

**L'interférence phonétique entre L2 et L3 en cycle qualifiant:
approche interlingue**

**Phonetic interference between L2 and L3 in qualifying cycle:
interlingual approach**

Badreddine EL KACIMI
FLLA-UIT-Maroc
Email : Badreddine.elkacimi@uit.ac.ma

Imad EL KACIMI
FLSH-UAS-Maroc
Email: 3imad19acimi129@gmail.com

ISSN: 2716-9359

EISSN: 2773-3505

Received 30/09/2023 *Accepted* 26/10/2023 *Published* 10/01/2024

Résumé

Le système éducatif marocain favorise le français à tous les niveaux, tandis que l'anglais n'est enseigné que pendant trois ans au cours du cycle de qualification, créant ainsi une disparité préjudiciable dans l'apprentissage de cette langue étrangère. Les apprenants ont souvent une prononciation anglaise avec un accent français en raison de l'interférence phonétique. Les difficultés de prononciation sont exacerbées par des facteurs socio-psychologiques tels que le manque de motivation et un système éducatif axé sur la quantité plutôt que sur la qualité. Les enseignants jouent également un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage en abordant ces défis et en gérant les classes de manière appropriée. Les étudiants qui commettent des erreurs de prononciation peuvent être ridiculisés par leurs pairs, ce qui entraîne une baisse de l'estime de soi et un désintérêt pour les activités scolaires. Une attention particulière devrait être accordée à la formation des enseignants et à la création d'un environnement d'apprentissage positif pour promouvoir une meilleure maîtrise de l'anglais et améliorer les performances des étudiants.

Mots clés : ALE, FLE, intervention pédagogique, interférence phonétique, observation.

Abstract

The Moroccan education system favors French at all levels, while English is taught only for three years during the qualifying cycle, creating a detrimental disparity in learning this foreign language. Learners often pronounce English with a French accent due to phonetic interference. Pronunciation difficulties are exacerbated by socio-psychological factors such as lack of motivation and an education system focused on quantity rather than quality. Teachers also play a crucial role in improving learning by addressing these challenges and managing classes appropriately. Students who make pronunciation errors may be ridiculed by their peers, leading to decreased self-esteem and disinterest in school activities. Special attention should be given to teacher training and creating a positive learning environment to promote better English proficiency and enhance students' performance.

Keywords ; EFL, FFL, phonetic interference, observation, pedagogical intervention.

Introduction

Le système éducatif marocain a favorisé l'enseignement des langues étrangères, avec une prédominance notable du français (L2), largement enseigné et utilisé comme langue d'enseignement de manière exclusive ou alternative dans diverses filières, du primaire au supérieur. Il est à noter que l'arabe et l'amazighe sont les deux langues (L1) constitutionnalisées du pays. En revanche, la présence de l'anglais (L3) est plus limitée, son intégration s'étant progressivement étendue au niveau secondaire. Cette prédominance du français en tant que deuxième langue (L2) a engendré des conséquences sur l'acquisition de l'anglais, notamment au niveau phonétique, où les apprenants rencontrent des difficultés significatives.

L'importance de maîtriser l'anglais est devenue de plus en plus évidente, et les apprenants doivent développer diverses compétences, notamment en prononciation, pour atteindre la fluidité. Cependant, les apprenants marocains qui étudient l'anglais comme langue étrangère rencontrent souvent des difficultés avec les sons anglais, en particulier pour prononcer correctement les consonnes et les voyelles. Ces difficultés sont principalement dues à l'influence du système phonologique français sur les apprenants d'anglais. En effet, la

deuxième langue (L2) acquise par un apprenant peut influencer l'apprentissage de la troisième langue (L3) en introduisant ou supprimant certains sons qui peuvent ne pas exister dans sa langue maternelle ou dans sa L2, ou qui peuvent être difficiles à différencier pour un apprenant. Par conséquent, lorsqu'il s'agit de sons similaires mais non identiques entre l'anglais et le français, un apprenant peut avoir du mal à produire correctement les sons anglais et peut par inadvertance utiliser des sons français à la place. Identifier de telles erreurs n'est pas une tâche facile.

Bien que l'acquisition de l'anglais comme langue seconde (L2) ait été largement étudiée, l'apprentissage de l'anglais comme troisième langue (L3), surtout dans des contextes sociolinguistiques complexes, n'a pas reçu autant d'attention.

