



HAL
open science

Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3)

Pascale Trévisiol-Okamura

► **To cite this version:**

Pascale Trévisiol-Okamura. Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3). Travaux de didactique du français langue étrangère, 2012, 67/68, pp.91-108. <hal-02978480>

HAL Id: hal-02978480

<https://hal.science/hal-02978480v1>

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.



HAL Authorization

Pascale Trevisiol-Okamura *

Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3)

1 Introduction

Après avoir longtemps amalgamé le processus d'acquisition d'une troisième langue (L3) voire de toute langue additionnelle (Ln), avec celui d'une langue seconde (L2), les recherches en acquisition des langues étrangères (RALE) s'intéressent depuis quelques années à l'influence interlinguistique et au rôle des différentes langues source (L.S.) lors de l'appropriation d'une nouvelle langue cible (LC). Parallèlement, la didactique des langues étrangères et secondes s'oriente depuis le C.E.C.R. vers une prise en compte du plurilinguisme qui caractérise désormais la grande majorité des apprenants, impulsée par la promotion du multilinguisme dans les directives européennes.

Dans le prolongement de notre réflexion à l'interface entre acquisition et didactique (cf. Trévisiol-Okamura et Komur-Thilloy 2011), nous tenterons de voir comment les processus d'enseignement-apprentissage des langues pourraient être davantage en adéquation avec les processus opérant dans l'acquisition des langues. Notre projet est d'établir des relations entre l'acquisition et la didactique des langues en essayant de mieux comprendre les processus sous-jacents à l'acquisition d'une L3, afin de découvrir comment ces processus peuvent être améliorés par l'enseignement. On verra tout d'abord comment s'actualise le concept de plurilinguisme dans le champ de la didactique des langues, avec des approches plurilingues se basant sur le développement de compétences partielles et exploitant la notion d'intercompréhension entre

* Université de Poitiers et FoReLL É.A. 3816.

les langues. Dans un deuxième temps, on examinera ce même concept dans un champ connexe, celui de l'acquisition des L₃, en faisant appel aux travaux autour de l'influence interlinguistique. Enfin, on abordera les interrelations possibles entre les deux domaines de recherche, en envisageant la contribution des recherches acquisitionnelles d'une L₃ aux approches didactiques plurilingues actuelles.

2 Plurilinguisme et didactique des langues

Le C.E.C.R. définit le plurilinguisme comme la capacité d'un individu à utiliser « une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » L'individu « peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (C.E.C.R., p. 11). Cette image quelque peu idéalisée du plurilinguisme individuel est affinée par Coste, Moore et Zarate (1997), lorsqu'ils parlent de « compétence plurilingue » en tant que « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée ». Hétérogène parce qu'il s'agit d'un « ensemble structuré de compétences partielles diversement acquises et sollicitées » (p. 12). Le plurilinguisme renvoie également, d'un point de vue psycholinguistique, 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). Cette interactivité entre les connaissances langagières d'un individu dans différentes langues a été mise en exergue par différents chercheurs, dont Herdina et Jessner (2002) dans leur modèle dynamique du plurilinguisme.

L'hétérogénéité inhérente au plurilinguisme et la notion de compétences partielles et déséquilibrées (au détriment de la connaissance « native » de la langue) qui lui est associée viennent alimenter la réflexion didactique autour des questions de norme et de variation. Comme le rappelle Marquilló Larruy (2013 : 118) :

Alors que l'on sort à peine d'une représentation négative des effets du bilinguisme, la référence au locuteur natif comme finalité à atteindre ou la référence à une norme unique ou encore la représentation du bilinguisme comme une compétence équilibrée dans les deux langues font partie de ces lieux communs que le plurilinguisme vient bousculer.

Dans cette même veine, la didactique du plurilinguisme réhabilite l'usage de la langue maternelle (LM) dans l'enseignement scolaire en promouvant l'alternance des langues en tant que moteur de l'apprentissage (voir par exemple Moore 1996 ; Coste, Moore et Zarate 1997 ; Castellotti 1997, Moore et Castellotti 2008). Ces travaux proposent de didactiser l'alternance codique, en caractérisant ses fonctions pédagogiques. Coste (1997) distingue ainsi les alternances de répétition, de distribution complémentaire, de commentaire métalinguistique, et Moore (1996) les alternances *relais* et *tremplin* : relais lorsque l'alternance est centrée sur la continuité de la communication et la co-construction du sens, tremplin quand elle est centrée sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission du message. Les auteurs cités s'en tiennent à l'usage de la L1 lors de l'apprentissage d'une L2, mais on peut envisager l'intervention d'autres langues jouant ces rôles : pour des apprenants ayant une certaine expérience scolaire de l'apprentissage des LE, l'alternance codique en L2-L3 peut elle aussi remplir une fonction métalinguistique de description et d'aide à l'apprentissage.

