



HAL
open science

Acquisition d'une L3 et plurilinguisme

Pascale Trévisiol-Okamura

► **To cite this version:**

Pascale Trévisiol-Okamura. Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. Introduction à l'acquisition des langues étrangères, De Boeck Supérieur, pp.275-295, 2021, Pratiques pédagogiques. hal-03836261

HAL Id: hal-03836261

<https://hal.science/hal-03836261>

Submitted on 22 Jan 2023

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

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

Chapitre 16

Acquisition d'une L3 et plurilinguisme

Pascale TRÉVISIOL

16.1. INTRODUCTION

Depuis le changement de paradigme induit par la perspective plurilingue du CECRL, les recherches en acquisition d'une troisième langue (L3) ou d'une langue additionnelle (Ln) sont plus que jamais d'actualité. Les apprenants étant le plus souvent plurilingues, il est en effet urgent de se pencher sur les spécificités de ce public face à une nouvelle langue. Après un rapide tour d'horizon des différentes dénominations et définitions du statut de langue 3 (L3), nous cherchons à déterminer dans quelle mesure l'acquisition d'une L3/Ln diffère de celle d'une L2. Ce chapitre vise également à montrer l'apport des études linguistiques en acquisition L3 à la didactique des langues étrangères, et plus largement à la didactique du plurilinguisme. On peut imaginer en effet que ces recherches sont susceptibles de trouver un écho favorable auprès des didacticiens des langues-cultures et des enseignants de langues qui peuvent se sentir dérouterés par l'hétérogénéité linguistique de leurs apprenants plurilingues. L'enjeu est de mieux prendre en compte le répertoire langagier de l'apprenant afin de pouvoir mettre en œuvre des pratiques plurilingues intervenant à bon escient dans le processus d'apprentissage / acquisition de la langue cible.

Les travaux de recherche sur le plurilinguisme dans une perspective acquisitionniste abordent la problématique suivante : l'apprentissage d'une langue a-t-il toujours comme point de départ la langue première (L1) de l'apprenant, ou, au contraire, toutes les langues connues sont-elles susceptibles d'influencer l'apprentissage ? On peut en effet imaginer qu'apprendre une deuxième ou troisième langue étrangère (LE) n'est pas la même chose qu'apprendre une première LE. De même, on peut se demander comment un locuteur plurilingue procède pour jongler entre les différentes langues de son répertoire linguistique. Nous évoquerons ici les problèmes acquisitionnels d'influence entre les langues connues d'un sujet plurilingue. Il arrive en effet qu'une autre langue (L2) surgisse au détour d'une conversation en LE alors que l'interlocuteur ne maîtrise visiblement pas cette langue. Attablée à une terrasse de café en Italie avec un ami francophone, j'ai par exemple utilisé une expression japonaise (*sumimasen*, l'équivalent ici de « s'il vous plaît ») pour appeler le serveur. Qu'est-ce qui explique ce lapsus ? Pourquoi le mot m'est-il venu à l'esprit en japonais plutôt qu'en italien ? En d'autres termes, chez un locuteur plurilingue, quels facteurs déterminent la langue de son répertoire qui aura le plus d'impact sur sa L3 ?

La circulation des langues dans l'apprentissage est sous-tendue par les notions de transfert linguistique et celle plus large d'influence translinguistique, qui renvoient au fait que les langues ne sont pas séparées les unes des autres et sont susceptibles d'avoir un effet sur la langue apprise. Nous abordons ces influences, qu'elles soient positives, négatives, ou neutres, à travers l'étude du traitement de la langue cible (en production), ce qui nous amène à distinguer, dans certains cas, différents rôles joués par les langues du répertoire langagier du locuteur plurilingue. Afin de rendre compte de ces phénomènes interlinguistiques dans la production en L3 / Ln, nous passons en revue les principaux facteurs les conditionnant (typologie linguistique / psychotypologie de l'apprenant, compétence en L2 / L3, statut en tant

que L2 / LE), relevés dans des études portant sur des constellations de langues variées. Enfin, une analyse de corpus d'apprenants japonophones du français L3 en milieu guidé hétéroglotte¹ fournit quelques pistes sur l'impact de certains de ces facteurs dans la production orale, en situation de mise en discours narratif.

16.2. DÉFINITIONS ET PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES AUTOUR DE L'ÉTUDE D'UNE L3 / Ln

L'acquisition d'une L3 et le plurilinguisme sont des domaines de recherche relativement récents qui se sont développés depuis une trentaine d'années, avec un regain d'intérêt pour les situations où plusieurs langues sont utilisées et pour la façon dont elles influencent le processus d'acquisition (Cenoz & Jessner, 2000).

Dans le domaine de l'acquisition des langues, les dénominations L1, L2, L3 renvoient traditionnellement à l'ordre chronologique d'acquisition, et non au degré de compétence du locuteur dans ces langues. Cependant, cette classification est trompeuse car pour parler du trilinguisme, plusieurs cas de figure peuvent se présenter (Jessner, 2008 : 271) :

- L1 => L2 => L3 : les trois langues sont apprises consécutivement ;
- Lx / Ly / Lz : les trois langues sont apprises simultanément ;
- Lx / Ly => L3 : deux langues sont apprises simultanément, avant l'apprentissage de L3 ;
- Lx => Ly / Lz : deux langues sont apprises simultanément après l'apprentissage de L1.

C'est pourquoi nous suivons la définition de Williams et Hammarberg selon laquelle L3 correspond à la dernière LE en cours d'acquisition et L2 à « toute langue non native acquise auparavant » (1998 : 301), ce qui correspond au cas des locuteurs plurilingues ayant déjà appris plusieurs L2 avant la L3. La L3 peut donc coïncider avec la deuxième LE, mais peut également être une L4, L5, etc, d'où l'appellation de « langue additionnelle » (Ln) pour renvoyer à ces cas d'acquisition plurilingue (de Angelis, 2007).

L'acquisition d'une L3 a longtemps été assimilée à celle d'une L2 et étudiée avec les mêmes outils méthodologiques. Dans les études sur le transfert, seule la L1 faisait figure de langue source, à savoir une langue déjà acquise servant de langue de référence ou langue d'appui, la ou les L2 étant reléguée(s) à un rôle négligeable. Pourtant, de nombreux travaux ont montré ce qui différencie l'acquisition d'une L3 (au moins 2 LE) de celle d'une L2 (1 seule LE), en soulignant les spécificités de la compétence trilingue par rapport à la compétence bilingue (cf. Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001 ; Hoffmann, 2001). Certaines études montrent que les apprenants polyglottes ont une expérience linguistique qui leur confère une plus grande flexibilité cognitive et une conscience métalinguistique plus aigüe (cf. Klein, 1995 ; Nayak, Hansen, Krueger & McLaughlin, 1990). De plus, l'acquisition d'une L3 est un phénomène plus complexe que celle d'une L2 car le processus et le produit de l'acquisition L2 vont constituer des sources potentielles d'influence. En effet, le fait d'être déjà passé par l'apprentissage d'une L2 (processus) et d'avoir emmagasiné des connaissances opératoires dans cette langue (produit) est susceptible d'avoir un effet sur l'acquisition d'une L3. Je peux par exemple me baser sur mes compétences linguistiques en anglais pour apprendre une autre langue germanique comme l'allemand. Je peux également transférer des compétences métacognitives, telles que des stratégies d'apprentissage, que j'ai développées lors de mes expériences linguistiques antérieures.