La problématique de l'impact du français sur l'articulation des mots en anglais se révèle pertinente pour les apprenants marocains. Cette pertinence découle du statut du français largement présente dans l'enseignement. Les apprenants marocains peuvent ainsi transférer leurs connaissances de la prononciation française vers l'anglais, engendrant des erreurs de prononciation.

Revue de la littérature

Divers chercheurs ont exploré le concept d'interférence linguistique. Kannas (1994) et Klinkenberg (1999) la définissent comme l'utilisation de traits (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, etc.) de la langue maternelle lors de l'expression dans une langue étrangère. Cette utilisation peut transgresser les normes de la langue cible, comme l'ont souligné Hassan (1974) et Hamers (1997), qui la décrivent comme une violation involontaire des règles de la langue cible, représentant une infraction inconsciente aux normes d'une langue sous l'influence d'éléments d'une autre langue (Hassan, 1974 : 171). Selon Hamers et Blanc (1983), ces interférences se manifestent généralement lorsque l'apprenant transfère de manière inconsciente et inappropriée des éléments de sa langue maternelle vers la langue cible.

Les apprenants ont souvent du mal à transférer leurs connaissances de la langue source de manière appropriée pour résoudre des problèmes dans la langue cible. Ils peuvent recourir à des éléments connus pour compenser des éléments inconnus, ce qui entraîne parfois des erreurs dues aux différences entre les deux

systèmes linguistiques. Il est à noter que la langue source peut également être influencée par des langues apprises ultérieurement, selon Cuq (2003).

Weinrich (1953) définit également les interférences comme le résultat d'une intrusion de traits inappropriés dans une langue, due à une modification des structures linguistiques. La fréquence des interférences dépend du degré de disparité entre les langues : à mesure que les langues présentent des différences plus marquées, le nombre d'interférences augmente.

Le concept de transfert négatif, lié aux interférences, nous amène à considérer le concept de transfert positif. Parfois, les apprenants peuvent utiliser ce qu'ils connaissent pour assimiler ou maîtriser ce qu'ils ne connaissent pas. Cette approche est en accord avec les approches pédagogiques qui intègrent les langues étudiées pour faciliter l'apprentissage en se basant sur les similitudes entre les langues (De Pietro & Balsiger, 2011 : 27).

Ainsi, que le transfert soit positif (transfert) ou négatif (interférence), le contact entre les langues peut engendrer divers types d'erreurs linguistiques, regroupées sous le terme d'interférences.

Le français et l'anglais, deux langues de la famille indo-européenne, partagent une histoire interconnectée en raison de siècles d'interaction entre la France et la Grande-Bretagne. Cette interaction a entraîné un mélange des langues, et la recherche indique que le français constitue environ un quart du vocabulaire de l'anglais moderne, fournissant ainsi une source importante de mots étrangers en anglais (Dong Xiaoye & Mao Xiaoting, 2018). En conséquence, en raison des nombreuses similitudes entre les deux langues, les élèves ont souvent tendance à appliquer inconsciemment leurs connaissances du français lors de l'apprentissage de l'anglais, ce qui peut soit faciliter, soit entraver leur acquisition de cette langue.

Selon Odlin explique que le concept de transfert linguistique se réfère à l'influence qui découle des ressemblances et des disparités entre la langue que l'on cherche à acquérir et toute langue préalablement apprise, même si cette acquisition est seulement partielle (1989 : 27).

Les apprenants peuvent consciemment ou inconsciemment percevoir des similitudes entre leur langue précédemment acquise et la langue cible, ce qui peut entraîner soit une interférence, soit un transfert négatif, généralement

associé à des difficultés d'apprentissage. En revanche, le transfert positif, tel que défini par Odlin, se réfère à l'influence positive résultant du vocabulaire apparenté ou d'autres similitudes entre la langue maternelle et la langue cible (1989 : 26).

