



HAL
open science

Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée

Martine Marquilló Larruy, Pascale Trévisiol-Okamura

► **To cite this version:**

Martine Marquilló Larruy, Pascale Trévisiol-Okamura. Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée. Lambert Lucas. Apprentissage d'une langue éloignée : analyse des erreurs d'apprenants francophones, pp.45-60, 2020. hal-02978367

HAL Id: hal-02978367

<https://hal.science/hal-02978367v1>

Submitted on 1 Nov 2022

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.

2.

Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée *

Martine MARQUILLÓ LARRUY

Université Lumière Lyon 2, Icar UMR 5191, Labex Aslan

et

Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Diltec, EA 2288

Mots clés : erreur, variante d'apprentissage, transfert, japonais L3, modalités.

Introduction

Dans cet article, nous abordons la problématique de l'erreur dans l'appropriation d'une langue distante en faisant appel à une approche intégrative de travaux portant sur la linguistique, la didactique et l'acquisition des langues étrangères. Après avoir fait un rappel sur la notion d'erreur, qui selon le domaine disciplinaire sera catégorisée soit comme *marque transcodique* (Lüdi 1986), soit comme résultat d'une influence inter/translinguistique (*crosslinguistic influence*, Kellerman & Sharwood Smith 1986), soit comme *variante d'apprentissage* (Marquilló Larruy, à paraître), on examinera celle de distance interlinguistique à la lumière de résultats de recherches didactiques sur l'intercompréhension et de recherches acquisitionnelles sur le transfert et la psychotypologie, en s'appuyant plus particulièrement sur des données d'apprenants francophones du japonais L3.

1. De l'erreur à la variante d'apprentissage

Qu'en est-il de l'erreur aujourd'hui et comment la caractériser ? C'est la métaphore de l'iceberg, bien que galvaudée, qui restitue le mieux sa complexité. La partie émergée correspond à ce qui se donne à voir : ce que l'on pourra interpréter, ce sur quoi des hypothèses pourront être échafaudées. Une erreur peut en cacher une autre, de multiples facteurs et causes peuvent être à son origine : des facteurs « externes » ou contextuels parmi lesquels, par exemple, un moment d'inattention ou une mauvaise compréhension de la consigne associée à la tâche, puis des facteurs que l'on pourrait qualifier d'« internes » associés à la spécificité linguistique ou à la particularité cognitive de la démarche d'apprentissage. Comme pour les représentations, le cheminement mental de l'erreur ne peut qu'être reconstruit à partir de traces, d'indices qui deviendront des observables pour le chercheur. La partie immergée, immense,

* Ce texte respecte les rectifications orthographiques de 1990. La première partie de l'article reprend de nombreux éléments de l'ouvrage de Marquilló Larruy, *L'interprétation de l'erreur*, 2003.

elle, correspond à l'actualisation d'un foisonnement de potentialités interprétatives qui renvoient à l'intérêt et aux préoccupations de plusieurs disciplines de sciences humaines. En effet, on peut dire aujourd'hui que l'erreur est une véritable notion carrefour. Elle a pu intéresser des philosophes comme Bachelard, des linguistes comme Catach qui a proposé une grille typologique d'erreurs qui suit de très près sa modélisation de l'orthographe du français¹, ou les sciences de l'éducation comme en témoignent les travaux d'Astolfi, sur lesquels nous reviendrons.

Nous proposons de caractériser l'erreur à partir de quatre critères : 1. la nature, 2. le statut, 3. la ou les causes de l'erreur, et enfin 4. l'impact. Pour *la nature de l'erreur* nous adoptons une définition générale, certes sans originalité, mais qui essaie d'être la plus objective possible : *une erreur est un écart dans un contexte donné entre une forme produite et une forme attendue*. Bien entendu le terme même d'erreur reste à interroger ou, à tout le moins, il doit être mis en relation avec le champ lexical avec lequel il peut soit se combiner, soit entrer en compétition (faute, lapsus, difficulté, obstacle, incompréhension...). Nous y reviendrons plus loin.

Le deuxième critère, celui du *statut de l'erreur* rend saillante l'une des constantes de l'erreur qui est son caractère relatif et variable selon les époques. Ce statut agit alors comme un révélateur de conceptions théoriques sous-jacentes à l'enseignement / apprentissage des langues. Dans les méthodologies traditionnelles comme celles qui associent grammaire et traduction, l'erreur est considérée comme une faiblesse ou un échec qui résulterait d'un manque de travail ou d'un entraînement insuffisant ; les courants audio-oralistes, marqués par une linguistique structurale de la première heure et un behaviorisme triomphant considèrent que les erreurs sont une affaire de comportement inapproprié, et qu'il convient alors de les empêcher de surgir, ce qui est rendu possible par une progressivité des apprentissages très calculée. La psychologie de l'époque contemporaine accorde à l'apprenant une conscience éclairée de ses mécanismes ou de ses propres stratégies d'apprentissage. Ce faisant, l'erreur est revalorisée et elle est moins considérée comme une défaillance que comme un indice du stade d'apprentissage ou de l'état de l'interlangue de l'apprenant. Elle est même reconnue comme utile :

Les aspects bénéfiques des erreurs au cours de la formation proviennent essentiellement des occasions qu'elles présentent à l'apprentissage de nouvelles caractéristiques du système. Dans une recherche sur l'apprentissage d'un système de traitement de texte, les sujets à qui on ne donne pas d'occasion de commettre des erreurs ont une moins bonne performance que les autres groupes qui peuvent en commettre. (Reason 1993 : 326)

¹ Dans cette grille, Catach (1986 : 287) souligne l'intérêt de différencier *ce qui relève de l'oral et ce qui relève de l'écrit*. Elle distingue d'une part des *erreurs extragraphiques* et des *erreurs graphiques proprement dites*. Les premières s'attachent à la vérification du versant sonore, aux fautes calligraphiques (absence ou adjonction de jambages, inversion de lettres) et au *redoutable problème de la reconnaissance et du découpage des mots*. Les erreurs graphiques se subdivisent en : (a) erreurs à dominante phonogrammique (altérant ou n'altérant pas la valeur phonique) ; (b) erreurs à dominante morphogrammique (morphogrammes grammaticaux : marques d'accord et morphogrammes lexicaux : radical, préfixes ou suffixes) ; (c) erreurs à dominante logogrammique (homophones hétérographes) ; (d) erreurs à dominante idéogrammique (ponctuation, majuscules) ; (e) erreurs à dominante non fonctionnelle (lettres étymologiques, consonnes doubles...).