¹ Autrement dit un contexte didactique où la langue cible n'est pas la langue de l'environnement social à l'extérieur de la classe (par opposition au contexte homoglotte)

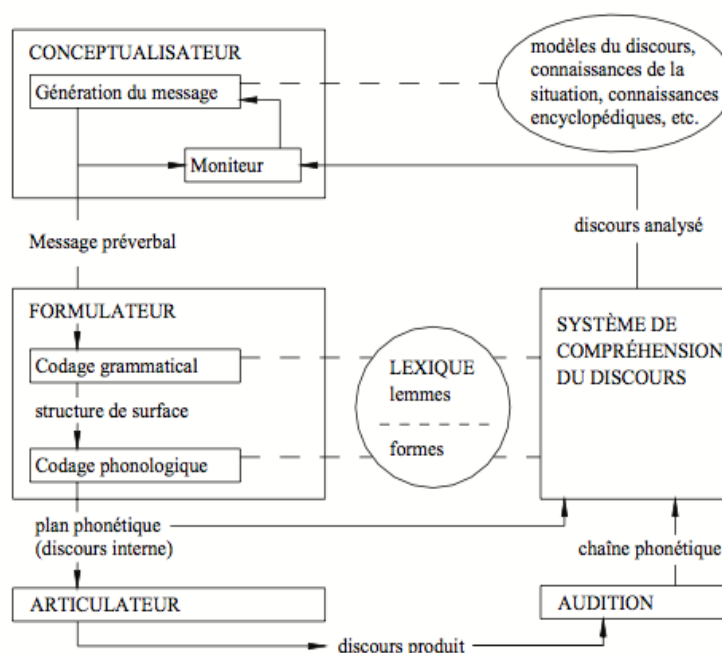
16.3. L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION LANGAGIÈRE

L'influence translinguistique renvoie à la présence de '*marques transcodiques*' dans les productions de l'apprenant. Ces traces d'autres langues, qui reflètent l'influence de la / des langue(s) première(s) et/ou seconde(s), « renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, interférences, alternances codiques, etc » (de Pietro, 1988 : 70). L'apprenant peut s'en servir pour surmonter un obstacle communicatif. L'influence translinguistique est un processus cognitif plus ou moins conscient et visible, qui peut également être considéré comme un outil pour l'appropriation de la langue cible (lorsque l'apprenant y fait appel à bon escient grâce au transfert positif d'une langue déjà apprise) et pour le déroulement des discours de la classe et de la communication exolingue (Porquier & Py, 2004). Par exemple, un apprenant francophone pourra transférer ses connaissances de la syntaxe espagnole pour apprendre la négation en italien (un seul élément – *no* – en position préverbale). Mais il arrive aussi que ces connaissances, notamment lexicales, l'entraînent dans la mauvaise direction lorsque les langues sont proches et débouchent sur des erreurs suite à un transfert négatif, appelé 'interférence' (ex des faux-amis : *salir* en espagnol = *sortir* / *salire* en italien = *monter* ; voir chapitre 4 pour une discussion des mots cognats).

Il y a plusieurs manières de rendre compte du contact de langues et de l'influence translinguistique dans la production langagière. De Pietro (1988) propose un modèle avec différentes perspectives (psycholinguistique, sociolinguistique, interactionniste, etc). Nous envisagerons l'influence translinguistique dans une perspective principalement psycholinguistique, en tant que phénomène illustrant l'accès du locuteur à son lexique mental bi/plurilingue, mais aussi en tant qu'indication et résolution d'un problème d'encodage en langue cible. En effet, en faisant appel à une autre langue (Ln), j'indique à mon interlocuteur que je ne connais pas le terme équivalent en langue cible, et je résous éventuellement le problème si mon interlocuteur comprend le mot fourni en Ln.

Il est dès lors intéressant d'avoir une vision d'ensemble des différents modèles de la production langagière afin de comprendre comment le langage est traité. Le modèle le plus influent, celui de Levelt (1989), propose une représentation simplifiée des opérations mentales à travers lesquelles nous passons lorsque nous produisons un énoncé. La production du discours est d'abord une opération préverbale, qui commence dans le conceptualisateur, dans lequel le message est formé (organisation des idées). Ce dernier reçoit par la suite une forme linguistique dans le formulateur qui contient des processus grammaticaux et phonologiques et puise dans le lexique, représenté au centre du modèle. À partir du formulateur, l'information passe à l'articulateur qui produit l'énoncé.

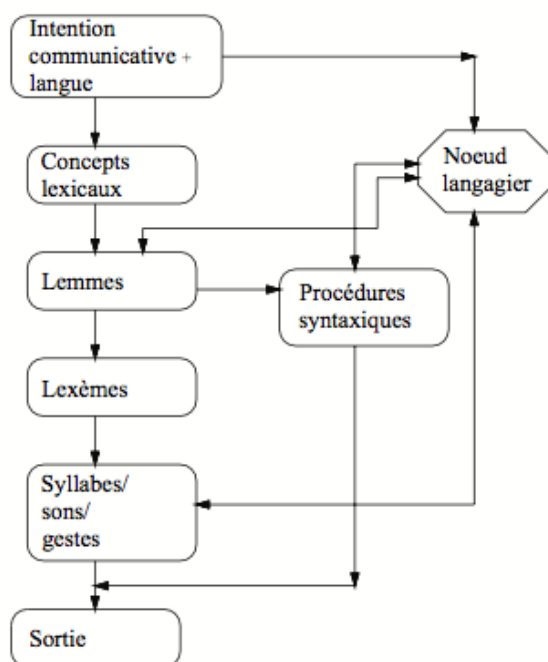
Figure 16.1- Modèle de production langagière (Levelt, 1989: 9, tiré de Lindqvist, 2006, p. 29)



Le problème soulevé par ce modèle réside dans sa nature monolingue, qui ne prend pas en compte les langues potentiellement en contact. En effet, nous avons tous eu l'expérience de prononcer un mot dans une autre langue alors que ce n'est pas du tout cette langue-là qu'on essaie de parler (*cf.* l'exemple du japonais cité dans l'introduction). C'est pourquoi nous nous tournerons vers des modèles plurilingues de production langagière, comme celui de Green (1986), De Bot (2004) ou encore Grosjean (2001), qui viennent compléter et enrichir le modèle de Levelt.

