



**HAL**  
open science

# Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ?

Pascale Trévisiol-Okamura, Martine Marquilló Larruy

## ► To cite this version:

Pascale Trévisiol-Okamura, Martine Marquilló Larruy. Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2017, Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives, 61. hal-01448568

**HAL Id: hal-01448568**

**<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01448568>**

Submitted on 28 Jan 2017

**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.

# PLURILINGUISME ET INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE EN FRANÇAIS L3 : QUELLES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION ?

**Pascale Trévisiol-Okamura**

(Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Diltec EA 2288)

**Martine Marquilló Larruy**

(Université Lumière Lyon 2, ICAR, Labex ASLAN UMR 5191)

## **Résumé**

*Cette étude examine l'utilisation du répertoire plurilingue de l'apprenant et du natif dans le cadre de conversations exolingues, en face à face ou en ligne. A partir d'échanges entre étudiants francophones en formation initiale et apprenants de français L3, on cherche à évaluer le rôle des autres langues, sous-jacentes à la production en langue cible, et à analyser l'attitude du natif lorsqu'il fait appel ou non à ses connaissances de la langue maternelle ou étrangère activée par l'apprenant. Les résultats sont croisés avec les analyses de ces pratiques plurilingues par les étudiants en formation de didactique des langues et FLE.*

## **Abstract**

*This study examines the (non) native speaker's use of his plurilingual repertoire in exolingual "face to face" or online conversations. We looked at interactions between french-speaking native students and learners of french as a third language in order to assess the role of the other languages underlying the production in L3, and to analyze the native speaker's attitude when he has recourse (or not) to his knowledge of the learner's first or foreign language. The results are complemented with the analysis of these plurilingual practices by students pursuing a Master in teaching a foreign language.*

L'influence translinguistique est un des sujets clé des recherches sur l'acquisition d'une langue 3 et le plurilinguisme (de Angelis & Dewaele, 2011). Cette rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue étrangère (LE) (avec ou sans adaptation morpho-phonologique à la langue cible), ou de façon plus neutre à des *marques transcodiques* (Lüdi, 1987). Même si le plurilinguisme est une notion circulante en didactique des langues depuis le CECR, il n'en reste pas moins que les pratiques bi-plurilingues dans les classes de langue restent encore très marginales. Comme nous le montrerons, les changements de langue sont pourtant bien présents dans les échanges avec les alloglottes hors de la classe, ou dans des contextes d'enseignement-apprentissage plus informels comme le tutorat en ligne.

Cette contribution croise trois domaines : celui de l'acquisition, celui de l'analyse conversationnelle et celui de la (formation) didactique. L'activation des langues en présence sera examinée dans des interactions guidées par les locuteurs natifs ou quasi natifs en formation (étudiants de Master de didactique des langues à l'Université de Poitiers et de Lyon 2) avec des apprenants adultes du français évoluant en milieu homoglotte (contexte éducatif avec le français ou l'anglais comme langue d'enseignement). La communication qui s'y déploie entre locuteur expert de la langue

cible (LC) (natif ou quasi natif) et locuteur allophone (apprenant) participe des dimensions exolingue et bilingue dans la mesure où le recours à une autre langue (maternelle ou étrangère) est un des procédés mobilisés pour pallier des difficultés liées à l'asymétrie linguistique et surmonter des problèmes d'intercompréhension. En partant de la question "quel type d'interaction favorise l'acquisition ?", on se penchera plus particulièrement sur les facteurs contribuant à l'appropriation du français langue 3 (ou dernière langue en cours d'apprentissage) en prenant appui sur la compétence plurilingue des participants. On s'intéressera également au regard réflexif des étudiants en formation sur leurs pratiques interactionnelles en situation exolingue.

Nous évoquerons d'abord comment ces phénomènes d'influence translinguistique en situation exolingue ont été traités dans la littérature, puis nous ferons une analyse qualitative de quelques extraits tirés de deux corpus, représentatifs d'une certaine forme de "parler bilingue" (Grosjean, 1982). Nous verrons enfin comment ces échanges sont perçus et interprétés *a posteriori* par les étudiants en formation de didactique du FLE et des langues.

## **1. L'émergence des langues du répertoire dans l'interaction exolingue**

Les phénomènes associés aux contacts de langues, étudiés dès les années 50 (voir les travaux de Weinreich 1953 et Haugen 1950), connaissent un regain d'intérêt depuis les années 80 grâce aux travaux de l'équipe de Neuchâtel (par ex Lüdi et Py 1986, Grosjean *op.cit.*). En s'intéressant aux alternances codiques dans une perspective fonctionnelle, ces derniers ont cherché à renouveler des descriptions qui les interprétaient principalement comme des indices d'incompétence linguistique, mettant en valeur les effets stylistiques associés à ces alternances de codes (voir aussi Dabène 1994).