Le troisième critère, celui associé à *la cause des erreurs*, est sans doute celui qui a fait couler le plus d'encre chez les didacticiens de toutes les époques. Cette difficile quête de la cause des erreurs se confond avec un souci de typologisation des erreurs. Dans la didactique du français langue étrangère, celle qui a ouvert la voie est la grille du Belc élaborée en 1967 par Debyser et ses collègues. Nous en reproduisons ci-dessous un tableau récapitulatif et synthétique (Marquilló Larruy 2003 : 69).

Type	Catégorisation		Exemples	
00. Faute inclassable	Catégorie d'attente sujette à reclassement (+ énoncés grammaticalement corrects mais aberrants)			
10. Faute lexicale	absolue	11. graphique	pistoler, plutar, d	
		12. orale	(déformations phonétiques, interférences entre termes proches, dérivés, non attestés...)	
		13. forme	(confusion de la forme, paronymes)	
		14. sens	(confusion liée à l'analogie sémantique)	
20. Faute grammaticale	morphologie	absolue (forme inexistante)	21. graphique	les cheva <u>u</u> s je va <u>i</u> t <u>pre</u> ndre
			22. orale	il ne <u>vo</u> ya <u>rien</u> ils <u>repre</u> nè <u>re</u> nt leur route
		relative (existe mais inacceptable dans contexte)	23. graphique	<u>l</u> a première étage j'apl <u>a</u> ni <u>e</u> (forme participiale ne peut être noyau de l'énoncé)
			24. orale	<u>u</u> n vacarme, <u>i</u> l est belle, nous ne trou <u>v</u> e rien
	structure	proposition	25. absolue	je suis voyagé en train
			26. relative	il revient <u>sur</u> sa place je chante <u>en</u> haute voix
		entre propositions	27. concordance	la biche tombe je <u>le</u> vois s'affaïsser (pronon de rappel mal choisi)
			28. coordination	mais voici mon village natal <u>mais</u> les gens de ce village sont...
			29. subordination	le creux <u>où</u> la dernière pluie a rempli, quel beau festin <u>comme</u> je viens de la passer
30. Ponctuation			je lui dis « <u>aurevoir</u> »	
40. Présentation graphique				

D'après Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967.

Cette grille, tout en établissant des distinctions intéressantes, demeurait toutefois très ambiguë lors de l'étiquetage de certaines fautes « orales » ou « graphiques ». Dans un article qui a fait date, Porquier (1977) a montré l'importance et la nécessité de prendre en considération le contexte de production (une situation de dictée modifie le rapport à l'oral par comparaison avec une production écrite) et le rapport entre les occurrences correctes et les occurrences erronées.

Historiquement cette grille peut être considérée comme l'une des prémices qui inaugure une ère nouvelle du rapport à l'erreur. Corder, avec l'article « Que signifient les erreurs des apprenants ? », va opérer une distinction terminologique et conceptuelle inspirée des conceptions chomskyennes de *performance* et de *compétence* qui restera longtemps une référence :

Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa [celle de l'apprenant] connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler sa compétence transitoire. Les erreurs de performance sont par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en

réservant le terme d'« erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. (Corder 1967/1980 : 13)

Deux autres typologies méritent notre attention car elles sont représentatives d'intérêts disciplinaires distincts. Dans *L'Erreur, un outil pour enseigner* (1997), Astolfi dresse depuis la perspective des sciences de l'éducation une typologie dans laquelle il dénombre huit catégories :

1. Des erreurs relevant de la *compréhension des consignes*
2. Des erreurs résultant d'*habitudes scolaires*
3. Des erreurs témoignant des *conceptions alternatives des élèves*
4. Des erreurs liées aux *opérations intellectuelles impliquées*
5. Des erreurs portant sur les *démarches adoptées*
6. Des erreurs dues à une *surcharge cognitive*
7. Des erreurs ayant leur *origine dans une autre discipline*
8. Des erreurs causées par la *complexité propre du contenu*