Kellerman (1979) avance l'idée que le transfert doit être compris comme un processus cognitif, où les apprenants prennent des décisions en fonction de leur perception des similitudes entre les structures des deux langues, ainsi que de la clarté de ces structures. Le transfert se manifeste lorsque des similitudes sont repérées entre les deux langues et que les structures impliquées ne sont pas nettement distinctes. Cependant, Sharwood Smith et Kellerman (1986) soutiennent que le terme *transfert* ne couvre pas pleinement la diversité des effets du contact linguistique. Ils suggèrent l'utilisation du terme *influence interlinguistique* pour décrire d'autres phénomènes liés au contact linguistique, tels que le transfert de la L2 vers la L1, la perte de la langue, ou encore l'évitement. Selon eux, le transfert ne concerne que les processus menant à l'incorporation d'éléments d'une langue dans une autre (Murphy, 2003).

En fin de compte, le transfert et l'influence interlinguistique décrivent comment une langue apprise précédemment peut influencer l'acquisition d'une langue ultérieure. Selon Odlin, le transfert linguistique ne se limite pas à la relation entre la langue maternelle de l'apprenant et sa L2, mais s'étend également aux interactions entre différentes langues. Cela inclut même des situations où le transfert se produit de L2 vers une troisième. Ainsi, lors de l'apprentissage d'une L3, les apprenants génèrent fréquemment des formes interlangues qui intègrent partiellement ou totalement des éléments de L2, que ce soit au niveau lexical, morphologique ou phonologique.

Cenoz (2001), Williams & Hammarberg (1998), ainsi qu'Angelis (2007) ont souligné l'influence de la première langue (L1) et de la deuxième langue (L2) de l'apprenant lors de l'acquisition d'une troisième langue (L3), un phénomène connu sous le nom d'influence interlinguistique (CLI). Cette influence interlinguistique se réfère à l'impact des connaissances linguistiques précédentes sur la compréhension, la production et le développement de la langue cible.

Lorsque deux langues ou plus influencent simultanément la langue cible, ou si la langue cible est influencée par une langue qui a déjà été affectée par une

langue antérieure, on parle d'ICA combiné (De Angelis, 2007). Ce concept est particulièrement pertinent dans le domaine de l'acquisition phonologique de la L3 (Sypiańska, 2016b ; Wrembel, 2014), où la nature de la CLI combinée est influencée par la combinaison de langues antérieures. Par exemple, on parle de *double interférence* lorsque deux langues antérieures partagent certaines caractéristiques phonétiques (Chamot, 1973).

L'exploration de l'acquisition phonologique en L3 a émergé comme un domaine de recherche significatif au sein de l'étude de l'acquisition multilingue (Cabrelli Amaro & Wrembel, 2016 ; Rothman, 2019). Cette branche de recherche se concentre sur l'acquisition de langues au-delà des deux premières, soit la L1 et la L2 (Cenoz, 1997). Malgré les avancées récentes dans ce domaine, notamment en ce qui concerne la compréhension de l'influence interlinguistique complexe entre la L1 et les langues non maternelles, les modèles phonologiques de la L3 et les facteurs qui régissent cette influence demeurent encore partiellement éclaircis (Cabrelli Amaro & Wrembel, 2016).

L'acquisition L3 se complexifie du fait que l'influence du transfert phonologique ne se limite pas à la langue maternelle, mais peut également émerger des langues étrangères précédemment assimilées ainsi que des expériences d'apprentissage. Divers facteurs, dont l'effet de la langue étrangère ou le statut L2, jouent un rôle significatif dans le transfert lors de l'apprentissage de la L3. Il s'agit de l'activation de L2 lors de la production de L3 (Bannert, 2005 ; Cenoz, 2001 ; Gut, 2010 ; Hammarberg, 2001 ; 2005 ; Jessner, 2006 ; Collins, 2010 ; Williams & Hammarberg, 1998).

De Angelis et Selinker (2001) avancent l'idée d'un mode cognitif lié à la langue étrangère, agissant comme un facilitateur du transfert interlinguistique. Ils décrivent l'effet de la langue étrangère comme une stratégie d'adaptation employée dans les premières étapes de l'acquisition d'une troisième langue, surtout lorsque sa forme phonétique demeure peu familière. Cette approche adaptative peut momentanément prévaloir sur le transfert de la langue maternelle, selon Hammarberg (2005).