C'est ainsi que les premiers travaux s'intéressant à l'acquisition dans et par l'interaction ont permis de redéfinir le statut du changement de code dans la première langue, en montrant d'une part que ce type de marque transcodique n'est pas l'apanage exclusif de bilingues équilibrés (Lüdi 1987), puisqu'on la retrouve chez les apprenants de tous niveaux, et d'autre part qu'"on exagère souvent la «détresse verbale» sous-jacente à la *formulation transcodique*<sup>1</sup>" chez ces mêmes apprenants (Lüdi 2011 : 56), en la réduisant à de l'insécurité linguistique en LC. En effet, comme le précise ce chercheur suisse, ce que Danièle Moore (1996) a qualifié de "bouées transcodiques", reflète une stratégie de communication auto-facilitatrice de l'apprenant sous forme d'appels à l'aide à la formulation, qui peuvent s'avérer particulièrement efficaces, comme nous le verrons plus loin.

Ainsi, plus récemment, du point de vue de la didactique, l'emploi de la LM en classe de langue a été réhabilité (voir Castellotti 2001, Causa 1996, Moore *ibid.*). Ces recherches ont permis de contrebalancer le "tout en LC" de la méthode directe, en introduisant un espace de tolérance vis-à-vis de l'emploi d'une langue d'appui ou de référence pour l'apprenant. Le rôle positif de la LM est ainsi reconnu, notamment dans les premiers stades de l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Lüdi (*ibid.*) définit la formulation transcodique comme "un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le locuteur non natif comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif" (p. 54)

Les alternances codiques, qu'elles soient initiées par l'enseignant ou l'apprenant, remplissent différentes fonctions : métalinguistique (ex : mise en correspondance bilingue, cf. Causa *ibid.*), régulatrice (contrôle de la compréhension, ratification), métacommunicative, ou encore discursive (co-construction du discours).

Moore (*op.cit.*) retient celles de *relais* pour la communication et de *tremplin* pour l'apprentissage. Pour répondre à une stratégie compensatoire (Faerch et Kasper, 1983) ou de substitution (Bange 1992) chez l'apprenant, l'enseignant acceptant ce passage par une autre langue va ouvrir une séquence de réparation tournée sur la continuation du déroulement de la communication (*alternance-relais*) ou sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations (*alternance-tremplin*), plus centrée sur l'acquisition et la réflexion métalinguistique. En classe de langue, le va-et-vient constant entre focalisation sur le contenu et sur la forme, dû au double statut de la langue en tant qu'objet et outil de communication, et l'asymétrie linguistique constitutive de l'échange exolingue, vont contribuer à l'apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles<sup>2</sup> (SPA) de type lexical (de Pietro, Matthey et Py, 1989) ou syntaxique (Jeanneret et Py, 2002).

Le changement de paradigme induit par la perspective plurilingue encouragée par les travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues a permis de considérer les autres langues du répertoire de l'apprenant, ou du moins les autres langues que les interlocuteurs ont en partage pour coconstruire leur interaction dialogique (Marquilló Larruy, 2013). Parallèlement aux travaux en didactique, les études en acquisition d'une L3 (dans le sens de langue additionnelle après la première langue étrangère apprise, soit après celle que l'on qualifie habituellement de L2) se démarquaient par la prise en considération, elles aussi, de l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant, et non seulement de sa LM, comme c'était le cas précédemment. L'acquisition d'une langue supplémentaire, que l'on nommera ici L3, mérite en effet d'être traitée spécifiquement : c'est un phénomène plus complexe que l'acquisition d'une deuxième langue parce que le processus et le produit de l'appropriation de la L2 vont non seulement potentiellement influencer la langue en cours d'apprentissage (L3) mais vont conduire à une réorganisation du répertoire linguistique. Cette nouvelle configuration a pour conséquence de rendre saillants des facteurs tels que l'ordre d'acquisition des langues, leur éventuelle coexistence (une personne peut avoir plusieurs langues maternelles), leur degré de maîtrise (qui ne sera pas forcément identique ou équilibré) et remet au premier plan l'importance de la contextualisation des apprentissages langagiers (dans quels lieux, selon quelles modalités, avec quel étayage... ) mais aussi la dimension fonctionnelle de ces langues (quand sont-elles utilisées ? avec qui ? etc.). Il est intéressant de constater que la complexité des interactions plurilingues réactualise la typologie de la diversité des situations possibles d'une communication exolingue proposée par Rémy Porquier dès 1984.