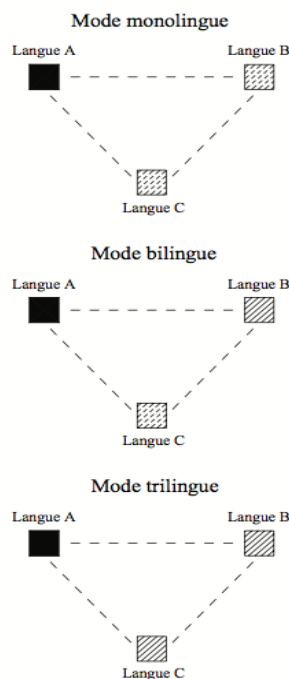
D'après le modèle neurolinguistique de production bilingue de Green, les différentes langues d'un polyglotte peuvent avoir 3 niveaux d'activation : une langue peut être 'sélectionnée' (elle contrôle l'output, autrement dit le discours), 'active' (elle joue un rôle dans le traitement en cours, fonctionne parallèlement à la langue sélectionnée, mais n'est pas articulée), ou 'dormante' (elle n'est pas active durant le traitement en cours). Dans le modèle de production plurilingue de De Bot, qui est présenté ci-dessous de manière simplifiée, le choix de la langue se fait au niveau du conceptualisateur, mais plusieurs langues (au sein du « noeud langagier ») peuvent se faire concurrence et être actives parallèlement pour la formulation (voir également chapitre 9).

Figure 16.2 - Modèle de traitement plurilingue
(de Bot, 2004: 13, tiré de Lindqvist, 2006, p. 57)



Tandis que ces différents modèles se focalisent sur la reconnaissance des mots et le traitement au niveau conceptuel et lexical, le modèle interactionniste de Grosjean (1984) vise l'objectif plus large d'expliquer comment les niveaux d'activation des langues (A et B) sont reflétés dans le positionnement du locuteur bilingue sur un continuum monolingue-bilingue, à savoir quel est le 'mode langagier' adopté par le locuteur dans l'interaction, en fonction des paramètres de la situation de communication (interlocuteur, contexte, ...). Grosjean (2001) a affiné ce premier modèle en y intégrant une langue C afin de rendre compte des situations de communication plurilingues.

Figure 16.3 - Mode langagier trilingue
(Grosjean, 2001, p.18, tiré de Lindqvist, 2006, p. 38)²



D'après ce modèle, toutes les langues connues du locuteur sont activées, mais à différents degrés suivant le mode langagier choisi en interaction. Dans les trois modes, c'est la langue A qui sert de langue principale de communication. En mode monolingue, les langues B et C sont des langues moins activées qui n'apparaissent pas dans la production orale en langue A. En mode bilingue, le locuteur alterne entre les langues A et B qui sont plus activées que la langue C. En mode trilingue, les langues B et C ont un degré d'activation élevé et sont ainsi facilement accessibles dans le discours.

Ces différents modèles de production langagière permettent de mieux comprendre comment l'apprenant procède quand il s'exprime à l'oral en L3, mais n'explique pas les raisons pour lesquelles il fera plus facilement appel à telle ou telle autre langue dans sa production en langue cible. La partie suivante s'intéresse aux différents facteurs qui peuvent jouer un rôle dans la sélection et l'activation, plus ou moins conscientes, des langues de son répertoire.

16.4. FACTEURS CONDITIONNANT L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE

Pour rendre compte de l'influence translinguistique, différentes études ont mis en exergue le poids de facteurs décisifs dont les plus discutés sont la typologie / psychotypologie, le statut en tant que L2 et la compétence en L2 / L3.

² carré noir = langue ayant le plus haut degré d'activation ; carré rayé = langue ayant un degré élevé d'activation ; carré en pointillé = langue ayant un degré faible d'activation

16.4.1 Typologie / psychotypologie

Le facteur de la typologie, qui se base sur la proximité ou la distance entre les langues, détermine le choix d'une des langues du répertoire langagier de l'apprenant comme source principale d'influence dans l'acquisition d'une L3. Hammarberg (2001) relève qu'une L2 typologiquement proche de la L3 aura plus d'influence que la L1, d'autant plus si cette dernière est éloignée de L3. Ce sera le cas pour un locuteur natif du japonais qui parle français (L2) et qui étudie l'espagnol (L3). Lindqvist (2006) souligne que la notion de typologie ne doit pas se réduire aux traditionnelles familles linguistiques mais prendre en compte les ressemblances formelles entre les langues, comme dans le cas des mots apparentés (ex. *producer / producent / producteur* en anglais / suédois / français).

Une variante de la typologie, la psychotypologie (Kellerman, 1983), correspond à l'évaluation subjective de la distance typologique par l'apprenant lui-même, cette perception ne correspondant pas forcément à la réalité. Elle est directement liée au développement de la conscience métalinguistique et de la compétence métacognitive de l'apprenant, et elle est donc susceptible d'évoluer. Un apprenant peut estimer que deux langues sont proches, tout en étant conscient de la différence formelle entre ces deux langues. Par exemple, un apprenant du français L3 (langue romane) fera plus ou moins consciemment appel à l'anglais (langue germanique) lorsque sa connaissance lexicale du français n'est pas suffisante pour la production, parce que le lexique français est jugé proche de celui de l'anglais. Par conséquent, ces deux langues sont typologiquement proches selon lui, même si cet apprenant peut constater également une grande différence du point de vue phonétique (De Angelis, 2007 : 23).

Dans son étude sur l'influence translinguistique lexicale chez des enfants bilingues basque / espagnol, apprenants d'anglais L3 au Pays Basque en Espagne, Cenoz (2001) indique que la langue source privilégiée est l'espagnol, indépendamment de son statut L1 ou L2, et non le basque, qui est une langue non indoeuropéenne. Cela montre que les enfants ont identifié l'espagnol en tant que langue d'appui potentielle pour apprendre l'anglais, contrairement au basque qui leur paraît trop éloigné. Ici, la perception de la distance interlinguistique par l'apprenant correspond à la réalité, le basque étant objectivement plus distant de l'anglais que l'espagnol d'un point de vue typologique. Mais ce n'est pas toujours le cas. Dans son étude sur l'acquisition de l'espagnol L3, Bono (voir plus bas, 4.2) montre que les apprenants francophones débutants font appel à l'anglais plutôt qu'au français dans l'ordre des mots du syntagme nominal, se détournant ainsi des ressemblances entre les langues latines de leur répertoire. Cependant, le facteur psychotypologique est lié à la conscience métalinguistique de l'apprenant (qui évolue avec l'âge), et l'étude de Cenoz illustre bien cet aspect puisque l'utilisation de l'espagnol pour apprendre l'anglais se vérifie plus fréquemment chez les enfants plus âgés que chez les enfants moins âgés dont la conscience métalinguistique est moins développée.