3 Compétences partielles et intercompréhension

Avec le concept de compétences partielles, qui structurent la compétence plurilingue, sont pris en compte les besoins réels des apprenants. Ces derniers peuvent en effet avoir choisi de développer une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité, qui peut concerner des compétences orales ou écrites, une compétence de compréhension ou de production ou encore des domaines spécifiques d'une langue, comme c'est le cas pour une langue de spécialité. Les travaux didactiques sur le développement de la compétence de compréhension, et plus spécifiquement d'intercompréhension entre les langues, sont particulièrement représentés.

La notion d'intercompréhension relève, d'après Ollivier (2012), de trois dimensions : praxéologique (c'est un comportement langagier de réception), didactique (elle concerne l'apprentissage de la compréhension entre locuteurs de langues voisines) et cognitive (elle implique la capacité à communiquer au sein d'un groupe de langues). Les pratiques de classe plurilingues sont axées sur la comparaison des langues (voisines, pour la plupart) et sur des stratégies inductives qui visent le développement d'une compétence de compréhension (surtout écrite), en misant sur la proximité lexicale, envisagée non plus comme source

d'erreur (les fameux « faux-amis » !) mais comme facilitatrice. Les programmes de recherche sur l'intercompréhension concernent essentiellement les langues romanes, partant du principe que lorsqu'on connaît une ou deux langues de cette famille, il est facile d'acquérir une compétence passive des autres. Nous pouvons citer *Galatea* et *Galanet* (cf. Dabène et Degache 1996, Degache et Garbarino 2012), *EuRom4* et *EuRom5* (cf. Blanche-Benveniste et Valli 1997, Bonvino *et al.* 2011), ou encore *EuroComRom* (Meissner *et al.*, 2004) et sa méthode des sept tamis pour faciliter l'accès au sens. Il est à noter qu'une méthode similaire existe pour les langues germaniques (*EuroComGerm*). Ainsi, « tamiser » un texte dans une nouvelle langue romane revient à filtrer des éléments entrant dans un des sept champs linguistiques suivants :

1. les mots internationaux (ex : bar)
2. le lexique pan-roman, qui vient du latin (ex : amour)
3. les correspondances phonologiques (ex : mourir - morir)
4. les graphies-phonies (ex : scène — scena — escena)
5. les structures syntaxiques pan-romanes (ex : SN-V-Adj)
6. les éléments morphosyntaxiques (ex : construction du comparatif et superlatif)
7. les préfixes et suffixes gréco-latins (ex : anti-, -cratie).

Ces travaux permettent de revisiter la notion de progression, l'entrée dans des textes relativement complexes pouvant se faire dès le début de l'apprentissage, et de repenser l'approche par compétences, puisque la compréhension devance ici la production. 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 L.S. et la LC. Mais comment s'effectue ce passage ? Quelles en sont les conditions ? Et comment l'apprenant gère-t-il ses ressources plurilingues (en compréhension et en production) sans que les langues se « mélangent » ? C'est en allant voir du côté des recherches en acquisition des langues que nous essaierons de répondre à ces questions.

4 Acquisition d'une L3 et influence interlinguistique

Le domaine de l'acquisition d'une troisième langue est un courant de recherche relativement récent, qui s'est développé depuis une quin-

zaine d'années dans le cadre des recherches en acquisition des langues secondes (cf. Cenoz et Jessner, 2000¹). Auparavant, l'acquisition d'une L₃ était assimilée à celle d'une L₂, et traitée avec les mêmes outils méthodologiques. Une seule L.S., la L₁, était prise en compte, ce qui revenait à réduire la L₂ à un rôle négligeable. Ce champ d'études témoigne en tout cas d'un regain d'intérêt pour les situations où plusieurs langues sont utilisées et pour la façon dont elles influencent le processus d'acquisition.

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter (cf. Jessner 2008 : 271) :

1. **L₁ =>L₂ =>L₃**. Les trois langues sont apprises consécutivement.
2. **L_x/L_y/L_z**. Les trois langues sont apprises simultanément.
3. **L_x/L_y =>L₃**. L_x et L_y sont apprises simultanément et avant l'apprentissage de L₃.
4. **L_x =>L_y/L_z**. L₂ et L₃ sont apprises simultanément après l'apprentissage de L₁.