L'acquisition d'une troisième langue (ATL) est considérée comme un processus distinct du SLA (acquisition d'une langue seconde), avec des différences significatives dues au nombre de langues précédemment acquises et à l'ordre dans lequel elles ont été acquises (Chłopek, 2011). ATL peut impliquer

l'apprentissage de trois langues simultanément, trois langues l'une après l'autre, ou d'autres configurations. La maîtrise de chaque langue précédemment acquise joue un rôle majeur dans l'ATL, ce qui en fait un phénomène plus complexe que le SLA (Chłopek, 2011 ; Cenoz, 2000 ; Jessner, 2006).

Question de recherche

La problématique actuelle concerne l'enseignement de l'anglais en tant que deuxième langue étrangère au Maroc. Les élèves, traditionnellement exposés à l'anglais dans le secteur public à partir du lycée, rencontrent des obstacles significatifs dus à l'influence de la prononciation française. Cette problématique se concentre sur les difficultés que rencontrent les apprenants à articuler certains sons et à différencier les lettres muettes, en raison de la prédominance du système phonologique français.

Pour atténuer ces difficultés et faciliter l'apprentissage de l'anglais au Maroc, la proposition consiste à explorer l'utilisation du français comme moyen d'enseignement, lorsque cela est possible.

Méthode d'investigation

L'échantillonnage occupe une place centrale dans cette recherche, car il impacte significativement la qualité de la représentativité et la généralisabilité de nos résultats. Notre étude se concentre sur les étudiants en deuxième année de baccalauréat pour l'année 2022-2023, ce qui nous oblige à constituer un échantillon soigneusement sélectionné pour répondre de manière adéquate à nos objectifs de recherche.

Dans cette optique, nous avons recouru à une méthode d'échantillonnage raisonnée, qui a permis de sélectionner les participants en fonction de plusieurs critères cruciaux. Parmi ces critères, nous avons pris en compte leur niveau de compétence en anglais, leur durée d'exposition à la langue française, et d'autres facteurs pertinents pour notre étude. Cela nous a permis de garantir que notre échantillon représente une variété de profils susceptibles d'influencer nos résultats.

Afin d'assurer une représentativité équilibrée dans notre échantillon, nous avons travaillé avec 4 classes, et chaque classe a en moyenne 40 élèves. En adoptant une approche stratifiée, nous avons pris en considération la diversité

au sein de la population cible, renforçant ainsi la validité de notre étude et élargissant la portée de nos conclusions pour les étendre à l'ensemble de la population étudiante concernée.

Observations générales

L'étude a consisté en huit sessions distinctes pour une analyse exhaustive des compétences en prononciation des élèves. Cette observation s'est étalée sur un mois dans un lycée public, où quatre classes d'environ 36 élèves chacune ont été observées. Les activités en classe étaient variées, couvrant la lecture, l'écoute, l'expression orale et des exercices de vocabulaire. Bien que quelques élèves aient montré un fort engagement et une participation active, la majorité d'entre eux ont rencontré des difficultés prononciation, en grande partie dues à l'influence de leur deuxième langue (L2). Au total, nous avons identifié plus de 321 erreurs concernant les consonnes, les voyelles et les diphtongues.

❖ *Substitution de [ɪ] par [e]:*

Mots	Prononciation correcte	Prononciation observé chez les apprenants
Explain	[ek'splam]	[ɪk'spleɪn]
Security	[se'kʊrɪti]	[sɪ'kjʊrɪti]
Since	[sens]	[sɪns]

❖ *Substitution de [ɔ:] par [ʌ]:*

Brought	[broʊgt]	[brʌ:t]
Also	[ʌlso]	['ɔ:lsoʊ]
Always	[ʌlweɪz]	['ɔ:lweɪz]

❖ *Substitution de [ʊ] par [o:]:*

Good	[gʊ:d]	[gʊd]
Book	[bo:k]	[bʊk]
Put	[pʊt]	[pʊt]

Substitution de [eə] et [ɪə] par d'autres sons:

Bear	[bi:r]	[bɛər]
------	--------	--------

Care	[kæɹ]	[kɛəɹ]
Where	[wɛɹ]	[wɛəɹ]

✧ *Substitution de [dʒ] par [ʒ]:*

Jump	[ʒam]	[dʒæm]
Jacket	[ʒakɪt]	[dʒækɪt]
Jet	[ʒɛt]	[dʒɛt]