16.4.2 Statut L2 / LE

Le statut en tant que L2 / LE renvoie au fait que dans l'apprentissage d'une L3, l'apprenant aura tendance à s'appuyer sur une LE faisant partie de son répertoire langagier plutôt que sur sa langue maternelle. Ce facteur a été évoqué par Williams et Hammarberg (1998) dans leur étude sur l'acquisition du suédois L3, langue germanique relativement proche de l'allemand, pour expliquer que le statut de langue étrangère, non native, peut être déterminant dans certains cas d'influence translinguistique. Dans leur étude de cas (concernant une seule apprenante anglophone), l'allemand L2 domine comme source d'influence translinguistique lorsque l'apprenante change de langue lors de ses interactions (changements de code) et lorsqu'elle cherche à utiliser de nouveaux mots (constructions lexicales). Les

auteurs expliquent cela en mettant en parallèle l'activation de mécanismes cognitifs de même nature dans l'acquisition L2 et L3, ce qui mènerait à une activation des L2, plutôt que de la L1, lors de la production en L3. Les auteurs évoquent également le désir plus ou moins conscient de l'apprenante d'effacer la L1 qui est perçue comme intrinsèquement 'non étrangère', donc non adéquate comme stratégie d'acquisition d'une autre LE. De Angelis (2005) parle quant à elle d'association cognitive entre langues non natives (« *association of foreignness* ») pour expliquer le niveau d'acceptation plus élevé d'insertion de mots appartenant aux langues étrangères dans la production en langue cible.

Des processus de mise en relation L2-L3 ont été également observés lors de l'appropriation de L3 dans l'étude de Bono (2008) sur l'acquisition de l'espagnol L3 en contexte guidé par des étudiants francophones ayant déjà étudié l'anglais et l'allemand L2. Les objectifs de cette recherche étaient d'éclairer le rôle des facteurs conditionnant le recours aux L2, notamment le statut de « langue étrangère » partagé par les L2 et la L3 des apprenants. Les résultats de Bono montrent que les apprenants s'appuient sur l'anglais ou l'allemand L2 davantage que sur le français L1, pourtant typologiquement plus proche de L3, en tant que source d'indices sur le fonctionnement lexical et morphosyntaxique de l'espagnol L3. Le facteur L2 permet ainsi de réduire la distance perçue entre les langues autres que L1. Une autre étude de Bono (2010) sur les mêmes participants confirme l'impact du facteur L2 dans la mise en relation L2-L3 au point de vue syntaxique, notamment dans l'acquisition du syntagme nominal et la formation du syntagme adjectival (Adj+N) en L3, au niveau débutant. Dans l'exemple ci-dessous, la syntaxe du syntagme *extranjeros paises* correspond à celle de l'anglais, l'adjectif étant antéposé au nom, alors que l'ordre attendu en espagnol est N+Adj, comme en français pour la majorité des adjectifs.

(1) *La gente estudia idiomas porque quiere viajar en extranjeros paises.*

Les gens étudient langues parce que veulent voyager dans étrangers pays

16.4.3 Compétence en L2 / L3

Le facteur de compétence est jugé décisif si la compétence du locuteur dans une langue source (L2) est élevée. D'après Hammarberg (2001), il y aurait plus d'influence de L2 sur L3 si l'apprenant se trouve à un niveau avancé dans la L2, d'autant plus si cette dernière a été acquise et utilisée en milieu naturel et non en milieu scolaire. C'est également la position de Ringbom (2001) suivant laquelle une compétence élevée dans une L2 augmente les influences de cette langue sur des langues apprises par la suite. Par contre, selon Bardel et Lindqvist (2005), même une compétence faible dans une langue source peut être décisive pour l'influence translinguistique : dans leur étude de cas, c'est l'espagnol L2, langue source la moins bien maîtrisée parmi les autres langues déjà apprises (anglais et français), qui a le plus d'impact dans la production en italien L3 à travers des changements de code, notamment chez les débutants. L'effet de l'espagnol serait donc lié à un niveau de compétence similaire en langues source et cible. On peut également penser que le facteur (psycho)typologique a joué un rôle dans ce rapprochement.

Si l'on prend en compte le degré de compétence en L3, la plupart des études (par ex. Dewaele, 1998, 2001 ; Hammarberg, 2006 ; Muñoz, 2006) pointent un degré d'influence translinguistique moins marqué à des niveaux avancés : plus l'interlangue de l'apprenant se rapproche de la langue cible, moins il a besoin de recourir à ses langues sources en tant que « stratégies de compensation » (Kellerman, 1991).

Nous avons passé en revue et séparément les trois facteurs les plus fréquemment mentionnés, mais il n'est pas exclus que ces différents facteurs puissent se croiser et entrer en coalition. De plus, d'autres facteurs ont également été relevés pour expliquer l'activation

d'autres langues en parallèle à la langue cible débouchant sur des phénomènes d'influence translinguistique, tels que :

- l'utilisation récente (récence) ou actualité de la langue, lorsqu'une langue est apprise et / ou utilisée parallèlement à la langue cible (Hall & Ecke, 2003)
- l'intensité d'apprentissage (Dewaele, 2001)
- la fréquence d'emploi (Dewaele, 2001)
- l'âge de début de l'apprentissage (Cenoz, 2001)
- l'attitude émotionnelle de l'apprenant vis-à-vis de ses langues déjà acquises (Hammarberg & Williams, 1993)
- les facteurs contextuels : situation de communication, milieu d'acquisition, type d'interlocuteur (Dewaele, 2001 ; Williams & Hammarberg, 1998).

16.5. RÔLES DES LANGUES DANS LA PRODUCTION EN L3

Les différentes études citées ont cherché à évaluer l'impact de ces facteurs sur le rôle des L1 et / ou L2 lors de la production ou la compréhension d'une L3, principalement au niveau lexical. Quelques rares études se sont également penchées sur le niveau syntaxique (ex. Bardel, 2006 sur la négation en L3).

L'étude de Williams et Hammarberg (1998) en suédois L3 a permis de relever des rôles différents assignés aux langues du locuteur plurilingue. La langue source de transfert peut ainsi jouer un rôle *instrumental* lorsqu'elle est utilisée comme outil pour faciliter la communication, à travers les commentaires métalinguistiques, les appels à l'aide pour solliciter du matériel linguistique auprès de l'interlocuteur, etc. Elle peut également jouer le rôle de *fournisseur linguistique* par défaut lorsqu'une langue est activée automatiquement en parallèle avec L3 lors de l'accès au lexique mental, et utilisée pour fournir du matériel linguistique. Dans ce cas, le locuteur connaît le mot en langue cible mais il passe plus ou moins volontairement et consciemment par une autre langue pour y avoir accès : le mot en L2 sert alors de « démarreur » à la production de l'item en L3. Les alternances codiques ne relèvent donc pas toutes du même mécanisme.

La locutrice plurilingue de cette étude avait l'anglais comme L1, l'allemand comme première L2, le français et l'italien comme autres L2, et elle apprenait le suédois L3 dans un environnement social (par opposition à scolaire). Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, le rôle de fournisseur linguistique « par défaut » est attribué à la langue qui remplit les quatre conditions (compétence, typologie, utilisation récente, statut L2), ce qui est le cas de l'allemand.