L'intérêt porté à l'ensemble du répertoire langagier du locuteur plurilingue a amené à s'interroger sur les phénomènes d'influence interlinguistique et plus largement de contact de langues (voir De Angelis et Dewaele 2011). Comme l'indique De Angelis (2007), l'étude de l'influence interlinguistique cherche à expliquer comment et sous quelles conditions les connaissances linguistiques antérieures d'un locuteur non natif influencent la production, la compréhension et le développement d'une LC. Elle renvoie ainsi à tous les phénomènes connus sous les termes de transfert, interférence, évitement, emprunt et attrition (Kellerman et Sharwood-Smith 1986). Même si le concept d'influence inter-langues apparaît dès les années 60 dans la littérature (cf. Selinker 1969), traduisant l'impact potentiel de la langue maternelle (L.M./L₁), et par extension de toute autre langue connue de l'apprenant, sur la performance de ce dernier et/ou le développement d'une langue cible donnée, les études empiriques sur l'influence d'une langue non native (L₂, L_n) sont rares comparativement à celles abordant l'influence de la L₁.

Les travaux acquisitionnistes qui s'intéressent à ce type de phénomène, connu sous le nom de « transfert interlingual » (De Angelis 2007), traquent la présence de « marques transcodiques » (cf. Lüdi 1986,

1. On peut citer les travaux pionniers de Cenoz (1997) sur l'apprentissage de l'anglais L₃ au pays basque espagnol.

De Pietro 1988) reflétant l'influence des L.S.. Ces marques renvoient à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques, sous la forme de calques, emprunts, interférences, alternances codiques,... De Pietro (*ibid.*) discute l'apport des différences perspectives de recherche (systémique, sociologique, psycholinguistique et interactionnelle) pour rendre compte du contact de langues (C.L.) dans la production. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur les deux dernières.

Enfin, tout en nous intéressant au rôle des connaissances antérieures, et donc à la problématique du transfert, nous sommes consciente du fait que l'acquisition est un processus complexe dans lequel il est parfois difficile de départager ce qui relève des connaissances préalables et des séquences de développement communes à tous les apprenants d'une même LC, quels que soient leurs répertoires langagiers. D'après Gass et Selinker (1994), les perspectives comparative et développementale sont tout à fait compatibles : on peut en effet considérer que les apprenants élaborent une interlangue à partir de l'input en L.C. tout en attribuant au transfert une place centrale au sein du processus acquisitionnel.

What is clear in retrospect, we feel, is that it is indeed possible and not incompatible to view second language acquisition as both (1) a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them, while at the same time viewing it as (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of learner language. (Gass & Selinker 1994, p. 6-7)

4.1 Perspective psycholinguistique

Dans la perspective psycholinguistique, c'est l'individu lui-même qui constitue le lieu du contact de langues. On va analyser la compétence (linguistique, sociale, culturelle) réelle des sujets, leur manière originale d'intégrer les langues en contact et considérer les marques transcodiques comme un phénomène traduisant l'accès du locuteur au lexique bi/plurilingue dont il dispose, la manifestation et la résolution d'un problème d'encodage. La recherche dans ce domaine donne un éclairage intéressant sur les processus cognitifs en jeu lors de la production langagière en L3, en faisant appel à des modèles bilingues/multilingues rendant compte de l'activation des systèmes en présence et de leur

Tableau 1. — Facteurs conditionnant le rôle de « langue fournisseur externe » dans la production en L3 (cf. Williams et Hammarberg, *ibid.*)

	Anglais L1	Allemand L2	Français/italien L2
COMPÉTENCE	+ (niveau natif)	+ (presque natif)	- (bas que l'allemand)
TYPOLOGIE	+ (assez proche de L3)	+ (assez proche de L3)	- (moins proche de L3)
EMPLOI RÉCENT	+ (emploi régulier)	+ (emploi occasionnel)	- (pas d'emploi actuel)
STATUT L2	-	+	+

interaction (Green 1986 ; Grosjean 1993, 2001 ; De Bot 1992, 2004). Le modèle de De Bot s'inspire partiellement de celui de Levelt (1989) — suivant lequel la production se réalise en trois grandes étapes : conceptualisation, formulation, articulation — tout en l'adaptant au répertoire langagier du locuteur plurilingue. Le choix de la langue se fait alors au niveau du conceptualiseur, mais plusieurs langues peuvent se faire concurrence et être actives parallèlement pour la formulation, en fonction de plusieurs facteurs qui vont déterminer le « mode langagier » (cf. Grosjean 2004) adopté par le locuteur en situation d'interaction, à savoir le degré d'alternance dans le discours de ses langues déjà acquises. Plus il maîtrisera la LE sélectionnée, plus son mode langagier sera monolingue.