Divers travaux sur l'influence translinguistique se sont intéressés aux rôles des langues activées dans la production langagière en L3 (Williams et Hammarberg 1998, Hammarberg 2006) et ont permis de distinguer 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 de fournisseur externe d'unités

---

<sup>2</sup> A la suite de De Pietro, Matthey et Py, nous définirons en substance les SPA comme des séquences latérales d'étayage, à visée métalinguistique, caractérisées par une production « auto-structurante » de l'apprenant, une réaction « hétéro-structurante » du natif et une reprise/validation de l'apprenant.

lexicales quand la langue est activée parallèlement à la L3 (fournisseur interne) lors de l'accès au lexique mental, afin de donner du matériau linguistique.

Dans l'exemple ci-après, l'apprenant japonophone fait appel à sa L2 sous la forme du connecteur '*but*', qui lui sert de démarreur à la formulation en L3 ('*mais*') : « *but mais mais wakaranai* mais chaplin et pauvre fille *ochita ?* sont tomb[e] » (Trévisiol 2006). Dans la suite de l'énoncé, il utilise sa LM pour faire un commentaire métadiscursif ('*wakaranai*' = je ne sais pas) et solliciter du lexique auprès de l'enquêtrice ('*ochita ?*' = être tombé). L'anglais L2, activé parallèlement au français L3, joue ici un rôle de fournisseur linguistique et le japonais L1 un rôle instrumental.

L'attribution du rôle de langue fournisseur externe résulte de l'interaction entre 4 facteurs : (i) la distance typologique entre les langues concernées (ou l'évaluation subjective de cette distance par l'apprenant lui-même, cf. Kellerman 1983 et son concept de psychotypologie), (ii) l'usage récent de la langue, (iii) le degré de compétence, et (iv) le facteur L2, autrement dit le statut en tant que langue étrangère.

Dans l'économie des échanges plurilingues, il faut accorder une place particulière à la langue anglaise, devenue à l'international une *lingua franca*; elle est souvent la première langue étrangère apprise par des alloglottes qui apprennent ensuite le français. Cette situation privilégiée conduit certains chercheurs comme Robert et Forlot (2008) non seulement à mettre l'accent sur les proximités lexicales, d'origine historique, que cette langue entretient avec le français mais à la caractériser comme une *langue passerelle*. De même, Castellotti et Moore (2002 : 18) avaient évoqué, elles aussi, les représentations des langues dites de « passage » dans l'apprentissage d'une langue étrangère : "Outre la langue première, d'autres langues peuvent également s'affirmer comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées. Ces langues, et notamment l'anglais dont nous avons déjà noté qu'il occupe une place spécifique dans les représentations de certains sujets, acquièrent alors un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur".

Dans les exemples que nous analysons dans la section 3, l'anglais y occupe aussi une place privilégiée. Nous verrons, plus précisément, comment est négocié ce passage entre les langues dans nos données.

## 2. Spécificité et élaboration des corpus d'appui

Nous réunissons ici deux corpus interactionnels qui ont des objectifs intermédiaires différents mais qui ont tous deux pour finalité ultime de contribuer à la formation initiale de futurs formateurs de français langue étrangère. Ces deux corpus vont nous permettre de mettre en miroir des passages translinguistiques dont la focale sera tantôt mise sur les apprenants du français L3, tantôt sur des étudiants qui ont vocation à devenir de futurs enseignants de langue.

Le premier corpus réunit des échanges synchrones par visioconférence poste à poste, entre des apprenants de FLE et des étudiants tuteurs francophones. Il s'agit du projet *Le français en première ligne Évry / Poitiers*<sup>3</sup> (Trévisiol-Okamura & Marquilló

---

<sup>3</sup> Le dispositif *Le français en (première) ligne*, initialement imaginé et développé par Christine Develotte et ses collègues (voir le site : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>) a été expérimenté à l'Université de Poitiers de 2011 à 2015. Les cours associaient les

Larruy, 2015). Ce dispositif ambitionnait de former aux régulations pédagogiques (Guichon & Drissi, 2008) et à l'élaboration d'outils (tâches multimédia), tout en suscitant des échanges en ligne avec de « vrais » apprenants. Il se singularisait par une forte cohérence didactique du point de vue de la formation des étudiants-tuteurs. En effet, les cours en ligne qui se déroulaient au premier semestre étaient précédés par un cours de familiarisation technique<sup>4</sup> et une analyse des captations vidéos de l'année antérieure. Outre le journal de bord tenu à l'issue de chaque connexion, un cours d'analyse discursive, au deuxième semestre, était consacré à l'auto-analyse de passages jugés significativement pertinents pour leur formation, par les étudiants. Le deuxième corpus, plus modeste, rassemble des conversations exolingues recueillies par des étudiants de master à des fins d'analyse et de mise en évidence de stratégies discursives qui s'instaurent dans les cas d'asymétrie linguistique.