Tableau 16.1. Facteurs conditionnant le rôle de « langue fournisseur linguistique externe » dans la production en L3 (cf. Williams & Hammarberg, 1998)

	anglais L1	allemand L2	français / italien L2
Compétence	+	+	-
	(niveau natif)	(quasi natif)	(+ bas qu'en allemand)
Typologie	+	+	-
	(assez proche de L3)	(assez proche de L3)	(moins proche de L3)
Utilisation récente	+	+	-
	(emploi régulier)	(emploi occasionnel)	(pas d'emploi actuel)
Statut LE / L2	-	+	+

L'analyse des changements de code non adaptés à la langue cible (d'un point de vue phonologique) dans la production en suédois L3 indique que la locutrice utilise l'anglais L1 dans sa fonction instrumentale (métalinguistique / métadiscursive)³ et l'allemand L2 quand elle emprunte un mot lexical sans objectif apparent.

(2) *men alle personer <waren> / va va mycke hjälpfull.*

mais tout le monde était / était était très serviable (Williams & Hammarberg, 1998 : 308)

Dans cet exemple, l'item lexical en allemand L2 (*waren*) opère en tant que « démarreur » pour produire l'item correspondant en suédois L3 (*va*), connu de l'apprenante mais non accessible immédiatement.

16.6. FOCUS SUR UNE ÉTUDE EN FRANÇAIS L3 : LE CAS DES APPRENANTS JAPONAIS

Nous ferons référence ici à nos propres travaux (Trévisiol, 2003, 2006, 2012) sur l'acquisition du français L3 par des apprenants japonophones en milieu guidé hétéroglotte, en nous concentrant sur les transferts lexicaux et les changements de code réalisés en japonais L1 et anglais L2 dans la production orale en L3. Nous avons réalisé une étude transversale auprès de vingt apprenants de l'université de Hokkaïdo ayant étudié le français à raison de une à six années, principalement en milieu institutionnel. Les données ont été recueillies en une seule prise auprès de trois groupes d'apprenants :

- groupe I ($n = 7$) : élémentaires : 100h-200h (1-2 ans d'étude)
- groupe II ($n = 7$) : intermédiaires : 250h-400h (2-4 ans d'étude)
- groupe III ($n = 6$) : avancés : 400h-600h (4-6 ans d'étude)

Ces apprenants du français L3, étudiant encore ou ayant étudié l'anglais L2, ont effectué une tâche verbale complexe en faisant un récit de film extrait de *Modern Times* (Chaplin). Ils ont pour cela répondu à la question : « Que s'est-il passé dans la seconde partie de l'extrait ? » (après avoir visionné la première partie avec l'enquêtrice). Ils étaient autorisés à faire appel à toutes les langues de leur répertoire langagier pour pallier les éventuels problèmes communicatifs ou les lacunes lexicales, comme le montre l'exemple suivant d'un apprenant (HIU) de niveau intermédiaire.

(3) HIU (groupe II)

HIU13 : chaplin a [prãd] *lun(ch)* déjeuner.

HIU14 : il va un magasin de *tabacco* cigarettes.

HIU15 : il *buy* ?

ENQ : il achète.

HIU16 : il ach[Et] une cigarette.

HIU17 : et [El] *give* ?

ENQ : donne.

HIU18 : donne à fils la chocolat.

HIU19 : et il [prã]# à une voiture.

HIU20 : et puis la fille [prã] la voiture.

HIU21 : *so* il donne *isu* (= "chaise" en japonais) *the seat* ?

ENQ : sa place.

HIU22 : sa place à la fille.

³ exs : <I think it depends who I'm talking to> (je pense que ça dépend à qui je parle) ; <how do you say 'enjoy yourself'> (comment on dit 's'amuser') (Williams & Hammarberg, 1998 : 307)

- HIU23 : la voiture tourn[E] .
 HIU24 : la fille chaplin et le policier à *sotoni* ? (= “à l'extérieur” en japonais)
 ENQ : l'extérieur
 HIU25 : l'extérieur #⁴

Avant de procéder à l'expérimentation, nous avons fait l'hypothèse que les apprenants japonais allaient plutôt se baser sur leur L2 que sur leur L1 pour l'accès lexical en L3, étant donné que l'anglais semble un meilleur candidat si l'on tient compte des facteurs cités. En d'autres termes, l'anglais jouerait le rôle de langue fournisseur externe par défaut. Par contre, pour demander du vocabulaire ou faire des commentaires sur la tâche (langue instrumentale), nous avons supposé qu'ils allaient plutôt faire appel à leur L1 comme dans l'étude de Williams et Hammarberg.

Comme illustré dans le tableau ci-dessous, l'anglais L2 diffère du japonais L1 du point de vue de la compétence, variable selon les apprenants, de la typologie (l'anglais étant plus proche du français) et du statut en tant que LE / L2. Par contre, du point de vue de la récence, les deux langues sont utilisées régulièrement, puisque les étudiants japonais continuent leur apprentissage de l'anglais à l'université parallèlement à celui du français.

Tableau 16.2. Facteurs pour le rôle de langue fournisseur externe (Trévisiol, 2006)

	japonais L1	anglais L2
Compétence	+	+/-
Typologie	-	+
Utilisation récente	+	+
Statut LE / L2	-	+

Afin de mieux rendre compte de l'activation des L1 et L2 au niveau lexical, nous avons fait appel à un modèle adapté de Williams et Hammarberg (1998) sur les changements de code en L3, en délimitant deux principales catégories de marques transcodiques : ELICIT+ et ADAPT. L'activation des langues dans la production en L3 peut se manifester soit de façon directe, à travers des changements de code en anglais et / ou en japonais (ELICIT+), soit de façon indirecte par des transferts lexicaux de l'anglais et / ou l'emploi de mots apparentés anglais / français (ADAPT).

ELICIT+ : demande d'aide lexicale en L1 ou L2 (avec une expression métalinguistique ou une intonation montante) :

- (4) TAK : comment comment ah # *nusumu* dire ? (=“voler” en japonais)
 (5) MAI : deuxième partie # un homme charlie chaplin est *hungry hungry* ? (= “faim faim” en anglais)

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

- (6) YUN : et la voiture [*a tash*] l'autre voiture (emprunt adapté à « touch », accompagné d'un geste illustratif de contact pour mimer l'accrochage entre deux voitures)

⁴ Conventions de transcription (cf annexe) : [...] transcription phonétique large ; ? intonation montante ; (...) partie manquante d'un mot ; # pause courte