✧ *Substitution de [tʃ] par [ʃ]:*

Chair	[ʃair]	[tʃeəɹ]
Cheese	[ʃi:s]	[tʃi:z]
Chocolate	[ʃɒklət]	[ˈtʃɒklət]

✧ *Substitution de [t] ou [ɪd] par [ed]:*

Took	[tɒkt]	[tɒk]
Walked	[wɒkt]	[wɒk]
Jumped	[dʒʌmpt]	[dʒʌmp]
Liked	[laɪkt]	[laɪk]

✧ *Substitution de [əʊ] par [o]:*

Go	go	<i>gəʊ</i>
phone	phone	<i>phəʊne</i>

Hypothèse

Les difficultés de prononciation en anglais en tant que langue étrangère (ALE) sont en grande partie dues à un manque d'attention pédagogique et didactique envers la phonétique en tant que discipline autonome à enseigner, ainsi qu'à un manque de cadre linguistique approprié pour l'apprentissage de l'anglais au Maroc.

Discussion

Après avoir analysé les données, il a été identifié que 29 sons étaient prononcés de manière incorrecte, mettant en évidence les défis que les étudiants rencontrent dans la production précise des sons en anglais. Les problèmes de

prononciation sont plus marqués dans le domaine des voyelles. Les données indiquent que les étudiants ont tendance à substituer le son [e] au lieu de [i:] et à confondre [ɪ] avec [e]. Ils ont également remplacé le son [æ] par [ʌ] et ont eu des difficultés avec [ʌ], qu'ils ont prononcé à tort comme [u] ou [ʊ]. De plus, [ɔ:] a été prononcé comme [ʌ], et [u:] a été confondu avec [ʊ]. Les étudiants ont également fait des erreurs en tentant de prononcer [ɜ:], le confondant avec [ʊ] ou [ɪ]. En ce qui concerne le son [ə], les variations incorrectes observées incluent [ʌ], [ʊ], [ɪ], et [e].

Les erreurs de prononciation ne se limitent pas aux voyelles, car les consonnes posent également problème. Les substitutions de certains sons consonantiques ont été fréquentes, en particulier la substitution de [dʒ] par [ʒ]. Une difficulté courante est observée avec le son [θ], que les étudiants ont tendance à prononcer comme [t]. De plus, [ð] est parfois confondu avec [d], et des erreurs ont été notées avec les sons [z], [ʃ], [tʃ], [r], [j], et d'autres.

Les diphtongues, qui sont des combinaisons de deux sons pour former une voyelle, posent également un défi aux apprenants. Par exemple, la diphtongue anglaise [ei], présente dans des mots tels que *basic* et *create*, est souvent prononcée comme une seule voyelle par les apprenants d'anglais. D'autres erreurs ont également été relevées en relation avec des diphtongues telles que [ɪə], [əʊ], [aɪ], et [eɪ], ce qui peut entraîner des confusions et des prononciations inexactes des mots anglais.

La prononciation incorrecte en anglais a des implications sur la communication orale, l'écriture, et la compréhension globale de la langue. Elle peut entraîner des erreurs d'orthographe, des choix limités de vocabulaire, une confusion dans le sens des textes écrits, une altération du rythme de l'écriture, et une perte de fluidité dans l'expression.

Les défis liés à la prononciation en anglais peuvent exercer un impact significatif sur le bien-être psychologique des étudiants, entraînant une diminution de leur participation et de leur engagement en classe. Cette réticence découle principalement de la crainte de commettre des erreurs en présence de leurs pairs. Ces difficultés phonétiques peuvent susciter des émotions négatives telles que l'embarras, la frustration et l'anxiété, créant ainsi des obstacles dans le processus d'apprentissage de la langue et dans les interactions sociales. De plus, une prononciation inexacte peut générer un

sentiment de perturbation, pouvant même conduire à des cas d'intimidation entre élèves.

Les conséquences de ces difficultés de prononciation et de l'intimidation qui peut en découler ne se limitent pas à l'environnement de la classe. Les élèves qui sont victimes d'intimidation en raison de leur prononciation peuvent développer une attitude négative envers l'apprentissage en général et l'environnement scolaire. Cette perturbation a un impact non seulement sur leur bien-être psychologique, mais elle augmente également le temps d'inactivité en classe. Les élèves qui manquent de confiance en leur prononciation peuvent éviter les activités de groupe, les présentations orales et les évaluations, ce qui nuit à leur productivité globale. Cette attitude peut également perturber le cours et avoir un effet négatif sur les autres élèves.