Dans le cas des visioconférences, les étudiants de master s'essayaient à un échange qui pourrait ressembler, sans l'être totalement, à une sorte de cours particulier. Là, les futurs formateurs ont « presque » un statut de pair plutôt que de tuteur-formateur (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Preuve en est d'ailleurs, leur réticence à corriger et leur tendance à privilégier un dialogue véritable, comme on va le voir dans l'analyse qui suit.

### **3. Analyse des interactions exolingues en français L3 en situation de visioconférence**

Nous nous sommes penchées sur le recours aux alternances codiques en L1 et L2 dans la conversation exolingue en nous demandant dans quelle mesure ces marques transcodiques facilitaient l'intercompréhension et si l'utilisation d'une autre langue de communication pouvait favoriser l'acquisition et donc donner lieu à des séquences potentiellement acquisitionnelles.

On note, comme dans l'étude de Kasmi (2011), que les changements de code sont le plus souvent initiés par les apprenants, et que ces derniers font majoritairement appel à l'anglais L2, langue étrangère dans laquelle ils reçoivent l'enseignement de toutes leurs matières.

#### **Exemple 1<sup>5</sup>**

1. LN : alors ↑ qu'est-ce que vous attendez de ce poste ↑
2. LNN : xxx
3. LN : qu'est-ce que vous ATTENDEZ ↑ ATTENDEZ (%CL : attendre)
4. LNN : oui oui attendez ++ oui j'attends de + de travailler bien /
5. LN : alors j'attends de ce poste +...
6. LNN : j'attends de ce poste de travailler bien ça se dit comme ça ou pas ↑
7. LN : mmh (%G : geste de la main %M : mouvement de la bouche) je vois pas trop ce que tu veux dire.
8. LNN : j'attends de ce poste de apprendre beaucoup et /
9. LN : ah oui ça c'est bien ça on comprend oui.

---

étudiants du master DidaLang-FLE/S et ceux d'un cours de FLE dispensé à Télécom École de Management et Télécom SudParis (école d'ingénieurs) à Evry sous la responsabilité de Laure Chotel.

<sup>4</sup> Auquel les formait Christophe Naud, ingénieur pédagogique à la Maison des Langues de l'université de Poitiers. C'est aussi grâce à sa disponibilité et son efficacité professionnelle que ce corpus de visioconférence est aujourd'hui apte à une exploitation scientifique.

<sup>5</sup> Conventions de transcription :

LN locuteur natif, LNN locuteur non natif, + pause brève, ++ pause longue, : allongement d'une syllabe, ' élision, - troncation, +... amorce d'un énoncé, ↑ intonation montante, ↓ intonation descendante, mot en MAJ : accentuation, / interruption par l'interlocuteur, [...] chevauchements, \*...\* alternance codique, xxx passage inaudible, %M mimique faciale, %G gestuelle, %CL clavardage.

10. LNN : oui j'attends de ce poste d'apprendre beaucoup et je peux donner mes + pas donner mes XXX parce que je sais dire en portugais mais xxx /
11. LN : et en anglais ↑ [LNN : c'est difficile] en anglais ↑ tu sais dire ↑
12. LNN : oui **\*give my best to work\***
13. LN : ah faire de mon mieux (clavardage)
14. LNN : faire de mon mieux ah oui j'ai déjà entendu ça.
15. LN : faire de mon mieux d'accord ok.
16. LNN : faire de mon mieux pour être un bon professionnel pour vous.

Ce premier extrait présente une simulation d'entretien d'embauche. La tutrice se montre prête à ouvrir un espace bilingue et accepte que l'apprenant lusophone passe par l'anglais L2. Elle l'encourage même à faire appel à cette stratégie, après une panne lexicale où l'apprenant cherche en français l'expression correspondante de sa langue maternelle. L'expression anglaise (*give my best to work*) est reconnue par la tutrice qui en donne l'équivalent en LC en la doublant de sa forme écrite dans la fenêtre de clavardage. Cette expression figée est validée par l'apprenant qui la reprend à son compte en la répétant et en la recontextualisant. Cette alternance codique aboutit donc à une SPA lexicale.