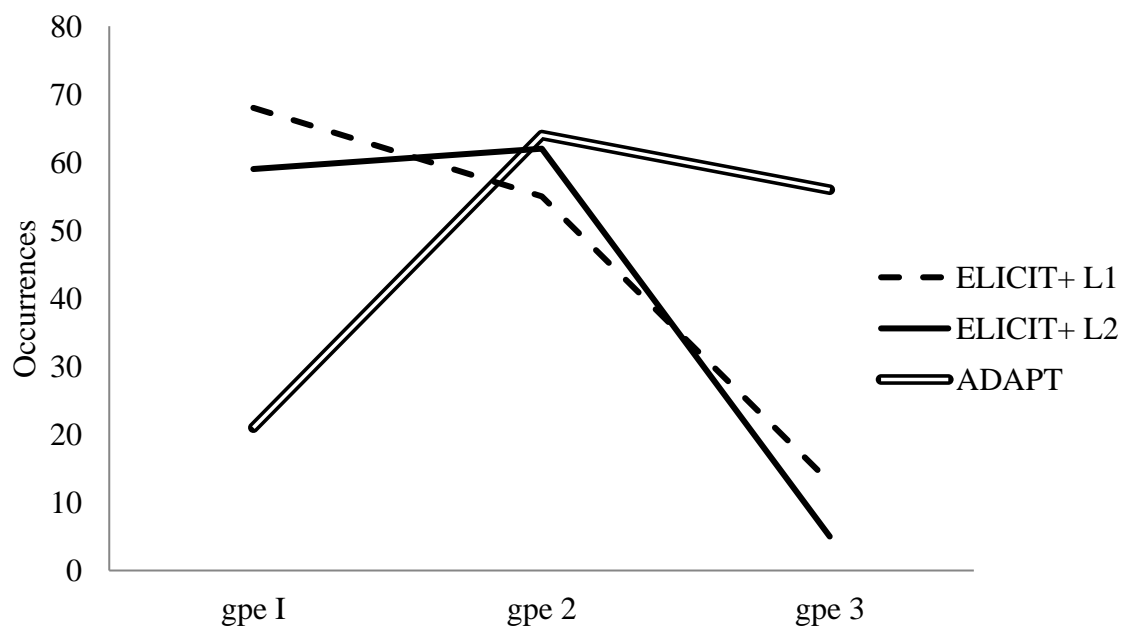
(7) HYA : mais il a beaucoup de **fortune** (mot apparenté employé de façon erronée, dans le sens de « chance »).

Nous présenterons ici les résultats afférant à ces deux catégories qui sont les plus représentées dans nos données après avoir comptabilisé le nombre d'occurrences dans les productions des trois groupes d'apprenants.

L'analyse des changements de code en L1 / L2 (correspondant à la catégorie ELICIT+) et des transferts lexicaux et mots apparentés (ADAPT) dans les narrations en L3 indique que la présence de L1 et L2 diffère d'un groupe à l'autre (débutant I, intermédiaire II, avancé III) (voir annexe : extraits de corpus).

Comme on le voit dans le graphique ci-dessous, le japonais L1 et l'anglais L2 sont employés dans les mêmes proportions jusqu'au niveau intermédiaire (gpe II) pour demander du vocabulaire à l'enquêtrice (ELICIT+). Par contre, ces deux langues ne sont presque plus activées chez les avancés (gpe III), ce qui montre que l'influence translinguistique diminue à partir d'un certain niveau de compétence en langue cible. Quant aux transferts lexicaux venant de l'anglais L2 et aux mots apparentés L2 / L3 (ADAPT), leur emploi a au contraire tendance à augmenter au fur et à mesure que l'apprenant progresse en langue cible et identifie les zones de ressemblance entre les deux LE de son répertoire. Cette fréquence d'emploi est particulièrement marquée pour les mots apparentés (gpe II : 58 / 64 transferts lexicaux, gpe III : 53 / 56).

Figure 16.4. Influence de L1 et L2 en fonction du niveau de compétence en français L3



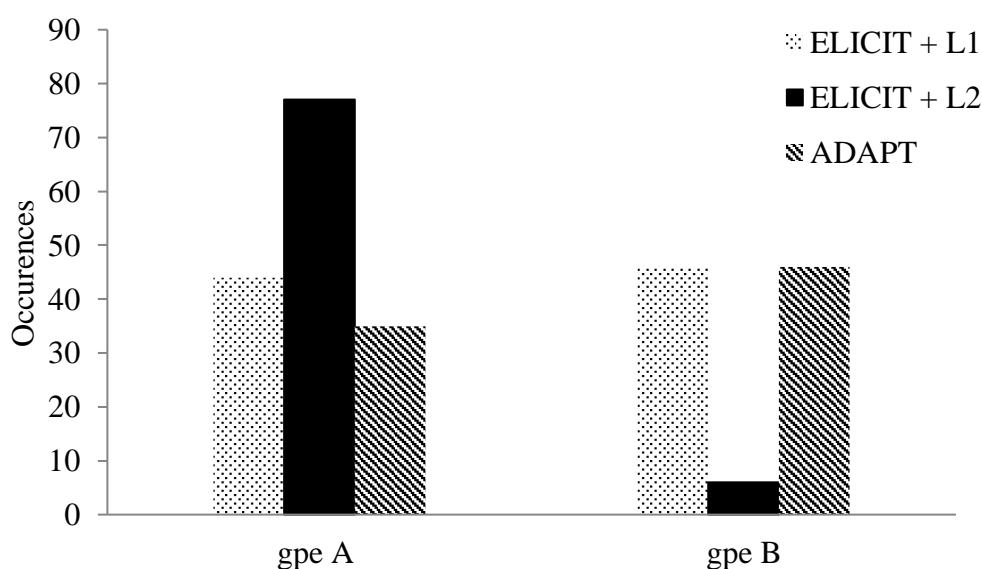
Afin de mieux déterminer le rôle et le poids de chaque langue dans la production en L3, nous avons testé le facteur de compétence en L2 en sélectionnant parmi les vingt apprenants japonais de notre étude ceux qui s'étaient déclarés les plus compétents versus les moins compétents en anglais sur une échelle de Likert (de 1 à 5). Cette réanalyse de nos données a permis de délimiter deux sous-groupes de compétence :

- gpe A ($n = 5$) : apprenants « plutôt compétents » en anglais
- gpe B ($n = 5$) : apprenants « peu compétents » en anglais.

Les résultats (voir graphique 2) indiquent que les apprenants ayant une compétence élevée en anglais (gpe A) utilisent les deux langues pour demander du vocabulaire (ELICIT+). Cependant, l'utilisation de l'anglais est beaucoup plus élevée que le japonais. Quant aux apprenants ayant une compétence plus faible en anglais (gpe B), ils s'appuient principalement sur leur L1 dans les appels à l'aide.

En ce qui concerne l'emploi de transferts lexicaux et mots apparentés (ADAPT), aucune différence notable ne se dégage entre les deux groupes. L'influence de l'anglais se manifeste donc de façon plus indirecte, même chez les apprenants peu compétents en L2. Ceci peut être dû aux nombreux emprunts à l'anglais qui existent dans la langue japonaise, et résulter donc de l'influence conjuguée de L1 et L2.

Graphique 16.5. Influence de L1 et L2 en fonction du critère de compétence en anglais L2



L'exemple suivant illustre bien la façon dont se manifeste l'influence de l'anglais L2 chez les apprenants du sous-groupe A (« plutôt compétent » en anglais).

- (8) HAR (groupe II)
 HAR13 : après chaplin est allé au *café*.
 HAR14 : et mang[e] # tout # *a lot* ?
 ENQ : beaucoup.
 HAR15 : beaucoup.
 HAR16 : et mais il ne pas un [monE] [monEr].
 HAR17 : et il *call* ?
 ENQ : appelle.
 HAR18 : [apEl] *police*.
 HAR19 : mais parce que il veut aller *prison*.
 HAR20 : après police # achète ? *catch* ?
 ENQ : arrête.
 HAR21 : [arEt] chaplin.
 HAR22 : et chaplin achète *cigarette*.
 HAR23 : mais il ne pas [monEd].
 HAR24 : et *police* ## [pri] au [bas].