L'étude de cas de Williams et Hammarberg (1998) sur l'acquisition du suédois L3 par une locutrice anglophone ayant acquis d'autres L.É. auparavant, offre un éclairage sur les rôles différents joués par les L.S. dans la production de l'apprenant : les auteurs distinguent un rôle instrumental lorsque la langue est utilisée comme outil pour faciliter la communication (sous forme de commentaires métalinguistiques, demandes d'aide, etc.), et un rôle fournisseur externe d'unités lexicales quand la langue est activée parallèlement à la L3 (fournisseur interne) lors de l'accès au lexique mental, pour donner du matériel linguistique. L'attribution du rôle de langue fournisseur externe résulte de l'interaction entre quatre facteurs : la distance typologique, l'usage récent de la langue, le degré de compétence, et le facteur L2, autrement dit le statut de langue étrangère. Comme le montre le tableau 1, c'est l'allemand L2 qui joue le rôle de fournisseur dans le cas de cette locutrice.

L'analyse des changements de code montre que la locutrice utilise l'anglais L1 à des fins pragmatiques et métalinguistiques (langue instrumentale) et l'allemand L2 lorsqu'elle emprunte un lexème « sans finalité apparente ». L'item lexical en L2 sert alors de « démarreur » à la production de l'item correspondant en L3.

- (1) SW : *men alle personer <waren> :va va mycke hjälplfull.
mais tout le monde <était> :était était très serviable* (p. 308)

Dans une de nos précédentes études traitant l'acquisition du français L3 par des apprenants japonophones en milieu guidé, à l'université de Hokkaïdo (Trévisiol 2006), nous nous sommes, nous aussi penchée sur l'étude du transfert interlinguistique, en reprenant partiellement les catégories de Williams et Hammarberg (*ibid.*). Nous avons ainsi distingué différents types de marques transcodiques :

ELICIT + : demande d'aide lexicale en L1 ou L2 (soulignée par une expression métalinguistique ou une marque intonative) :

(2) TAK : *comment comment ah # nusumu (=voler) dire*↑

(3) MAI : *deuxième partie # un homme est hungry hungry*↑

ELICIT — : insertion de mots ou expressions en L1 ou L2 (sans marque explicite de sollicitation)

(4) YUM : *et elle nigeru*↑ (=s'enfuir) [*sa fyi*] *voiture kara (=de) voiture de policeman.*

(5) SAY : *chez elle [e] comme [paradaiz] et très très pauvre.*

META : séquences métalinguistiques/métadiscursives en L1 ou L2 de régulation du discours et d'autocontrôle de la production

(6) SAY : *saigowa nanda nanda ha ils mangent sandwich.*

(= fin c'est quoi c'est quoi)

(7) NAO : *chaplin sit* ↑ [*saswa*] # *de janai (=pas ça) sur² une femme.*

FACIL : séquences en L1 ou L2 lors de la recherche lexicale en L3 (activation « involontaire » de L1/L2)

(8) YUN : *et après # ils march[e] michi chemin.*

(9) HYA : *et [il promne] la chemin # de ici à mukoo (=là-bas) cela.*

ADAPT : séquences avec transferts lexicaux de L2 et/ou mots apparentés L2/L3 adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement à LC

(10) YUN : *et la voiture a [tash] l'autre voiture.*

(11) NAO : *un police a arrêté chaplin.*

2. Item fourni par l'enquêtrice et repris par NAO.

Les changements de code en L1/L2 (correspondant aux catégories ELICIT +/-, META et FACIL) et les transferts lexicaux (ADAPT) ont été analysés dans la production de 3 groupes d'apprenants (I, II, III) de niveau élémentaire, intermédiaire et avancé, lors d'une tâche orale de récit de film face à une enquêtrice-interlocutrice francophone (pour les détails méthodologiques, cf. Trévisiol 2003, 2006).

Les résultats montrent que l'anglais L2 peut être activé parallèlement à la L3 durant la phase de formulation du message préverbal, lors de l'accès sémantico-syntaxique au lexique mental. Elle sert alors de langue intermédiaire pour émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la LC, dans la mesure où l'apprenant établit un rapprochement entre les deux systèmes étrangers L2-L3 et traite sa L2 comme une langue relativement proche suivant sa « psychotypologie ». Cette notion, empruntée à Kellerman (1983), renvoie à l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues par l'apprenant lui-même. L'anglais est comme le français une langue en cours d'appropriation et elle est jugée comme une meilleure source d'emprunt que la LM, estimée trop distante. Ce phénomène est particulièrement saillant chez les apprenants de niveau intermédiaire (n=7) s'étant déclarés plutôt compétents en anglais, qui privilégient l'emploi de cette langue. Ces résultats restent cependant à confirmer avec une évaluation plus objective du niveau de la L2.