### Exemple 2

1. LN : oui justement quelle est l'influence du programme Erasmus sur la vie personnelle ?
2. LNN : ++ ehm oui peut-être que c'est que tu as tu as une autre mentalité tu n'as pas de de problème ehm pour ehm ehm **partener** ton vie + avec une étrangère
3. LN : (%M expression de doute, tête penchée sur le côté)
4. LNN : non ? (rires)
5. LN : (rires) qu'est-ce que tu veux dire ?
6. LNN : ehmm **\*to share\* \*share\***
7. LN : ah partager partager (%CL : partager)
8. LNN : partager partager ton vie avec une autre personne étrangère ehm
9. LN : ok très bien
10. LNN : c'est là voilà

L'exemple ci-dessus illustre lui aussi un passage réussi par la L2, avec une tutrice qui accepte la formulation transcodique en anglais. Celle-ci fait suite à l'emploi d'un néologisme (*partener*) de la part de l'apprenant hispanophone, construit probablement par analogie intralinguale avec les mots 'partenaire' et 'partager'. La tutrice signale sa non compréhension par une mimique faciale et une question métadiscursive. L'apprenant fait alors appel à l'anglais (*to share*) dans le cadre d'une séquence métalinguistique pour solliciter l'item lexical correspondant. La tutrice le lui fournit sous sa forme orale et écrite et ce dernier valide cette donnée par le biais de la répétition, tout en opérant une recontextualisation dans le cadre d'une expansion ("partager ton vie avec une autre personne étrangère"). On assiste donc là aussi à une donnée-prise en ayant recours à une langue autre.

Cependant, les alternances codiques négociées avec les tuteurs ne sont pas toujours réussies et ne débouchent pas automatiquement sur des SPA.

### Exemple 3

1. LN : alors une petite question quand tu n'as pas cours parce que tu as beaucoup tu tu es beaucoup à à l'école je pense mais quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce que tu fais ↓
2. LNN : euh + j'essaie faire de sport et j'essaie aller à Paris et + j'essaie **practice** français
3. LN : ouais: ++ quel sport quel sport tu fais ↓

4. LNN : (toux) normalement euh je j'aime faire euh de squash euh mais euh il n'y a pas de cours de squash ici et: donc je fais euh de euh +++ (%M yeux regardant vers le haut, %G main au menton) je sais pas euh le mot pour euh ++ **\*running\***/ je veux dire
5. LN : ex- explique-moi dé- décris-moi décris-moi + comment ↑
6. LNN : euh comme (toux) +++ (%M yeux regardant vers le bas, %G main à la bouche)
7. LN : euh je ne peux pas expliquer je pense + il est très fort +++
8. LN : d'accord attends je j'avais ++ c'est c'est très dur ↑ ++ est-ce que ça ressemble au squash

Dans cet extrait relatif aux loisirs et plus précisément aux sports pratiqués par l'apprenant, on relève deux occurrences de marques transcodiques : la première (*practice*) est une forme d'emprunt à l'anglais avec une adaptation phonologique au français LC, qui passe inaperçue et ne fait pas l'objet de correction de la part de la tutrice. La deuxième occurrence (*running*) intervient un peu plus loin, dans un segment métadiscursif visant à solliciter du lexique. L'apprenant iranien fait alors appel à une alternance codique en anglais sous forme d'appel à l'aide pour remplir un manque lexical en LC. Cependant, cette stratégie n'aboutit pas puisque la tutrice ne répond pas à sa demande, et le mène à utiliser une stratégie de réalisation (Bange 1992) en lui demandant de décrire le sport en question (méthode de la définition, d'après Gülich 1986). S'ensuit alors une longue séquence latérale pendant laquelle l'apprenant va s'efforcer de répondre à cette demande en cherchant à caractériser l'activité sportive avec des moyens verbaux et non verbaux (gestes illustratifs du mouvement des bras). C'est finalement la gestuelle qui fera aboutir l'explication et rétablira l'intercompréhension. La L2, si elle n'est pas reconnue et/ou acceptée par l'interlocuteur, n'est donc pas toujours une langue de passage.