Ces catégories d'ordre très général sensibiliseront l'enseignant à la diversité des déclencheurs possibles des erreurs. Mais on est ici dans une caractérisation de causes *externes* et, si cette typologie constitue un point de départ, il est nécessaire d'ajuster la focale sur un grain plus précis qui révélera la dynamique *interne* de l'erreur. C'est ce que permet le point de vue de la psychologie cognitive, domaine dans lequel travaille le psychologue Reason qui théorise les erreurs humaines conduisant à de graves catastrophes : Tchernobyl, accidents d'avion... Ce théoricien cognitiviste donne une indication fondamentale quand il précise que « la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre » (Reason 1993 : 22). Pour lui, la compréhension des causes requiert de distinguer la nature de la tâche, les conditions de réalisation, les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet. Il définit l'erreur comme « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard » (*ibid.*, 31). Dans son *système générique de modélisation de l'erreur humaine*, il stipule trois niveaux d'activité cognitive : des échecs d'*exécution* qu'il nomme *ratés* ou *lapsus* et des échecs de *planification* qu'il nomme *fautes* et pour lesquels il sépare, d'une part les échecs qui résultent d'une application erronée de règles (de type si... alors...) et, d'autre part, ceux qui proviennent de connaissances déclaratives insuffisantes dans le contexte considéré (comme si l'on regardait par le trou d'une serrure pour décrire le contenu d'une pièce). Dans le domaine de la didactique des langues, les lapsus pourraient correspondre à des erreurs dites d'inattention : oubli des marques du pluriel alors que cette compétence morphogrammme est par ailleurs maîtrisée ; le premier type de *fautes* pourrait correspondre, par exemple, à une règle de type « les mots en "al" font leur pluriel en "aux" : *un journal, des journaux, un cheval, des chevaux...* ». On applique alors cette règle à des mots dont on ignore qu'ils sont des exceptions : *un chacal, un festival...* Le deuxième type de *faute* correspond à un niveau cognitif plus élaboré et pourrait correspondre, par exemple en

français, à une mauvaise gestion des temps du passé : ne pas savoir que les actions accomplies se marquent par des temps composés, et faire, de manière erronée, un usage systématique de l'imparfait.

Dans une démarche raisonnée de compréhension des mécanismes associés à la production d'erreurs, il ne s'agit pas, bien entendu, de chercher à appliquer ces différentes typologies. Il s'agirait plutôt de les garder « en réserve » dans la trousse à outils conceptuelle de *l'agir professoral* (Cicurel 2006) pour prendre en considération une pluralité des angles de vue qui peut s'avérer aidante.

Enfin, le dernier critère que nous retenons est celui de *l'impact de l'erreur*. Une erreur n'a pas d'existence en soi : l'écart est toujours à mettre en relation avec une norme de référence. Or, on sait bien aujourd'hui que les normes sont elles aussi relatives à un domaine donné. Par exemple, le célèbre « Doukipu-donktan », qui ouvre *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau, renvoie à une stylistique de l'écart qui est prisee, voire valorisée en littérature... mais si un étudiant de langue avait adopté une telle graphie nous l'aurions sans doute refusée. Dès 1972, Rey proposait de distinguer trois dimensions de la norme linguistique : une *norme objective* qui correspond aux régularités du *système* de la langue, un *usage* qui correspond à un stade intermédiaire entre le *système* et la *parole* et enfin, une *norme prescriptive* qui correspond à des évaluations juridiques de type *il faut dire / il ne faut pas dire...* Les sociolinguistes qui ont travaillé avec Moreau ont encore affiné² ces nuances proposées par Rey. Ainsi, sanctionner un énoncé comme « aller *au* coiffeur » au lieu de « aller *chez le* coiffeur » c'est appliquer *une norme prescriptive* alors que l'accepter, c'est appliquer *une norme de fonctionnement*. Des termes comme « arriérer » pour faire une marche arrière en voiture, « flaquer » pour sauter dans des flaques d'eau, sont des mots qui n'existent pas en français mais qui pourraient bien être admis dans le système de la langue : c'est l'usage qui nous dit qu'ils ne sont pas actualisés. Un étudiant allophone aura moins l'intuition qu'un natif de l'inexistence de ces formes. Il est donc important pour caractériser la portée d'une erreur d'avoir une claire conscience de la norme à laquelle nous nous référons compte tenu du contexte communicatif dans lequel se situe l'écart observé. Nous proposons de retenir *quatre niveaux* pour situer l'impact des erreurs : le premier affecte *l'adéquation au contexte communicatif* (dimension pragmatique) : un étudiant Érasme se croyant poli s'adresse ainsi à son enseignante dans un courrier électronique : « Salut, Madame » ; le deuxième affecte *le système de la langue* (a-grammaticalité) : « je le te prends tout » ; le troisième affecte *l'interprétation du message* (sens / signification) : « je se je dever ma femme » est un énoncé incompréhensible même dans un contexte connu, et enfin, le quatrième affecte *le bon usage* (correct / incorrect) : « aller au docteur » au lieu de « chez le docteur ».

2 Moreau et ses collègues discernent un premier niveau qui isole une *norme endogène* et une *norme exogène* (au Canada ou en Afrique on considère les régularités locales comme adéquates à une *norme endogène* ; considérer ces régionalismes comme fautifs reviendrait à appliquer une *norme exogène*) ; un deuxième niveau reconnaît cinq types de normes : des *normes de fonctionnement*, des *normes descriptives*, des *normes prescriptives*, et enfin deux sortes de normes qui se situent dans le domaine des représentations : des *normes évaluatives* et *fantasmées* (Moreau 1997 : 217-225).

