la langue française*. Berne: A. Francke Verlag.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Mouton Publishers.

Sitographie

www.cnrtl.fr (le 7 mars 2018)
 www.dictionary.com (le 10 april 2018)
 www.diplomatie.gouv.fr (le 3 mai 2018)
 www.dzs.hr (le 2 mars 2018)
 www.thefreedictionary.com (le 10 april 2018)
 www.internationalteflacademy.com (le 10 april 2018)
 www.larousse.fr (le 10 april 2018)
 www.lingvo.info/fr (le 3 mai 2018)

LEKSIČKE I ORTOGRAFSKE INTERFERENCIJE IZMEĐU ENGLESKOG I FRANCUSKOG NA FRANCUSKI MEĐUJEZIK HRVATSKIH STUDENATA – SREDNJA RAZINA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi utjecaj interferencija između engleskog i francuskog jezika na francuski međujezik hrvatskih studenata prve i druge godine sveučilišnog studija francuskog jezika i književnosti.

Budući da je engleski prvi strani jezik za većinu hrvatskih učenika francuskog jezika, istraživanjem se željelo otkriti u kojoj mjeri vladanje engleskim jezikom može utjecati na učenje/ usvajanje francuskog jezika ili ga, štoviše, olakšati, uz korištenje višejezičnih kompetencija i činjenicu da engleski i francuski jezik dijele određene sličnosti na leksičkoj razini zahvaljujući, među ostalim, neprestanim kontaktima između ta dva jezika tijekom stoljeća.

Ključne riječi: *prvi jezik, materinski jezik, strani jezik, francuski, engleski, hrvatski, međujezik, interferencije, transfer, lažni prijatelji*

LEXICAL AND ORTHOGRAPHIC INTERFERENCES BETWEEN ENGLISH AND FRENCH ON THE FRENCH INTERLANGUAGE OF CROATIAN-SPEAKING STUDENTS – INTERMEDIATE LEVEL

In this research, we propose to examine the influence of interferences of English and French on the French interlanguage of Croatian-speaking students enrolled in the first and second year of university studies of French language and literature.

Since English is the first foreign language learnt by the majority of Croatian-speaking students of French, the aim of this study was to see to what extent their proficiency in English could influence or even facilitate the learning / acquisition of French by making use of plurilingual skills and the fact that English and French share certain lexical similarities due to, *inter alia*, the continuous contact between the two languages over the centuries.

Keywords: *first language, mother tongue, foreign language, French, English, Croatian, interlanguage, interferences, transfer, false friends*

ANNEXE

1. Questionnaire

Leksičke i ortografske interferencije engleskog jezika u francuskom međujeziku kroatofonih studenata na srednjem stupnju poznavanja jezika
 Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire

JEZIČNI PODACI

Dob: _____ Godina studija: _____

Druga studijska grupa: _____

Jezici koje govorite: _____

Koji vam je prvi strani jezik? _____

Godine učenja francuskog jezika: _____

Godine učenja engleskog jezika: _____

Smatrate li da vam znanje engleskog jezika pomaže u usvajanju francuskog?

DA NE

Ako da, kako?

Događa li vam se da vam poznavanje engleskog jezika smeta u učenju francuskog?

DA NE

Ako da, kako?

UPITNIK

Zadane su vam riječi na hrvatskom jeziku. Molim vas da na odgovarajuće crte napišete njihov prijevod na engleski i na francuski jezik, onako kako smatrate da je ispravno.

	EN	FR
dozvola	_____	_____
proces	_____	_____
autoritet	_____	_____
funkcija	_____	_____
primjer	_____	_____
glagol	_____	_____
adresa	_____	_____
stan	_____	_____
književnost	_____	_____
vojnici	_____	_____
osjetljiv	_____	_____
knjižnica	_____	_____
komfor	_____	_____
prtljaga	_____	_____
putovati	_____	_____
dio	_____	_____
osoba	_____	_____
štiti	_____	_____

Prevedite sljedeće riječi na hrvatski:

envy (EN) _____

envie (FR) _____

character (EN) _____

caractère (FR) _____

confidence (EN) _____

confiance (FR) _____

2. Solutions orthographiques proposées par les apprenants

PROCES		AUTORITET		FUNKCIJA		PRIMJER	
AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR
proces	proces procés proccés	authority authorithy	authorite authorité authorithé authorithé	funktion	function fonctionne fonctionne	exemple	example éxample
-	process procèss process	autoritat	autoritaite	fonction*	functionalite	-	-
-	processe procèsse procèse	autoritet authoritet	authoritet autoritet autoritète autoritethe	-	funccion	-	-
-	-	autoritaire	-	-	-	-	-
-	-	authorit	-	-	-	-	-

GLAGOL		ADRESA		STAN		KNJIŽEVNOST	
EN	FR	EN	FR	EN	FR	EN	FR
verbe	verb	adress	adrèss adress	apartment	appartement apartment	litterature	litterature litérature
-	-	adresse	adresse adrèsse adress	appartement apartment	apartement	-	litérathure
-	-	adres	-	appartement	appartement apartment	-	litteratur
-	-	adresse	-	-	apartmente	-	litteraire

VOJNIK		OSJETLJIV		KNJIŽNICA		KOMFOR	
EN	FR	EN	FR	EN	FR	EN	FR
solider	solideur	sensible	sensibile	librerie library librairie	libréry librerie librairie	comfore comfor	comfore comfor
militaire	militaire	*fragil	*fragil	libraire	libraire librairié	comfortable	comfortable
-	soldière soldier soldieur soldaire	sensitiv	sensitive sensitif sénsitif	librarie	librarie	-	comfort comforte
-	-	emotional	*émotif	-	librarité	-	comfoer
-	-	-	-	-	libraire	-	-

²² Bien que le mot tel quel existe en anglais, il implique un long voyage par voies aériennes ou maritimes.

PRTLJAGA		PUTOVATI		DIO	
EN	FR	EN	FR	EN	FR
bagage bagages	baggage	voyage ²²	travail	-	pars
-	lugage	-	travailler	-	part
-	-	-	traverser	-	parte

OSOBA		ŠTITITI	
EN	FR	EN	FR
persone	persone	-	protector / protéger
personne	perssone	-	protecte
-	person	garde	garder

ENVY	ENVIE	CARACTÈRE
želja	ljubomora / biti ljubomoran	lik
-	zavist	osoba