De plus, la peur de faire des erreurs de prononciation en public peut entraîner un isolement social et une réticence à participer aux travaux de groupe. Les élèves peuvent également ressentir de l'anxiété lors des évaluations, ce qui peut les pousser à éviter les cours et à s'absenter fréquemment. Cette réticence à s'exprimer en anglais peut également se refléter en dehors de la classe, limitant ainsi leur pratique de la langue et leur exposition à des situations linguistiques réelles. Dans l'ensemble, ces problèmes de prononciation ont un impact significatif sur la motivation des élèves à participer activement en classe, réduisant ainsi leurs opportunités d'apprentissage et de développement linguistique.

La persistance des erreurs de prononciation, malgré les efforts déployés par l'enseignant pour les corriger, témoigne d'un manque d'engagement et d'intégration des élèves au sein de la classe. Cela suggère qu'ils ne sont peut-être pas pleinement investis dans le processus d'apprentissage ou qu'ils ne participent pas activement aux activités en classe. La prononciation revêt une importance cruciale dans la communication efficace, et des erreurs constantes peuvent entraver la compréhension mutuelle, créant ainsi des obstacles à une communication fluide.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce manque d'engagement. Tout d'abord, les élèves peuvent ne pas trouver le contenu de la leçon engageant ou pertinent pour leur vie, ce qui peut les décourager de travailler sur l'amélioration de leur prononciation. De plus, si les méthodes d'enseignement ne parviennent pas à

capter leur attention ou à établir des liens avec leurs intérêts et leurs expériences, cela peut réduire leur motivation à corriger leur prononciation.

Le manque d'un plan clair pour remédier aux difficultés de prononciation peut avoir des implications significatives. Sans une stratégie bien définie, les enseignants peuvent avoir du mal à identifier et à résoudre les problèmes spécifiques rencontrés par leurs élèves, ce qui peut entraîner des lacunes dans leur apprentissage et des revers académiques potentiels. L'absence d'un plan cohérent peut également entraver la mise en œuvre d'interventions efficaces pour aider les apprenants en difficulté.

En outre, l'absence d'investissement dans des approches pédagogiques spécifiques peut entraver le développement de pratiques pédagogiques efficaces. Par exemple, la pédagogie de l'erreur, qui fournit une rétroaction immédiate sur les erreurs de prononciation, peut être bénéfique, mais son efficacité dépend de l'engagement de l'enseignant. De même, l'adoption de méthodes pédagogiques inclusives et différenciées peut favoriser un environnement d'apprentissage plus engageant et équitable pour tous les élèves, y compris ceux ayant des difficultés de prononciation.

Enfin, la pédagogie d'accompagnement, qui consiste à fournir un soutien individualisé aux élèves pour surmonter leurs difficultés linguistiques, peut être essentielle pour les aider à progresser. Cette approche nécessite un investissement en termes de conception d'exercices sur mesure et de fourniture de rétroaction et de soutien continus aux étudiants individuels.

Conclusion

Sans aucun doute, les apprenants qui tentent d'acquérir une nouvelle langue qui partage des similitudes avec leur(s) langue(s) précédente(s) sont susceptibles de rencontrer des difficultés. Ces défis découlent non seulement des différences entre les langues, mais aussi de leurs similitudes. Par conséquent, ces difficultés peuvent entraîner des erreurs dans l'utilisation de la langue.

L'étude a exploré comment la prononciation française impacte la capacité des apprenants marocains à parler anglais. Elle a examiné les facteurs influençant l'acquisition de la prononciation anglaise et les erreurs communes des apprenants. La recherche a révélé que le français, en tant que deuxième langue,

interfère dans la prononciation anglaise. Les apprenants marocains font souvent des erreurs liées aux sons individuels, aux consonnes et aux voyelles, influencées par la phonétique française. Pour améliorer la prononciation, des méthodes telles que la rétroaction corrective et les approches communicatives ont été suggérées, offrant aux apprenants des occasions pratiques et un retour d'information.