Les lignes qui précèdent montrent combien la notion d'erreur jouit aujourd'hui d'un ensemble de réflexions qui permettent de réinterroger l'opportunité et la pertinence du terme lui-même dans une situation d'apprentissage. Certes, on peut déjà faire le constat que la plupart des travaux contemporains ont délaissé le terme de *faute* dont la connotation – par trop religieuse ou morale – s'associe à une culpabilité qui n'est pas de mise en formation (personne ne choisit volontairement de se mettre en échec) au bénéfice de celui d'erreur. Parmi les substituts possibles au terme d'erreur, on peut trouver la notion de « variante non standard » : si cette formulation est moins marquée que le mot « faute », elle évoque toutefois une définition par défaut qui n'est pas sans rappeler celle de « non francophone » aujourd'hui heureusement remplacée par celle, plus neutre, d'*alloglotte*. La nécessité d'une objectivation scientifique a conduit les chercheurs dont l'objet d'étude porte sur les interactions exolingues (échanges caractérisés par des asymétries de compétence linguistique) à nommer « marques transcodiques » des phénomènes stigmatisés dans les premières approches de l'analyse contrastive tels que les *calques*, les *interférences*, les *emprunts*... que l'on a pu interpréter initialement comme des indices d'incompétence linguistique. Les travaux sur les alternances codiques (Lüdi 1986, Moore 1996 entre autres) ont nuancé ce point de vue réducteur en montrant les effets fonctionnels et stylistiques des changements de codes. Nous considérons que la notion de *marque transcodique* est pertinente pour qualifier les erreurs d'un point de vue linguistique, tout comme l'expression *variantes non standard*, mais, pour requalifier les erreurs du point de vue du mécanisme cognitif de l'appropriation, nous proposons de retenir l'expression « variantes d'apprentissage ». Il ne s'agit pas là d'un simple toilettage terminologique qui correspondrait à une formulation bienséante. Il s'agit d'affilier ces manifestations d'écarts à la « normalité » d'une *trajectoire acquisitionnelle*. On insiste ainsi sur la dimension dynamique de l'apprentissage qui s'inscrit dans une temporalité, d'une part, et d'autre part sur le statut de la variante dont on a du mal à admettre dans le contexte francophone qu'il s'agit d'un phénomène habituel du fonctionnement des langues³. La *variante d'apprentissage* entre en cohérence avec une conception holistique et plurilingue du répertoire langagier de l'apprenant. Ces évolutions terminologiques sont à mettre en relation avec les évolutions conceptuelles que connaît le domaine. Par exemple, le passage dans la didactique des langues francophone de « l'élève » à « l'apprenant » et aujourd'hui à « l'usager » est révélateur de changements d'ancrages théoriques. La didactique traditionnelle attribuait à celui qui apprend le statut d'*élève* ce qui renvoyait à des représentations très scolaires et institutionnelles, la notion d'*apprenant* renvoie à une conception plus large de celui qui apprend : grâce aux travaux du Conseil de l'Europe et à l'analyse des besoins

3 Dans un article déjà consacré à la variation graphique à l'écrit, Catach faisait ce constat : « Nous abordons ici l'étude d'un aspect peu connu, voire occulté, de la langue écrite, celui de la variation, essentiellement dans le domaine du vocabulaire. La variation fait partie de la langue, au même titre que la stabilité. Ce phénomène, dont les usagers n'ont guère conscience, est naturel : il a toujours existé, et il doit exister. La langue est un instrument social, partagé par tous. Laisser régner seulement la norme, c'est enlever une part de la liberté de chacun. Laisser régner seulement la variation, c'est aussi pénaliser tout le monde. » (Catach 1995 : 3).

qui distingue les différentes nécessités d'apprentissage selon le public, « l'apprenant » pouvait être le migrant qui apprend la langue hors contexte institutionnel, « sur le tas ». Aujourd'hui, la notion d'*usager* issue du Cadre commun de référence (CECR) élargit encore le statut de celui qui apprend en prenant en compte l'articulation entre l'utilisation de la langue et sa fonction sociale. On peut aussi noter que les études psycholinguistiques publiées en langue anglaise qui s'attachent à modéliser le plurilinguisme n'utilisent plus la terminologie habituelle car elles s'intéressent à l'interactivité entre les connaissances langagières d'un individu dans différentes langues. Ainsi, Herdina et Jessner (2002), dans leur modèle dynamique du plurilinguisme, évoquent l'influence interlinguistique en termes d'*interaction* ce qui, par rapport à la terminologie classique de *crosslinguistic influence*, montre que l'on est en train de changer de paradigme du point de vue de la complexité considérée :

The concept of “crosslinguistic interaction” (henceforth CLIN) can be taken to include not only transfer and interference as described above but also CS [codeswitching] and borrowing phenomena and is thus reserved as an umbrella term for all the existing transfer phenomena. In this sense it is a wider concept than that of CLI [crosslinguistic influence] which was originally suggested by Kellerman and Sharwood Smith (1986). These phenomena result from the interaction of two or more language systems. CLIN is also intended to cover another set of phenomena as non-predictable dynamic effects which determine the development of these systems themselves and are particularly observable in multilingualism. Such influences can be interpreted as synergic and interferential ones. CLIN is not just a category to be added to the existing transfer phenomena but constitutes a significant factor representing the non-reducible dynamic aspect of the multilingual system. (Herdina & Jessner 2002 : 29)

Ainsi, le plurilinguisme renvoie à une approche non cloisonnée des différentes langues acquises, dans laquelle l'apprentissage d'une langue modifie toujours les autres langues (y compris la L1). L'émergence de ce nouveau paradigme plurilingue a également contribué à renverser le rapport habituel entre les langues qui insistait sur les effets négatifs du contact linguistique (faux-amis, barbarismes...) pour mettre en avant les aspects facilitateurs que pouvait avoir la proximité structurelle, notamment dans les travaux sur l'intercompréhension des langues romanes (v. Dabène et Degache 1996). Mais qu'en est-il lorsque les langues sont structurellement éloignées ?

3. Comment estimer la distance interlinguistique ?

La distance typologique entre langue source (LS) et langue cible (LC) est traditionnellement considérée comme un obstacle à l'apprentissage/acquisition d'une L2. Déjà en 1994, Louise Dabène s'intéresse aux degrés de xénité par rapport à la distance matérielle, culturelle et linguistique entre langues-cultures sources et cibles. La question de la distance est devenue plus actuelle chez les chercheurs en didactique, notamment dans l'enseignement bi/plurilingue. Depuis le CECR, on porte en effet un nouveau regard sur l'apprentissage des langues, dans une perspective moins univoque que dans la première approche contrastive, dépassant le rapport binaire langue source vs langue cible. Le

plurilinguisme, qui est rendu évident par des situations de communication exolingue (Porquier 1984), change notre regard sur les compétences langagières des locuteurs. La prise en compte du répertoire plurilingue de l'apprenant montre en effet que ce dernier peut exploiter l'ensemble des ressources linguistiques dont il dispose, qu'il se trouve dans un contexte hétéroglotte ou homoglotte (Porquier & Py 2004).