#### Exemple 4

1. LNN : et euh d'après il euh il essaye de + utilise il essaye utiliser des autres mots en anglais et + d'après il utilise son euh mobile ↑
2. LN : oui.
3. LNN : pour un faire un trans- **translation** ↑ xxx
4. LN : pour traduire.
5. LNN : traduire oui pour faire un traduire et + le le traduit xxx faire un phrase.
6. LN : hmm hmm.
7. LNN : hum qui est très hum + bizarre pour les pour le pour la [fém] parce que c'est la phrase + hum que hum.
8. LN : y'a écrit donne argent maintenant.
9. LNN : oui voilà je + oui.

Dans ce dernier extrait, l'apprenant germanophone cherche à décrire une publicité mettant en scène un touriste occidental en Chine qui se rend au guichet d'une banque pour retirer de l'argent. N'arrivant pas à se faire comprendre, celui-ci utilise un traducteur automatique sur son portable, et se retrouve en fâcheuse posture. Pour expliquer la scène, l'apprenant semble lui aussi influencé par sa L2 qui transparait dans un item lexical à l'intérieur d'une tournure syntaxique (faire *un translation*). On peut analyser cet élément comme un changement de code vers l'anglais tout comme un emprunt de l'anglais avec une adaptation phonologique à la LC. Seule l'écoute de la version audio du passage nous permettra de trancher en faveur de la deuxième interprétation. L'hétérostructuration du tuteur recatégorise l'élément manquant en fournissant non pas sa traduction directe mais en le reformulant avec son équivalent verbal (*traduire*). L'apprenant valide en répétant, mais n'a pas la compétence linguistique nécessaire pour opérer une saisie immédiate et intégrer ce nouvel item dans son énoncé, ce qui donne des formulations idiosyncrasiques (pour *faire un*



*traduire* et le *le traduit* xxx faire un phrase qui est très hum + bizarre). Ces erreurs ne sont pas corrigées (car non repérées) par le tuteur, qui valide et poursuit la conversation. Cet autre exemple de stratégie bilingue montre bien toute la difficulté à réaliser une SPA complète.

#### 4. Analyses d'interactions exolingues en situation de formation : quelles réactions face à l'irruption des langues autres

Dans notre deuxième corpus d'appui, ce sont des étudiants du master professionnel de Lyon 2 qui s'essaient à un micro travail d'ethnographie de la conversation exolingue : il s'agit pour eux de réinvestir de manière concrète des outils conceptuels vus dans le cadre d'un cours. La consigne de travail associe trois étudiants natifs ou quasi natifs et un alloglotte. Pendant que l'un d'entre eux interagit avec l'alloglotte, les deux autres sont en position d'observateurs. Le choix de l'alloglotte et du thème de la discussion est déterminé par les étudiants eux-mêmes. Du point de vue de la formation, on fait l'hypothèse que la construction d'observables constituée par la transcription des enregistrements et leurs analyses peuvent faire prendre conscience de stratégies discursives communes à des interactions qui se déroulent en milieu naturel et dans le cadre d'une classe. D'un point de vue didactique, le repérage de passages cruciaux, de procédés souvent demeurés invisibles tels que les achèvements d'énoncés, les reprises, les paraphrases explicatives, les définitions, bref, tous ces procédés qui se mettent en place lorsque la communication est en marche et qui ont été particulièrement bien décrits par les travaux interactionnistes, constituent une formidable boîte à outils conceptuels qui permet aux étudiants de réfléchir à de possibles transferts dans leurs propres pratiques professionnelles. On s'intéresse donc d'une part à l'attitude des locuteurs natifs à l'égard des choix de langue lors de l'alternance codique dans leurs échanges avec les locuteurs non natifs mais surtout et plus particulièrement —dans une perspective didactique— aux analyses que les étudiants, futurs enseignants, proposent de ces observables recueillis. Les deux exemples ci-après permettent de contraster deux différents degrés de ce qui pourrait être qualifié de « maturité interactionnelle ».

##### Exemple 5

1. LNN : les gens c'est très différent que au Mexique + parce que euh ils sont euh très genti:L ↑ ils sont euh + très amicales.
2. LN : et pourquoi au Mexique tu les trouves pas très gentils ?
3. LNN : je sais pas + nous sommes comme ça ↑
4. LN : mais mais c'est-à-dire ? donne des exemples un p'tit peu j'comprends pas.
5. LNN : nous sommes un peu : un peu : violents <sup>6</sup>↑
6. LN : d'accord.
7. LNN : quand quand tu (en articulant) **recive** + **recive** c'est ça ?
8. LN : (%M mine marquant l'incompréhension)
9. LNN : quand il y a quelqu'un qui vient (%G mène sa main vers lui) à ta maison + tu + tu peux donner (%G main qui s'éloigne) e:h les choses pour manger et tout ça.
10. LN : mm ah quand on reçoit d'accord mm d'accord.
11. LN : euh et c'est quoi euh + qui te plait bien en France par exemple ?