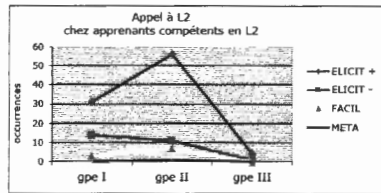
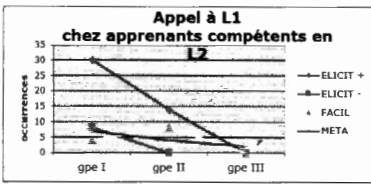


Fig. 1 et 2 : Emploi et fonctions des L.S. dans la production en

L3 selon le critère de compétence en L2

Dans le premier schéma qui concerne l'appel à la L1, on atteste une diminution progressive des sollicitations en japonais d'un groupe de niveau à l'autre. Par contre, comme on le voit dans le deuxième schéma, les sollicitations en anglais augmentent considérablement au stade intermédiaire : la L2 est alors davantage activée que la L1 pour remplir cette fonction (ELICIT +).

Tableau 2. — Emploi des transferts lexicaux et mots apparentés L2/L3 (ADAPT) en fonction du critère de compétence en L2

Apprenants plus compétents en L2 (n=7)	gpe I	gpe II	gpe III
ADAPT 1 : transferts lexicaux (12) HKA (I) : <i>mais policier [arEste] à pauvre fille</i>	6	4	0
ADAPT 2 : mots apparentés (13) HYA (II) : <i>mais il a beaucoup de fortune</i>	3	22	16
Apprenants moins compétents en L2 (n=5)	gpe II	gpe III	
ADAPT 1 : transferts lexicaux (14) TAK (II) : <i>ils se &separate</i>	2	2	
ADAPT 2 : mots apparentés(15) KUM (II) : <i>et après chaplin [ale] à cafétéria</i>	36	6	

Quant aux transferts lexicaux adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement au français LC (ADAPT 1), ils diminuent régulièrement au fur et à mesure de l'apprentissage et sont légèrement plus fréquents chez les apprenants ayant une bonne compétence en anglais. L'influence indirecte de la L2 est encore plus visible si l'on considère le recours aux mots apparentés L2/L3 (ADAPT 2). L'emploi des cognats explose au niveau intermédiaire quel que soit le niveau de compétence en anglais, et il demeure important jusqu'au niveau avancé dans le groupe le plus compétent en L2.

Les quatre facteurs vus précédemment — compétence, (psycho)-typologie, emploi récent, statut L2 — se combinent pour expliquer le recours à la L2, sous des formes plus ou moins transparentes : changements de code (ex. 16) vs transferts lexicaux (ex. 17) ou mots apparentés (ex. 18) avec adaptation phonologique et/ou morphologique.

(16) SAY : *chez elle [e] comme [paradaiz] et très très pauvre.*

(17) YUN : *et la voiture a [tash] l'autre voiture.*

(18) NAO : *un police a arrêté chaplin.*

Mais ces résultats ne sauraient être interprétés sans prendre en compte les variables sociales et les facteurs contextuels de l'acquisition d'une L3. Si l'on fait appel au modèle de Grosjean (1993), on peut considérer que les apprenants japonais se sont adaptés à leur interlocutrice en faisant appel à des connaissances partagées en L2, sous forme de « parler bilingue ». Ce mode de communication prend en compte les langues de l'interlocuteur et leur degré de maîtrise. Autrement dit, si certains apprenants ont eu recours à l'anglais dans leur production, de façon plus ou moins contrôlée, c'est parce qu'ils s'y sont sentis autorisés par l'enquêtrice, dont ils savaient qu'elle maîtrisait l'anglais, et

par la situation de recueil des données, moins formelle qu'en classe de langue. D'où l'intérêt de recourir également à une perspective interactionnelle, prenant en compte le rôle de l'interlocuteur, pour expliquer les marques transcodiques.

4.2 Perspective interactionnelle

Dans cette approche, telle qu'elle est présentée par De Pietro (1988), la conversation en tant qu'évènement langagier est vue comme le produit d'une construction collective des acteurs sociaux. Le contact de langues qui peut s'y manifester est un phénomène induit par la collaboration des partenaires afin de construire du sens. La négociation du sens se traduit entre autres par l'emploi de paraphrases intralinguales et interlinguales pour faciliter le décodage.

Cette perspective me semble particulièrement intéressante pour l'étude du C.L. en milieu guidé exolingue dans la mesure où l'on peut envisager les répercussions des activités interactives sur l'acquisition d'une L.E. L'influence interlinguistique se manifestant dans le discours de l'apprenant, est alors considérée comme « un outil pour l'appropriation de la langue [...] ainsi que pour le déroulement des discours de la classe et de la communication exolingue en général » (Porquier et Py, 2004 : 28).