Les travaux d'Auger (2005), et notamment *Comparons nos langues*, illustrent bien l'utilisation pédagogique d'un appui sur des langues d'origine éloignées, dans une dynamique de valorisation des langues d'enfants nouvellement arrivés (ENA) et pointent l'intérêt d'exploiter la réflexion métalinguistique de ces élèves en classe de langue.

La question de la distance interlinguistique a également été traitée dans le domaine de l'acquisition des L2/L3. On peut s'appuyer comme dans nombre d'études sur une évaluation objective et purement linguistique de cette distance en faisant appel à la typologie des langues. Mais on peut aussi évaluer la distance de façon subjective, en adoptant le point de vue de l'apprenant : ses représentations métalinguistiques sur la langue cible l'amènent plus ou moins consciemment à mesurer par lui-même ce qui est proche ou éloigné de son système de référence. Kellerman (1979) met ainsi en exergue le rôle essentiel joué par la psychotypologie de l'apprenant, qui peut influencer considérablement sur les stratégies de transfert d'un microsystème à un autre et montre des rapprochements parfois inattendus (voir Bono 2008). Le transfert va alors s'appliquer de préférence à des éléments perçus comme étant neutres (ou non marqués) et donc susceptibles de se retrouver dans toutes les langues, contrairement aux éléments marqués/spécifiques tels que les expressions idiomatiques (Kellerman 1986).

Si l'on adopte une perspective historique du transfert, on assiste à une évolution de cette notion. Dans les années 80-90, les chercheurs en acquisition des L2 ne prennent en considération que l'influence potentielle de la L1 :

Les thèses de Kellerman amènent la notion de transfert au plan de l'activité créative de l'apprenant dans la construction de son système linguistique. L'apprenant, en construisant son interlangue, doit traiter autant les données saisies dans la langue cible, que celles qui proviennent de l'influence de sa langue première. (Giacobbe 1992 : 48-49)

À partir des années 2000, les travaux en acquisition des L3 ont permis de revisiter ce concept en l'appliquant à l'ensemble des langues (L1 et L2) faisant partie du répertoire linguistique du locuteur alloglotte, considéré comme plurilingue. Dans une étude pilote sur le traitement de l'input dans les premières heures d'apprentissage du polonais par des apprenants monolingues francophones, Rast (2006) montre que plus l'apprenant connaît de langues, plus il aura de connaissances linguistiques à apporter à la tâche d'apprentissage d'une nouvelle langue. Face à une tâche de compréhension lors de la première prise de contact avec la LC, l'apprenant active toutes les langues de son répertoire à la recherche de ce qui lui est familier, suivant le critère de transparence. C'est ainsi qu'il se servira de ses connaissances en français et en anglais pour la reconnaissance lexicale de mots polonais entendus ou lus.

<i>polonais</i>	<i>français</i>	<i>anglais</i>	<i>allemand</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>russe</i>
film	film	film/movie	film	película	film	film
mama	maman/mère	mom/monmy/ mother	mama/mutti/ mutter	amá/madre	mamma/ madre	mama
informatykę	informatique	computer programming (US)/ informatics (UK)	elektronische datenverar- beitung/EDV	informática	informatica	informatyku

Tableau 1. Mots reconnus par 90 à 100 % des sujets et leurs traductions dans les langues de l'étude (Rast, *ibid.*)

Même si le français (ou l'anglais) et le polonais sont traditionnellement des langues dites « distantes » d'un point de vue typologique, cela n'empêche donc pas le transfert entre ces langues. On peut voir l'intérêt de relier ces travaux en acquisition de L3 avec les propositions pédagogiques sur l'intercompréhension des langues en didactique du plurilinguisme. Caddéo et Jamet (2013), qui ont travaillé sur l'intercompréhension écrite et orale au service d'une seule LC, prônent le passage par le plurilinguisme pour mieux comprendre la LC. Autrement dit, il s'agit de prendre appui sur une langue faisant office de relais ou de pont entre la LS et la LC.

D'autres travaux sur l'acquisition d'une langue éloignée en tant que L3 ont mis en exergue le rôle significatif de la L2 dans la mise en relation avec la LC (v. Bardel 2006). Une étude sur la construction du discours narratif par des apprenants japonophones du français en contexte hétéroglotte (Trévisiol 2006) souligne que l'anglais L2 sert de langue intermédiaire pour émettre des hypothèses sur le fonctionnement du français L3, dans la mesure où l'apprenant japonais établit un rapprochement entre les deux systèmes étrangers L2-L3 et traite sa L2 comme une langue relativement proche. L'anglais est comme le français une langue en cours d'apprentissage à l'université et elle est jugée comme une meilleure source d'emprunt que la L1, estimée trop distante.

Dans une tâche de récit de film⁴, les apprenants de niveau A1 font appel à des emprunts d'ordre lexical à l'anglais, plus ou moins adaptés phonologiquement au français, et se basent également sur l'ordre des mots de leur L2 pour construire des syntagmes nominaux avec un adjectif (*ex. 2*).