Dans cet extrait, la locutrice (HAR) de niveau intermédiaire fait appel aux mots apparentés français / anglais *café*, [*monE*] (*monnaie*), *police*, *prison*, *cigarette* et *bus* (prononcé [*bas*]). Dans l'énoncé 16, l'apprenante semble hésiter entre deux formes concurrentes ([*monE*] et [*monEr*]) pour décrire la scène du restaurant où Chaplin ne paye pas son repas. Une troisième forme idiosyncrasique, [*monEd*], est utilisée plus loin (énoncé 23) pour renvoyer à une autre scène où Chaplin ne paye pas ses achats. On notera que cette dernière paraît influencée par la morphologie verbale régulière de l'anglais (terminaison en -ed) alors que la première ([*monEr*]) ressemble à une forme verbale infinitive du français. Ces deux allomorphes, qui sont des inventions lexicales, ont été analysés comme des transferts lexicaux et grammaticaux à partir des lexèmes *money* / *monnaie*.

Cet exemple illustre bien les diverses manifestations de l'influence translinguistique au niveau lexical et grammatical, mais également les difficultés d'interprétation que nous (chercheurs et enseignants) pouvons rencontrer dans l'étude des effets de transfert chez les locuteurs plurilingues.

En guise de conclusion sur notre étude, L1 et L2 jouent toutes deux un rôle instrumental à travers leur fonction métalinguistique (appels à l'aide en L1 / L2, commentaires métadiscursifs en L1), l'appel à l'anglais étant plus fréquent dans les premiers niveaux d'apprentissage. La L2 a également un rôle sous-jacent dans la formulation en L3 (transferts lexicaux, mots apparentés), à partir du niveau II en langue cible, et ce quel que soit le niveau de compétence en L2. Le transfert se manifeste ainsi sous cette forme à partir d'un certain niveau de compétence en L3, lorsque l'apprenant est capable de comparer les systèmes de son répertoire et d'y faire appel. Enfin, cette recherche met également en exergue le facteur de la psychotypologie : même si l'anglais, langue germanique, ne fait pas partie du même groupe linguistique que le français (langue romane), il est traité comme typologiquement proche par les apprenants japonais.

EN RÉSUMÉ

Les travaux en acquisition d'une L3 / Ln se démarquent de ceux en acquisition L2 par la prise en considération de l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant et s'intéressent à la place et au rôle joués par les langues dites « de passage » (Castellotti & Moore, 2002) dans l'apprentissage d'une LE, à travers des marques plus ou moins transparentes (ex. mots apparentés / cognats) et interprétables. Ces traces qui relèvent de différents niveaux – métacognitif, métalinguistique entre autres – témoignent de processus interlinguistiques de planification et de formulation de l'information fort complexes lors de la production en langue cible. D'un point de vue psycholinguistique, l'influence translinguistique dépend de nombreux facteurs, dont les plus discutés sont la distance typologique, réelle ou ressentie (psychotypologie de l'apprenant), le statut en tant que L2 / LE et la compétence en L2 / L3. La perspective interactionniste (voir chapitre 13), ébauchée à travers le modèle de Grosjean, permet de prendre également en compte les variables sociales de la situation de communication (type d'interlocuteur, degré de bilinguisme / plurilinguisme, ...) ainsi que l'impact du contexte sur l'activation des langues et le mode langagier adopté par le locuteur plurilingue. L'appel à d'autres langues peut donc également avoir une fonction de régulation interactionnelle et viser à faciliter l'intercompréhension (fonction instrumentale).

POUR ALLER PLUS LOIN

FORCE-IZZARD, Clémentine (2018), *La compétence plurilingue : lexique et syntaxe dans l'acquisition du français L3 en contact avec l'espagnol et l'anglais*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle.

SANZ, Cristina & LADO, Beatriz (2008), « Third language acquisition research methods », dans KING, Kendall A. & HORNBERGER, Nancy, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Springer Science+Business Media LLC, pp 1–23.

RÉFÉRENCES

- BARDEL, Camilla & LINDQVIST, Christina (2005), *The Role of Proficiency and Typology in Lexical Cross-linguistic Influence: A Study of a Multilingual Learner of Italian L3*, Département de Français et d'Italien, Université de Stockholm.
- 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 Etrangère*, 24, pp. 149-180.
- BONO, Mariana (2008), *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue chez des élèves ingénieurs*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- BONO, Mariana (2010), « L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3 », *Language, Interaction, Acquisition*, 1(2), pp. 251-275.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danielle (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Etude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CENOZ, Jasone (2001), « The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition », dans CENOZ, Jasone, HUFSEIN, Britta & JESSNER, Ulrike, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 8-20.
- CENOZ, Jasone & JESSNER, Ulrike (2000), *English in Europe, The Acquisition of a Third Language, Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, Jasone, HUFSEIN, Britta & JESSNER, Ulrike (2001) (éds), *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, Gessica (2005), « Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem », *International Journal of Multilingualism*, 2, pp. 1-25.
- DE ANGELIS, Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DE BOT, Kees (2004), « The multilingual lexicon: Modelling selection and control », *International Journal of Multilingualism*, 1, pp. 17-32.
- DEWAELE, Jean-Marc (1998), « Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3 », *Applied Linguistics*, 19(4), pp. 471-490.
- DEWAELE, Jean-Marc (2001), « Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum », dans CENOZ, Jasone, HUFSEIN, Britta & JESSNER, Ulrike, *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 69-89.
- DE PIETRO, Jean-François (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, 43, pp. 65-89.
- GREEN, David W. (1986), « Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals », *Brain and Language*, 27, pp. 210-223.
- GROSJEAN, François (1984), « Communication exolingue et communication bilingue », dans PY, Bernard, *Acquisition d'une langue étrangère III*, Presses de l'Université de Paris VIII et Encrages, Paris.