Ce concept de communication exolingue, formalisé par Porquier (1984) et repris par Alber et Py (2004) le définissant comme « toute interaction verbale en face-à-face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (p. 175), est au coeur des travaux interactionnistes sur l'acquisition. Ce type de communication, qui se manifeste par une *bifocalisation* sur la forme et le contenu de la communication (Bange 1992), sert de cadre à l'étude des stratégies qui s'y déploient de part et d'autre afin de faciliter l'intercompréhension. Les stratégies de résolution des problèmes de communication de l'alloglotte peuvent être de divers ordres suivant les moyens mis en place par ce dernier : le recours à la LI renvoie à une stratégie de substitution, tandis que les généralisations interlinguales et les « foreignizing » (formes d'emprunt adaptées à la L.C.) relèvent de stratégies de réalisation des buts de communication, plus favorables au déclenchement de l'étayage de l'interlocuteur, à travers l'élargissement des savoir-faire en interlangue. Bange ne

mentionne cependant pas l'apport potentiel d'autres ressources telles que celles provenant des L.É. antérieurement acquises.

Bono (2007) reprend la notion de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (S.P.A.) de De Pietro, Matthey et Py (1989) dans une perspective interlinguale et plurilingue de l'acquisition. Rappelons que les S.P.A., par leurs mouvements d'auto- et d'hétéro-structuration de l'énoncé, vont permettre au sujet apprenant de saisir partiellement ou totalement un fonctionnement de la L.C. Cependant l'acquisition, que seule une étude longitudinale peut confirmer, n'en reste que potentielle. Comme le rappelle Py (1994) :

Cette appropriation n'équivaut pas toujours nécessairement à une acquisition, c'est-à-dire à une transformation même minime de l'interlangue. Il n'en résulte pas moins que de telles séquences montrent en tout cas un aspect de l'apprentissage par la communication. Apprentissage ébauché sinon achevé. (p. 47)

L'exemple suivant tiré de nos données illustre ce travail interactif sur la langue, sous la forme d'une hypothèse soumise à validation par une marque intonative, après un passage par la L1. La reprise de la forme corrigée n'est que partielle (erreur de genre).

(19) TAK. *sono hi wa (= ce jour-là) à demain* ↑

P. *le lendemain*

TAK. *la lendemain [il pra] le petit déjeuner ensemble.*

Bono (*ibid.*) s'interroge dans son étude sur le potentiel acquisitionnel de la comparaison L2-L3 et rappelle fort justement que les travaux interactionnistes « s'inscrivent dans une approche principalement intralinguale des SPA et ne font pas de référence explicite à la possibilité que les conditions de la saisie puissent être créées ou tout au moins favorisées par des connaissances ou des savoirs provenant d'autres langues que celle qui constitue l'objet de l'apprentissage » (p. 24). En étudiant certaines constructions syntaxiques du syntagme nominal, Bono montre que les étudiants francophones de l'espagnol se servent de leurs connaissances en L2 (anglais ou allemand) pour réaliser une tâche langagière écrite ou orale en L3. Les étudiants débutants ont ainsi tendance à antéposer systématiquement l'adjectif devant le nom, conformément à l'ordre des langues germaniques, alors qu'en espagnol comme en français, l'adjectif est généralement postposé au nom (sauf dans certains contextes, qui restent peu explorés par les apprenants).

Bono en conclut que l'« effet L2 » agirait en dépit de la proximité typologique entre la L1 et la L3. Le concept de *psychotypologie* serait là aussi plus opératoire que celui de simple typologie linguistique pour rendre compte de ce contact de langues.

5 Implications didactiques des recherches en acquisition d'une L3

Les travaux portant sur l'acquisition d'une troisième langue ou acquisition plurilingue ont permis, comme le souligne Véronique (2005), de remettre en cause la conception binariste du rapport entre les langues dans l'enseignement (une L.M./une L.C.) et d'envisager la possibilité d'intervention des connaissances d'une autre langue, activée spontanément (car relevant des mêmes processus cognitifs que ceux de la L.C. en cours d'acquisition) lors de la mise en oeuvre d'une compétence plurilingue. Cette compétence permet aux apprenants d'exploiter les rapports de proximité entre les langues. Comme nous l'avons vu à travers les études précédemment citées, l'existence d'un facteur : effet L.É. contribuerait à réduire la distance perçue entre les langues non maternelles et favoriserait l'appui sur une L2 en tant que source d'indices sur le fonctionnement lexical et morphosyntaxique de la L3. Ces résultats de recherche devraient amener la didactique des langues à prendre en compte le rôle joué par les L2 dans l'acquisition d'une L3 et à associer cette dimension interlinguale à une conception plurilingue de l'apprentissage. Bono (2007) plaide d'ailleurs en faveur d'une approche pédagogique structurée autour des rapports L2-L3.