(1) *chez elle [e] comme /paradaiz/ et très très pauvre.*

(2) *mais policier /arEste/ à pauvre fille.*

Il faut néanmoins relativiser ce dernier type de transfert de nature syntaxique dans la mesure où l'ordre Adjectif-Nom est également attesté en français avec les adjectifs « courts » (*ex. : « petite fille »*). Il pourrait donc tout aussi bien s'agir d'une stratégie de surgénéralisation des règles de la LC, l'apprenant ayant déjà été exposé à ce type de structures présentant un ordre syntaxique convergent avec celui de l'anglais.

⁴ Tâche réalisée à partir d'un extrait des *Temps modernes* de Chaplin (v. projet ESF, Perdue 1993)

Bono (2008), qui a étudié l'acquisition d'apprenants francophones de l'espagnol, montre elle aussi le rôle joué par la L2 dans l'acquisition d'une L3 pourtant typologiquement proche de la L1. Elle établit une corrélation entre un faible niveau de compétence en L3 et l'appui sur une L2, qui peut être l'anglais ou l'allemand. L'apprenant débutant puise ainsi dans ses ressources langagières non maternelles pour produire en LE, la L1 étant momentanément désactivée. Les modèles psycholinguistiques de production langagière chez un locuteur plurilingue (Green 1986, de Bot 2004) montrent qu'après avoir sélectionné la langue durant la phase de conceptualisation du message, plusieurs langues peuvent se faire concurrence et être actives parallèlement pour la formulation en L3, en fonction de facteurs tels que la psychotypologie, l'usage récent, le degré de compétence et le facteur L2, autrement dit le statut de langue étrangère (Williams et Hammarberg 1998). L'interaction entre ces différents facteurs va déterminer le *mode langagier* (Grosjean 2001) adopté par le locuteur en situation d'interaction, à savoir le degré d'alternance dans son discours des langues déjà apprises. Plus il maîtrisera la LE sélectionnée, plus son mode langagier sera monolingue.

L'exemple (3), tiré de Bono (*op.cit.*), illustre une alternance codique en L2 avec un cas de négation postverbale calquée sur l'anglais.

- (3) *Quiero estudiar chinés pero es no place.*
 « Je veux étudier chinois mais c'est pas endroit. »

Cette marque transcodique qu'on peut analyser comme une stratégie communicative de substitution (Bange 1992), permet à l'apprenant de résoudre une panne lexicale en L3 sans interrompre l'interaction avec son interlocuteur avec qui il partage la connaissance des deux langues en contact.

4. Données, types de tâches et analyse des productions

Dans le travail préparatoire de ce texte (notre communication au colloque « Analyse des erreurs commises par des francophones apprenant une langue éloignée », Inalco), nous avons fait le choix de recueillir différents types de données d'apprenants francophones afin d'étudier les phénomènes de contacts de langues. Il s'agissait d'une part, de constituer un corpus d'observables autour de l'emploi des formes verbales et d'identifier les difficultés et les phénomènes interlinguistiques et, d'autre part, de comparer les types d'erreurs se produisant dans l'expression du syntagme verbal dans plusieurs LC éloignées du français.

Nous présenterons ici les données recueillies en japonais LE. Notre échantillon est constitué de productions écrites de 27 étudiants francophones de L3 de diverses majeures (lettres, sciences du langage, anglais...) ayant choisi le japonais dans le cadre de l'UE semestrielle « Apprentissage d'une langue et stratégies d'apprentissage » dispensée au sein de la mineure FLES à l'université de la Sorbonne Nouvelle et correspondant à 24h d'enseignement (dont 18h de cours de langue). Ces étudiants débutants complets en japonais, dont un tiers était des francophones non natifs, ont été exposés à un input de type principalement oral, l'enseignante (non native) ayant choisi de ne pas les initier au système graphique de la langue (syllabaire japonais, idéogrammes).

L'alphabet latin (*romaji*) était donc utilisé pour la transcription de l'oral. Le cours, presque exclusivement donné en japonais, fournissait un input basé sur la forme de manière incidente (*incidental focus on form*, v. Ellis 2001), sans explications grammaticales ni métalangage, dans une approche méthodologique à dominante communicative.

La tâche consistait à simuler une scène dialoguée à partir d'une des situations de communication rencontrées en cours (*ex.* : première rencontre, invitation à une sortie, commande au restaurant...). Il s'agissait donc d'une production écrite, ou du moins d'un écrit préparé au préalable, mémorisé et oralisé par binômes.

Nous avons pu recueillir 11 dialogues écrits en *romaji*. Pour notre analyse des expressions verbales dans les dialogues, nous avons laissé de côté les formes non travaillées en cours et récupérées par le biais d'autres supports (*ex.* : forme suspensive en *-te*). Après un relevé des erreurs récurrentes, on se focalisera dans un premier temps sur l'expression de la modalité (interrogative et négative) pour parler des goûts et des loisirs, puis sur l'expression de la demande et de l'invitation.

Les étudiants francophones débutants ont eu des difficultés à intégrer l'emploi des suffixes *-ka* pour l'interrogation et *-masen* (forme polie) pour la négation. L'utilisation de la particule interrogative est fluctuante et non systématisée, avec une alternance libre de formes avec *-ka* et sans *-ka* aussi bien pour l'affirmation que la négation, notamment avec la forme adjectivale *ski des* (« aimer », à la forme polie) qui, avec le suffixe *-ka*, est traitée comme une forme figée.

Dans une séquence centrée sur les centres d'intérêt, certains apprenants produisent ce type de structure :

- (4) **watashi wa eiga suki desu ka.*
 moi (TH) cinéma aimer (Aux-Interr)
 (CORR : *watashiwa eiga ga ski des*)
 **watashi mo eiga suki desu ka.*
 moi aussi cinéma aimer (Aux-Interr)
 (CORR : *watashi mo eiga ga suki desu*)

On note également que l'absence de la particule interrogative *-ka* peut être compensée par des moyens prosodiques avec l'intonation montante (qui est possible en japonais, mais sans *desu*).