Dans cet échange, le locuteur non natif est un Mexicain qui réside en France depuis deux ans. Il résout une panne lexicale (en 7) par un emprunt à l'anglais qu'il réitère,

---

<sup>6</sup> "violent" est utilisé ici par opposition à "gentil" pour contraster l'attitude amicale des Français avec celle des Mexicains

conscient sans doute de l'inadéquation du mot, et pour lequel il demande une confirmation qu'il n'obtiendra pas puisque la réponse est une mimique d'incompréhension. L'alloglotte va alors tenter une explication à travers un exemple concret qui permettra à la locutrice native de lui fournir la forme normée. L'analyse de cet extrait proposée par les étudiants qui ont construit ces observables va se focaliser sur la surprise causée par le surgissement de la langue anglaise :

*« L'interlangue est très significative dans l'échange car il prononce « recive » pour « receive ». Juliette n'avait pas fait le lien au début car c'était le premier passage par l'anglais et elle ne s'y attendait pas (...) Afin de donner une explication implicite et de corriger « recevoir » sans mettre l'accent sur la faute, Juliette reprend naturellement le terme dans sa phrase : « ah quand on reçoit, d'accord. » (extrait du dossier d'analyse)*

ce qui occultera l'absence de prise de conscience — dans l'analyse — de l'enchaînement du tour de parole suivant (en 11) par la locutrice native qui interrompt ainsi brutalement la thématique initiée par le locuteur mexicain pour passer à autre chose. En guise de contraste, l'analyse de l'extrait qui suit, va mettre en évidence une plus grande maturité dans l'analyse interactionnelle :

#### Exemple 6

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. LN : quand par exemple euh tu sors avec tes amis ↑</li> <li>2. LNN : ouais :</li> <li>3. LN : ou euh + qu'est-ce que vous faites ?</li> <li>4. LNN : pour manger euh ou comme euh + faire des achats.</li> <li>5. LN : faire + ah oui ok vêtements ou +...</li> <li>6. LNN : oui oui <b>shopping</b> xxx et manger quelques plats euh + à la [Ryi]</li> <li>7. LN : à la [Ryi] ? ça veut dire quoi ?</li> <li>8. LNN : euh + <b>street food</b> +</li> <li>9. LN : street food ? ah ok street food dans la rue quoi + oui d'accord.</li> </ol>	<p>« Tout d'abord, il y a l'essai du locuteur non natif de se faire comprendre en utilisant l'anglais à deux reprises, en tant que langue commune. La première utilisation peut néanmoins relever d'un fait différent car c'est un mot provenant de l'anglais mais que la langue française a adopté et qui a donc été lexicalisé. La seconde utilisation de l'anglais provient du fait que le locuteur natif n'a pas saisi ce que cherche à lui dire le non natif. La prononciation semble en effet hésitante, l'un des phonèmes représentant sûrement une difficulté pour le non natif. Le natif fait alors répéter et c'est à ce moment qu'apparaît le mot "streetfood". Nous avons donc à faire ici à un phénomène de <i>translanguaging</i>. » (extrait du dossier d'analyse)</p>
--	---

L'analyse proposée par ces étudiants, que l'on peut lire en regard de la transcription de l'interaction verbale, illustre ce que peut être un réinvestissement pertinent de notions abordées dans le cadre d'un cours de master 1 FLE. Plusieurs hypothèses et plusieurs statuts sont avancés pour comprendre cette irruption d'une langue tierce, preuve que ces étudiants ont dépassé des conceptions binaires d'un apprentissage qui met uniquement en relation une langue source et une langue cible.

La réflexivité qui accompagne ces dispositifs de formation permet aux étudiants d'endosser, fut-ce pour une micro-recherche, une posture de chercheur qui ne peut que contribuer positivement à leur professionnalisation. Pouvoir expliquer et analyser sa façon de faire dans ces séquences conversationnelles participe au développement d'une compétence que nous considérons comme cruciale et au cœur de l'agir enseignant (Cicurel 2008) : la compétence interactionnelle.