Cette étude recommande aux apprenants d'anglais de consulter le dictionnaire voire les applications afin d'obtenir la prononciation exacte des mots difficiles. En particulier, les élèves devraient avoir accès à un dictionnaire de qualité intégrant les symboles phonémiques en classe. Cela les aidera à se familiariser avec le dictionnaire et à développer leur confiance dans le déchiffrement des prononciations à partir d'écritures phonémiques.

De plus, les enseignants doivent activement identifier les sons problématiques dans la prononciation des élèves et fournir des instructions explicites, des exemples clairs et des exercices guidés pour les aider à améliorer leur prononciation. Offrir des commentaires constructifs et intégrer la pratique de la prononciation tout au long du programme améliorera encore la capacité des élèves à prononcer correctement les sons et à communiquer efficacement. Compte tenu de l'importance de la prononciation en tant qu'aspect vital de l'apprentissage de l'anglais, les enseignants devraient accorder la même importance aux leçons et aux activités de prononciation dans les manuels, tout comme les autres compétences linguistiques telles que la grammaire et le vocabulaire. L'inclusion de sections dédiées à la prononciation dans les manuels peut fournir des opportunités d'apprentissage structurées et garantir que les élèves reçoivent un enseignement complet dans tous les aspects de la langue. En intégrant la prononciation dans le programme, les enseignants peuvent aider les élèves à développer de solides compétences en communication et à améliorer leurs compétences linguistiques globales.

Conflit d'intérêt

L'auteur-e déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts.

Bibliographie

Bannert, M. (2006). Effects of Reflection Prompts when Learning with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 359-375.

Cabrelli Amaro, J., & Wrembel, M. (2016). Investigating the acquisition of phonology in a third language: A state of the science and an outlook for the future. *International Journal of Multilingualism*, 13(4), 395–409.

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) *English in Europe: The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2012). Bilingual and multilingual education: Overview. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). Blackwell.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. *Bilingual education and bilingualism: Vol. 31. Multilingual Matters*.

Chambers, G. (1994). A snapshot in motivation at 10 plus, 13 plus, and 16 plus. *Language Learning Journal*, 9, 14–18.

Chamot, A. (1973). Phonological problems in learning English as a third language. *International Review of Applied Linguistics*, 11(3), 243–250.

Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie Języków Trzecich i Kolejnych oraz Wielojęzyczność*.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual matters.

De Pietro, J-F., & Balsiger, C. (2011). Quand la diversité linguistique devient la norme. *Educateur: Approches plurilingues*, 26-29.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Hamers, J.-F. (1997). *Interférence*. In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique: concepts de base*. Bruxelles: MARDAGA.

Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*.

Hassan, A. (1974). *Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes*. *La pédagogie des langues vivantes*, N 5, 168-173.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kannas, C. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.

Kellerman, E. (1979). *Transfer and non-transfer: where are we now?* *Studies in Second Language Acquisition*, 2 (1), 37-57.

Kellerman, E. (1986). *An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon*. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 35-48). Oxford, UK: Pergamon Press.

Klinkenberg, J.-M. (1999). *Des langues romanes*. Bruxelles: Ducolot.

Murphy, Sh. (2003). *Second language transfer during third language acquisition*. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*.

Qingya, L., & Xiaojia, Z. (2020). *A Study on the Influence of French on English Learning from the Perspective of Transfer Theory*. *International Journal of Arts and Commerce*, 9(11), 37-41.

Rothman, J., Gonzales Alonso, C., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge University Press.

Sypiańska, J. (2013). Quantity and quality of language use and attrition of L1 Polish due to L2 Danish and L3 English [Unpublished doctoral dissertation]. Adam Mickiewicz University.

Sypiańska, J. (2016a). L1 vowels of multilinguals: The applicability of SLM in multilingualism. *Research in Language*, 14(1), 79–94.

Weinrich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75–90.

Wrembel, M. (2014). VOT patterns in the acquisition of third language phonology. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 750–770.

Comment citer cet article selon la méthode APA

EL- KACIMI .B & EL-KACIMI .I (2024) L'interférence phonétique entre L2 et L3 en cycle qualifiant: approche interlingue, *Journal of Languages & Translation*, Vol 04, issue 01, Laboratory of information and communication technologies in the teaching of foreign languages and translation, Hassiba Ben Bouali University of Chlef, Algeria pp.140-155