- (5) **kôra ga suki desu ?*
 coca cola (NOM) aimer (Aux)
 (CORR : *kôra ga suki desu ka*)

Pour l'expression de la négation, on atteste là aussi un emploi fluctuant de formes verbales appropriées avec le marqueur *-masen* et de formes verbales bancales sans marqueur dans des contextes obligatoires.

- (6) *supôtsu zenzen shimasen.*
 sport pas du tout ne pas faire
 (7) **watashi wa eiga zenzen o mimasu.*
 moi (TH) film pas du tout (ACC) regarder

(CORR : *watashiwa eiga o zenzen mimasen*)

La négation, lorsqu'elle n'est pas exprimée par des moyens grammaticaux, peut donc l'être par des moyens lexicaux (ici l'adverbe *zenzen* « pas du tout »).

Les deux formes, négative et interrogative, sont combinées en japonais pour exprimer une invitation polie (*-masenka*). Un certain nombre d'apprenants ont utilisé des formes intermédiaires sans le marqueur négatif ou même sans marqueur de modalité, avec la seule intonation.

- (8) **Xsan issho ni tabemasu ka ?*
 X (POL) ensemble manger (Interr)
 (CORR : *Xsan issho ni tabemasen ka*)
 manger (Neg-Interr)
- (9) **Xsan getsuyôbi konsâto rokku o kikimasu ?*
 X (POL) lundi concert rock (ACC) écouter
 (CORR : *Xsan getsuyôbi rokku konsâto o kiki ni ikimassenka*)
 écouter (Part) aller (Neg-Interr)

L'exemple où seul le marqueur de l'interrogation est utilisé (ex. 8) correspond à ce que Corder (1971) appelle une erreur cachée (*covert error*) dans le sens où cette forme est attestée dans la LC mais n'est pas appropriée au contexte.

Nous terminerons cette première analyse par l'acte de parole « passer une commande » au restaurant qui s'actualise en japonais à travers tout un jeu d'expressions de politesse dont le maniement pose souvent problème aux apprenants. L'expression de l'ordre, de la commande, passe alors par l'emploi d'expressions prédicatives et de moyens implicites non appropriés à la situation de communication.

- (10) **kôra hitotsu o nomimasu.*
 coca cola un (Num) (ACC) boire
 (CORR : *kôra o hitotsu kudasai*)
 donnez-moi (POL)
- (11) **watashi wa hitotsu biru desu.*
 moi (TH) un (Num) bière (Aux)
 (CORR : *watashi wa biru hitotsu (onegaishimasu).*)
 moi bière un (Num) (s'il vous plaît)

Une première interprétation des variantes d'apprentissage produites nous pousse à identifier deux types de problèmes concernant d'une part l'adéquation au système de la langue, d'autre part l'adéquation au contexte communicatif. L'influence interlinguistique transparaît dans la difficulté à utiliser de manière systématique les formes obligatoires (et donc grammaticalisées) de la LC comme celles de la négation et de l'interrogation (dans une moindre mesure), qui se retrouvent combinées pour l'expression de l'invitation. Elles sont souvent remplacées par des formes jugées neutres par l'apprenant, telles l'intonation montante pour poser une question, ou encore les adverbes de négation (*zenzen*). De même, les expressions de politesse visant à expliciter une demande sont rarement employées et sont remplacées par des moyens

déclaratifs qui semblent proches du français. Il est difficile à ce stade d'apprentissage d'affirmer que les stratégies de simplification formelle et fonctionnelle de l'apprenant débutant proviennent de l'influence de sa L1, même si l'on peut être tenté de postuler que la manière de « penser pour parler » (*thinking for speaking*, Slobin 1987) en LM intervient dans ce type de production. On peut également interpréter l'instabilité et la variabilité du marquage modal (négation, interrogation), l'emploi de formes verbales ou adjectivales toutes faites (*ex. : suki desu ka*), non analysées, comme des variantes intralinguales, liées aux spécificités du japonais, ou encore comme des régularités développementales propres à tout apprenant débutant de la LC en question.

En guise de conclusion ...

Si l'on considère la variante d'apprentissage en soi, où est la part de l'interlingual et de l'intralingual ? Où se situe la frontière entre les deux ? Comme l'avait déjà signalé Dommergues (1974), il est souvent difficile de trancher et bon nombre de variantes relèvent des deux dimensions, d'où l'impasse dans laquelle s'est trouvé le paradigme de l'analyse d'erreurs avant qu'on s'intéresse à l'analyse des productions de l'apprenant dans leur ensemble. Si l'on veut mener une étude plus poussée des productions de l'apprenant francophone en japonais, il conviendrait donc de comparer ses variantes d'apprentissage avec les autres formes plus normées de son interlangue, afin de saisir la logique de son système en construction pour l'expression d'une notion telle que la modalité. Puis de comparer l'évolution des moyens mis en place avec celles d'autres apprenants de japonais de LS différentes. Cette première approche nous aura permis de voir que dans l'apprentissage d'une langue éloignée, quelle qu'elle soit, l'influence interlinguistique opère...

L'un des défis actuels du plurilinguisme est de réussir à modifier des représentations passéistes de l'enseignement / apprentissage des langues pour intégrer la complexité dynamique de cette nouvelle donne. La problématique de la distance interlinguistique soulevée par l'appropriation de langues éloignées qui interroge de manière exacerbée la question du contact et du transfert linguistiques ne peut se faire sans une reconsidération de la place et du statut de l'erreur dans la trajectoire acquisitionnelle. La notion de variante d'apprentissage nous semble susceptible de donner une nouvelle légitimité au caractère composite, dynamique et instable du répertoire plurilingue des apprenants.