## Conclusion

A travers cette contribution sur le développement de la compétence interactionnelle en FLE, nous avons cherché à montrer la nécessité de former les futurs enseignants à plus de souplesse par rapport à l'émergence des différents systèmes linguistiques dans la communication exolingue. En effet, les apprenants puisent plus ou moins consciemment dans les ressources langagières de leur répertoire plurilingue sous la forme de marques transcodiques, notamment en cas de "panne" lexicale. Ces alternances (*relais* le plus souvent) leur permettent de mener à bien des tâches en LC. L'anglais, avec son statut de L2, langue d'enseignement et de communication entre allophones, y tient une place particulièrement prégnante. Cependant, son irruption n'est pas toujours acceptée ni reconnue par l'interlocuteur natif notamment lorsque celui-ci cherche à imposer un mode monolingue qu'il se représente comme la norme communicationnelle d'un enseignant de FLE. Cette étude sur les traces du plurilinguisme et l'influence translinguistique qui en résulte dans les productions donne en tout cas un aperçu des stratégies et méthodes mises en place par les partenaires pour faire avancer l'interaction en LE : la compétence interactionnelle n'est pas donnée, même quand on est natif. On pointera également la difficulté à mesurer l'effet acquisitionnel de ces étayages au fil de la conversation, dans une dimension, celle de l'oral, qui est fugace et ne se laisse pas facilement appréhender. L'analyse d'un corpus plus conséquent avec des tâches plus ciblées permettrait probablement de mieux saisir la portée de ces échanges. On espère malgré tout avoir tissé quelques liens entre le domaine de l'acquisition L3 et la didactique du plurilinguisme, en montrant l'intérêt d'une approche plurilingue de l'enseignement.

## Bibliographie

- Bange P., (1992) : A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1, 53-85.
- Castellotti, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
- Castellotti, V. & Moore, D. (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.
- Causa, M. (1996) : Le rôle de l'alternance codique en classe de langue, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, Paris, CLE International.
- Cicurel, F. (2008) : Pour une compétence dialogale, dans Morin I. et Tillier A. (éd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 21-23.
- Dabène, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- De Angelis G. & Dewaele, J.-M. (eds) (2011) : *New trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Clevedon, Multilingual Matters.

Dejean-Thircuir C. & Mangenot, F. (coord.) (2006) : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Le français dans le monde, Recherches et applications n°40, Paris, CLE International.

De Pietro J.-F., Matthey M., Py B. (1989) : Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, *Actes du IIIe colloque de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 99-124.

Faerch, C. & Kasper, G. (eds) (1983) : *Strategies in interlanguage communication*, London : Longman.

Grosjean, F. (1982) : *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Guichon, N. & Drissi S., (2008) : Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ?, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Vol.5, n°1, 185-217.

Gulich, E., (1986) : L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact", *DRALV* 34-35, Université Paris 8, 161-82.

Hammarberg, B. (2006) : Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 : Étude comparative de deux cas, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 45-74.

Haugen, E. (1950) : The analysis of linguistic borrowing, *Language*, 26, 210-31.

Jeanneret, Th. & Py, B. (2002) : Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle, dans F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 37-52.

Kasmi, F. (2011) : Les alternances codiques : enjeux didactiques, acquisitionnels et discursifs d'un vecteur particulier du double niveau énonciatif en classe de langue, dans P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillo (éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, 345-61.

Kellerman, E. (1983) : Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (éds), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, 112-134.

Lüdi, G. & Py, B. (1986) : *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

Lüdi, G. (1987) : Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme, dans G. Lüdi (éd.), *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer, 1-21.

Lüdi, G. (2011) : Complémentarités et/ou tensions entre la didactique des langues étrangères et la linguistique acquisitionnelle dans la formation des enseignants, dans P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillo (éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, 53-70.

Marquilló Larruy M. (2013) : Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des erreurs ?, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*

n °53 : Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures, 113-125.

Moore, D. (1996) : Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 7, 95-121.

Porquier R. (1984) : Communication exolingue et apprentissage des langues, *Encrages*, Numéro spécial sur l'acquisition d'une langue étrangère III, Presses Universitaires de Vincennes.

Robert J.-M. & Forlot, G. (Dir.) (2008) : *L'anglais, langue passerelle vers le français ?* Etudes de Linguistique Appliquée, 149, Paris : Didier.

Trévisiol, P. (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, 13-43.

Trévisiol-Okamura, P. & M. Marquilló Larruy (2015) : Reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence, *CORELA*, Hors Série 18. <http://corela.revues.org/4155>

Weinreich, U. (1953) : *Languages in Contact: Findings and problems*. The Hague.

Williams, S. & B. Hammarberg (1998) : Language Switches in L3 Production : Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19, vol. 3, 295–333.