Notre approche des marques transcodiques a montré que l'apprenant s'en servait aussi bien pour l'étayage (ELICIT +) que pour la résolution d'une ambiguïté de la LC (ELICIT -). Les erreurs se manifestant à travers ces marques peuvent servir de tremplin pour l'acquisition, à condition que l'enseignant sache être attentif aux productions de l'apprenant et interpréter ses formulations transcodiques, ainsi que le préconise Lüdi (2011), comme des appels à l'aide en lui fournissant les items correspondants en L.C. Les stratégies les plus efficaces sont en tout cas, pour ce chercheur, des stratégies bi-plurilingues et collaboratives entre enseignant et apprenant, ou entre apprenants.

La remise en cause provoquée par les études acquisitionnelles d'une L3 concerne également la primauté du facteur de typologie linguistique (cf. supra). L'influence interlinguistique ne s'exerce pas forcément là où

on l'attendait, ou du moins pas uniquement entre des langues voisines. Dès lors, pourquoi ne pas solliciter l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant, que ses langues source soient typologiquement proches ou non de la langue en cours d'apprentissage ? Les programmes d'intercompréhension entre les langues mériteraient selon nous de diversifier les combinaisons linguistiques en incluant des langues plus ou moins éloignées. Comme nous l'avons vu, toutes les langues connues sont susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Le transfert de connaissances antérieures ne se limite pas aux seules langues proches, et l'apprenant peut rejeter le rapprochement, spécialement avec les termes qu'il évalue comme étant trop « marqués » d'un point de vue psycholinguistique. Kellerman (1983) montre en effet que le potentiel de transfert d'une structure dépend de sa spécificité telle qu'elle est perçue par l'apprenant : si un élément est appréhendé comme étant peu fréquent ou irrégulier, le transfert n'aura pas lieu.

6 Conclusions

Les recherches en acquisition des langues étrangères, et plus spécifiquement des L3, ont permis de montrer ce qui fait la spécificité de ce processus comparativement avec celui d'une L2, en examinant les interactions entre les langues connues de l'alloglotte. Elles ont mis à jour les stratégies d'apprentissage et de communication de l'apprenant et la répartition des rôles associés aux langues source (langue instrumentale/langue fournisseur externe) lors du traitement de la L.É. en production. Nous avons vu la complémentarité des approches psycholinguistique et interactionnelle pour expliquer les phénomènes d'influence interlinguistique tels que les marques transcodiques. L'analyse de ces marques dans la production langagière confirme en outre le rôle de pivot de certaines des langues en présence (servant de langues d'appui, de référence), notamment des L2, quelle que soit leur proximité typologique avec la LC.

Malgré l'intérêt et la richesse de ces travaux pour le champ de la didactique, les deux domaines ont encore du mal à dialoguer et leur apport respectif reste à explorer : quelques pistes ont cependant été tracées concernant le rapprochement des L2 et L3 dans une perspective comparative, initiée par les apprenants eux-mêmes lors de la réalisation de tâches d'interaction en autonomie et de réflexion métalinguistique (cf. Bono 2007). Tout l'enjeu d'une didactique du plurilinguisme

guisme consiste, d'après nous, à savoir exploiter les liens et les interactions dans le répertoire langagier de l'apprenant, insuffler des stratégies méta (-cognitives, linguistiques, discursives) de comparaison entre les langues, encourager une synergie des ressources langagières plurilingues de divers ordres (lexicales, morphosyntaxiques, phonologiques, socio-pragmatiques), tout en séparant les langues. Pour reprendre les mots de Bernard Py, savoir « gérer une dialectique de la fusion et de la différenciation » (1992 : 116).

Références bibliographiques

- BANGE P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1, 1992, p. 53-85.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et VALLI A. (dir.), « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier, 1997.
- BONO M., « La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue », *Birkbeck Studies in Applied Linguistics*, n° 2, 2007, p. 22-41.
- BONO M., *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une L3. Aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2008a.
- BONO M., « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première », dans MOORE D. et CASTELLOTTI V. (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, 2008b, p. 147-166.
- BONVINO E., CADDÉO S., VILLAGINÉS SERRA E. et PIPPA S., *EuRom 5. Lire et comprendre 5 langues romanes*, Maison du dictionnaire, 2011.
- CADDÉO S.e et JAMET M.-C., *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette F.L.E., collection f, 2013.
- CASTELLOTTI V., « Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance? », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, 1997, p. 401-410.
- CENOZ J., « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 10, 1997, p. 159-175.
- CENOZ J. et JESSNER U. (éd.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language, Bilingual Education and Bilingualism*, n° 19, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