- GROSJEAN, François (2001), « The bilingual's language modes », dans NICOL Janet L., *One Mind, Two Languages: Bilingual language processing*, Oxford, Blackwell, pp. 1-22.
- HALL, Christopher J. & ECKE, Peter (2003), « Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition », dans CENOZ, Jasone, Hufeisen Britta & Jessner Ulrike, *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht, Kluwer, pp. 71-85.
- HAMMARBERG Björn & WILLIAMS, Sarah (1993), « A study of third language acquisition », dans HAMMARBERG, Björn, *Problem, Process, Product in Language Learning, Papers from the Stockholm-Abo Conference, 21-22 October 1992*, Stockholm University, Department of Linguistics, pp. 60-70.
- HAMMARBERG, Björn (2001), « Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition », dans CENOZ, Jasone, HUFEISEN Britta & JESSNER Ulrike, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 21-41.
- HAMMARBERG, Björn (2006), « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3, Etude comparative de deux cas », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 24, pp. 45-74.
- HOFFMANN, Charlotte (2001), « Towards a description of trilingual competence », *The International Journal of Bilingualism*, 5(1), pp. 1-17.
- JESSNER, Ulrike (2008), « Teaching third languages: Findings, trends and challenges », *Language Teaching*, 41(1), pp. 15-56.
- KELLERMAN, Eric (1983), « Now you see it, now you don't », dans GASS, Susan & SELINKER, Larry, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, pp. 112-134.
- KELLERMAN, Eric (1991), « Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom », dans PHILLIPSON Robert, KELLERMAN Eric, SELINKER Larry, SHARWOOD SMITH Michael & SWAIN Merrill, *Foreign / Second Language Pedagogy Research*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 142-161.
- KLEIN, Elaine C. (1995), « Second versus third language acquisition: Is there a difference? », *Language Learning*, 45(3), pp. 419-465.
- LEVELT, William J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.
- LINDQVIST, Christina (2006), *L'Influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- MUÑOZ, Carmen (2006), « Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 24, pp. 75-99.
- NAYAK, Nandini, HANSEN, Nina, KRUEGER, Nancy & MCLAUGHLIN, Barry (1990), « Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults », *Language Learning*, 40(2), pp. 221-244.
- PORQUIER, Rémy & PY, Bernard (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- RINGBOM, Hakan (2001), « Lexical transfer in L3 production », dans CENOZ, Jasone, HUFEISEN, Britta & JESSNER, Ulrike, *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 59-68.
- TREVISIOL, Pascale (2003), *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, L3*, Thèse de doctorat, Université Paris 8.

TREVISIOL, 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 Etrangère*, 24, pp. 13-43.

TREVISIOL, Pascale (2012), « Pour une didactique du plurilinguisme: apport des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3) », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 67/68, pp. 91-108.

WILLIAMS, Sarah & HAMMARBERG, Björn (1998), « Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model », *Applied Linguistics*, 19(3), pp. 295-333.

ANNEXE

Extraits de récits de film en français L3 (Trévisiol, 2003)

Identité	Âge	Spécialité	Année d'études univ.	Étude de l'anglais / niveau (1-5) ⁵	Étude du français	Total d'heures en français
YUM (débutant)	19	Sciences de l'éducation	2 ^e	7 ans / 3	1 an	150
MAI (intermédiaire)	19	Sciences de l'éducation	2 ^e	7 ans / 4	1 an	150
KAZ (avancé)	29	Agronomie	7 ^e	18 ans / 3	3 ans	250

Conventions de transcription :

[..] transcription phonétique large, avec le code API, lorsque le recours au code graphique peut entraîner une analyse a priori des faits soumis à examen

[E] transcription du son [e] ou [ɛ] lorsque le morphème est indéterminable

["] séquence précédente en discours direct

? intonation montante pouvant porter sur un mot, une séquence ou un énoncé complet

+... énoncé inachevé, laissé en suspens

!! accentuation du mot qui précède

#, ## pause courte, longue

Activité d'analyse de corpus :

Les textes ci-dessous sont des transcriptions de récits de film réalisés oralement en français L3, sans préparation préalable. Ils renvoient au même passage d'un montage de film (*Les Temps Modernes*, Chaplin) qui vient d'être visionné par l'apprenant, sans la présence de l'enquêtrice (ENQ).

1. Comparez les textes de ces trois apprenants japonophones du groupe débutant (YUM), intermédiaire (MAI) et avancé (KAZ) par rapport à la présence de marques transcodiques. Que remarquez-vous ?

2. Analysez ces marques en utilisant les deux catégories du modèle adapté de Williams et Hammarberg (ELICIT +, ADAPT).

⁵ Le niveau d'anglais a été estimé par l'apprenant lui-même sur une échelle allant de 1 (faible) à 5 (élevé)

Extrait 1

YUM (groupe I)

- YUM19 : et chaplin va cafétéria.
YUM20 : beaucoup mang[E].
YUM21 : mais!! il [nEpa] d'argent.
YUM22: le policeman march[E].
YUM23: chaplin call yobu ?
ENQ : appelle.
YUM24 : [apE] le policeman.
YUM25 : <je mang[E] beaucoup mais je [nEpa] d'argent> [".
YUM26 : et chaplin catch caught tsukamaru ?
ENQ : arrêter.
YUM27 : arrêt[E] dans le policeman métro ?
ENQ : voiture.
YUM28 : voiture.
YUM29 : et à policeman voiture le petite fille est arrêt[E].
YUM30 : et le petite fille naku ?
ENQ : pleure.
YUM31 : [plɔr].
YUM32 : et elle nigeru ?
ENQ : s'enfuit.
YUM33 : [sãfyi] policeman voiture.
YUM34 : mais chaplin voit [se].
YUM35 : et driver ?
ENQ : chauffeur.
YUM36 : chauffeur mistake error ?
ENQ : erreur.
YUM37 : une erreur.
YUM38 : voiture taoreru ?
ENQ : tombe.
YUM39 : [tɔb].
YUM40 : le petite fille et chaplin nigeru ?
ENQ : s'enfuient.
YUM41 : [sãfyi].

Extrait 2

MAI (groupe II)

- MAI14 : alors chaplin est allé à la restaurant sans money ?
ENQ : argent.
MAI15 : argent.
MAI16 : il a mangé beaucoup.
MAI17 : et un police a le arrêté.
MAI18 : il est allé # un voiture pour # [priz] ?
ENQ : il était content chaplin ?
MAI19 : oui il [EtE] +...
MAI20 : before ?
ENQ : avant.
MAI21 : avant il est arrêté.
MAI22 : il a donné à # des # childo children ?

ENQ : enfants.
MAI23 : enfants # probablement gâteaux # sans orange money ?
ENQ : argent.
MAI24 : sans argent bien sûr.
MAI25 : et la fille # est arrêtée.
MAI26 : et elle a pris # un truck ?
ENQ : voiture de police.
MAI27 : la voiture de police.
MAI28 : alors # ils [zavE] revu.
MAI29 : et # ils ont escapes ?
ENQ : échapper.
MAI30 : échapp[E] de!! un voiture de police.

Extrait 3

KAZ (groupe III)

KAZ8 : et charlie chaplin # était en colère.
KAZ9 : parce que elle est arrêtée.
KAZ10 : et donc charlie chaplin il est entré dans le restaurant.
KAZ11 : et il a mangé beaucoup.
KAZ12 : mais il n'a pas payé.
KAZ13 : et # comme ça il est aussi!! arrêté.
KAZ14 : et il a fait monter dans le petit camion.
ENQ : le petit camion de ?
KAZ15 : de la police.
KAZ16 : un peu plus tard elle a aussi!! fait monter cet camion.
KAZ17 : et mais tout d'un coup il y avait un accident.
KAZ18 : lui et elle a tombé du camion.
KAZ19 : et ils sont évités.
ENQ : ils ont évité quoi ?
KAZ20 : éviter ça veut dire je pense que get away.
KAZ21 : mais charlie chaplin seulement!! est!! arrêté encore.
KAZ22 : et dix jours après il fait [rilis].