Travaux cités

- ASTOLFI Jean-Pierre, 1997, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- AUGER Nathalie, 2006, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés*, Cédérom, CRDP de l'académie de Montpellier.
- BANGE Pierre, 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1, p. 53-85.

- BARDEL Camilla, 2006, « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24.
- BONO Mariana, 2008, « Influences interlinguistiques : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première », dans D. Moore et V. Castellotti, *La Compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, p. 147-166.
- CADDEO Sandrine et JAMET Marie-Christine, 2013, *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.
- CATACH Nina, 1995, « Présentation » de *Langue française*, n° 108, *La Variation graphique et les rectifications de l'orthographe française* (1990), p. 3-9.
- CAUSA Mariella, 2005, « Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle », dans S. Galligani, V. Spaëth et F. Yaiche (dir.), *Synergie France*, n° 4, p. 212-219.
- CENOZ Jasone, HUFSEIN Britta and JESSNER Ulrike (eds.), 2001, *Cross-Linguistic Influence in L3 Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CICUREL Francine, 2006, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans I. Plazaola Giger et K. Stroumza (dir.), *Paroles des praticiens et description de l'activité : problématiques méthodologiques de la formation*. Bruxelles, De Boeck, p. 7-36.
- CORDER Stephen Pit, 1967, "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* Vol. 5, n°4, p. 161-170 (trad. fr. « Que signifient les erreurs des apprenants », *Langages* 57, 1980).
- CORDER Stephen Pit, 1971, "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 9, n° 2, p. 147-160.
- CORDER Stephen Pit, 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, n° 57, p. 9-15.
- DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABÈNE Louise et DEGACHE Christian (dir.), 1996, *Etudes de linguistique appliquée*, n°104, *Comprendre les langues voisines*.
- DEBYSER Francis, HOUIS Maurice et NOYAU-ROJAS Colette, 1967, *Grille de classement typologique des fautes*, Paris, Belc.
- DE BOT Kees, 2004, "The multilingual lexicon: Modelling selection and control", *International Journal of Multilingualism*, n° 1, p. 17-32.
- DOMMÈRES Jean-Yves, 1974, *La Double Origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*, Thèse, Université Paris 3.
- ELLIS Rod, 2001, "Introduction: investigating form-focused instruction", *Language Learning*, n° 51, suppl. 1, p. 1-46.
- GIACCOBE Jorge, 1992, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, Éditions du CNRS.
- GREEN David William, 1986, "Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals", *Brain and Language*, n° 27, p. 210-223.

- GROSJEAN François, 2001, "The bilingual's language modes", in J.L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Oxford, Blackwell, p. 1-22.
- HERDINA Philip and JESSNER Ulrike, 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- KELLERMAN Eric, 1979, "Transfer and non-transfer: where we are now", *Studies in Second Language Acquisition*, n° 2/1, p. 37-57.
- KELLERMAN Eric, 1986, "An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon", in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon, p. 35-48.
- KELLERMAN Eric and SHARWOOD-SMITH Michael (eds), 1986, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon.
- KLEIN Wolfgang, 1989, *L'Acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- LÜDI Georges, 1986, « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », dans G. Lüdi (dir.), *Devenir bilingue – parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, p. 1-21.
- LÜDI Georges et PY Bernard, 2002 (1^{re} éd.1986), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, 2003, *L'Interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, 2008, « Comment traduire (et comprendre) le malaisien quand on n'a que le catalan, le français, l'espagnol et l'anglais à sa disposition ? » dans D. Moore et V. Castellotti, *La Compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, p. 167-203.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, 2013, « Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des erreurs ? » dans E. Huver et A. Ljalikova (dir.), *Le Français dans le monde*, n°53, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, p. 113 - 125.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, (à paraître), « Contiguïtés linguistiques et scolarisation des Gitans de Perpignan : spécificité ou difficultés "ordinaires" de quartiers déshérités ? », dans N. Auger (éd.), *Enfants gitans à l'école et en famille : d'une analyse des dynamiques langagières en famille à Perpignan aux pratiques de classe*, ENS éditions.
- MOORE Danièle, 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, p. 95-121.
- MOREAU Marie-Louise (éd.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, Mardaga.
- PERDUE Clive (ed.), 1993, *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, Vol. I : *Field Methods*, Vol. II : *The Results*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PORQUIER Rémy, 1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Études de linguistique appliquée*, n° 25, p. 23-43.
- PORQUIER Rémy, 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes/ Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, p. 17-47.

- PORQUIER Rémy et PY Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Credif, Didier.
- RAST Rebekah, 2006, « Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, p. 119-147.
- RAST Rebekah et TRÉVISIOL Pascale (dir.) 2006, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, *L'Acquisition d'une langue 3*.
- REASON James, 1993, *L'Erreur humaine*, Paris, PUF.
- REY Alain, 1972, « Usages jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, p. 4-28.
- ROSEN Èvelyne, 2005, « La mort annoncée des "quatre compétences" – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », *Glottopol*, en ligne, n° 6.
- SLOBIN Dan, 1987, "Thinking for Speaking", *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 435-445.
- TRÉVISIOL Pascale, 2006, « Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, p. 13-43
- TRÉVISIOL-OKAMURA Pascale, 2012, « Pour une didactique du plurilinguisme : l'apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3) », dans J. Sauvage, N. Auger et Ch. Dodane (dir.), *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 67-68, *Didactique et acquisition des langues*, p. 91-108.
- VÉRONIQUE Daniel *et alii*, 2009, *L'Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- WILLIAMS Sarah and HAMMARBERG Björn, 1998, "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model", *Applied Linguistics*, n° 19, p. 295-333.