- CENOS J., HUFELSEN B. et JESSNER U. (éd.), *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- COSTE D., « Alternances didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, 1997, p. 393-400.
- COSTE D, MOORE D. et ZARATE G. (dir.), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- DABÈNE L. et DEGACHE C. (dir.), *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée*, n° 104, 1996.
- DE ANGELIS G., *Third or additional language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
- DE ANGELIS G. et DEWAELE J.-M. (éd.), *New trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011.
- DE BOT K., « A Bilingual Production Model : Levelt's "Speaking" Model Adapted », *Applied Linguistics*, n° 13 (1), 1992, p. 1-24.
- DE BOT K., « The multilingual lexicon : Modelling selection and control », *International Journal of Multilingualism*, n° 1, 2004, p. 17-32.
- DEGACHE C. et GARBARINO S. (dir.), Actes du colloque IC2012 *Intercompréhension : compétences partielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012.
- DE PIETRO J.-F., « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, n° 43, 1988, p. 65-89.
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. et PY B., « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du III^e colloque de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 1989, p. 99-124.
- GASS S. M. et SELINKER L., *Second Language Acquisition : An Introductory Course*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1994.
- GREEN D. W., « Control, activation and resource : A framework and a model for the control of speech in bilinguals », *Brain and Language*, n° 27, 1986, p. 210-223.
- GROSJEAN F., « Bilinguisme et biculturalisme, Théories et pratiques professionnelles », *TRANSEL*, n° 19, 1993, p. 13-41.
- GROSJEAN F., « The bilingual's language modes », dans Nicol J.L., *One Mind, Two Languages : Bilingual language processing*, Oxford, Blackwell, 2001, p. 1-22.
- HAMMARBERG B., « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 24, 2006, p. 45-74.

- HAMMARBERG B. et WILLIAMS S., « A study of third language acquisition », dans Hammarberg B., *Problem, Process, Product in Language Learning*, Department of Linguistics, Stockholm University, 1993, p. 60-70.
- HERDINA P. et JESSNER U., *A Dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.
- JESSNER U., « Teaching third languages : Findings, trends and challenges », *Language Teaching*, n° 41 (1), 2008, p. 15-56.
- KELLERMAN E., « Now You See It, Now You Don't », dans GASS S. et SELINKER L., *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House, 1983, p. 112-134.
- KELLERMAN E. et SHARWOOD-SMITH M. (éd.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon, 1986.
- LEVELT W., *Speaking : From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge, MA, 1989.
- LÜDI G., « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », dans Lüdi G., *Devenir bilingue — parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, 1986, p. 1-21.
- LÜDI G., « Complémentarités et/ou tensions entre la didactique des langues étrangères et la linguistique acquisitionnelle dans la formation des enseignants », dans TRÉVISIOL-OKAMURA P. & KOMUR-THILLOY G., *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, collection Universités, 2011, p. 53-70.
- MARQUILLÓ LARRUY M., « Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des erreurs? », dans HUVER E. et LJALIKOVA A., *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 53, Paris, CLE international, janvier 2013, p. 113-125.
- MEISSNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H. G. et STEGMANN T. D., *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker (Editiones EuroCom, 6), 2004.
- MOORE D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en L2 Langue étrangère*, n° 7, 1996, p. 95-121
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Fribourg, Peter Lang, collection Transversales, 2008.
- OLLIVIER C., « Diversité et évolution intégrative des approches didactiques en intercompréhension. Du linguistique à l'interactionnel », Communication présentée au colloque de l'ACEDLE « Apprendre les langues autrement », université de Nantes, 7-9 juin 2012.

- PORQUIER R., « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes/ Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 1984, p. 17-47.
- PORQUIER R. et PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Essais du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, Paris, Didier, 2004.
- PY B., « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage de l'université de Lausanne*, 1992, p. 113-126.
- PY B., « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », dans Coste, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p. 42-54.
- RAST R. et TRÉVISIOL P. (dir.), *L'acquisition d'une langue 3. Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, 2006.
- SELINKER L., « Language transfer », *General Linguistics*, n° 9, 1969, p. 67-92.
- TRÉVISIOL P., *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, L3*, Thèse de Doctorat non publiée, Université Paris VIII, 2003.
- TRÉVISIOL P., « 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, 2006, p. 13-43.
- TRÉVISIOL-OKAMURA P. et KOMUR-THILLOY G. (dir.), *Discours, acquisition et didactique des langues — Les termes d'un dialogue*, collection Universités, Paris, Orizons, 2011.
- VÉRONIQUE D. G., « Comparer les langues : perspectives didactiques ? », dans LALLEMENT, F., MARTINEZ, P. et SPAËTH, V., *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE international, janvier 2005, p. 18-26.
- WILLIAMS S. et HAMMARBERG B., « Language Switches in L3 Production : Implications for a Polyglot Speaking Model », *Applied Linguistics*, n° 19 (3), 1998, p. 295-333.