



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Dietrich-Grappin, S. (2020). La compétence plurilingue comme objectif pédagogique dans l'enseignement d'une deuxième langue étrangère. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 112, 87-104. <https://doi.org/10.5169/seals-978699>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sarah Dietrich-Grappin, 2020

La compétence plurilingue comme objectif pédagogique dans l'enseignement d'une deuxième langue étrangère

Sarah DIETRICH-GRAPPIN

Universität Bonn

Romanisches Seminar

Am Hof 1, 53113 Bonn, Allemagne

sarah.dietrich-grappin@uni-bonn.de

The paper will trace the origin of the notion of plurilingual competence and present its recently published descriptors (Council of Europe 2018). In order to sensitize L3 learners to their upcoming plurilingual competence, it is important to elicit communication strategies such as production transfer, based on assumed cross-linguistic item similarity, as well as code-switching, both of which may be used to overcome lexical gaps, but also to express a variety of functions during a conversation in the L3. The paper will discuss the results of a qualitative experimentation (Kleining 2010) conducted in two classes of L3 French and L3 German after two years of L3 instruction. When performing an oral two-language task (i.e. first in L2 English and only then in the L3), the exploratory group adhered better to their L3 throughout the task (use of production transfer, with fewer sequences of constitutive code-switching), which makes it interesting from an acquisition point of view. On the other hand, within a strong communicative approach, learners tended to experiment more freely with their language repertoire. The use of a wider range of strategies makes it recommendable for pursuing plurilingual competence as a future educative goal in L3 instruction.

Keywords:

didactics of plurilingualism, plurilingual competence, strong communicative approach, task-based language learning, two-language task.

Mots-clés:

didactique du plurilinguisme, compétence plurilingue, approche communicative forte, approche par tâches, activité bi-langue.

1. Introduction

Avec la parution du nouveau volume complémentaire du CECR (désormais CECR-VC, Conseil de l'Europe 2018), la notion de *compétence plurilingue* (désormais CP) connaît de nos jours davantage de notoriété. Elle apparaissait déjà dans trois chapitres du CECR (Conseil de l'Europe 2001: 11sq., 105-108, 129-134). Néanmoins, ce n'est que la notion de plurilinguisme qui avait été retenue, dans la partie introductive de légitimation, par les programmes scolaires en Suisse ou en Allemagne. Ainsi, dans les préambules de la 'Stratégie des langues' ou des 'Bildungsstandards' (les deux pour le secondaire II), on se réfère au plurilinguisme des élèves qui serait à développer comme point de fuite dans l'enseignement des langues étrangères:

En Suisse, pays multilingue, une haute priorité est accordée au but de maintenir et de renforcer le répertoire plurilingue des citoyennes et des citoyens au service de la compréhension mutuelle. Avec la mobilité croissante des personnes, des salariés et des étudiants, et du fait de l'intensification des relations avec l'Europe et d'autres régions du

monde, l'apprentissage des langues tout au long de la vie et l'éducation au plurilinguisme revêtent une très grande importance (CDIP 2013: 2).

Mit Blick auf Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung gewinnt das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit weiter an Bedeutung. [...] Dem schulischen Fremdsprachenunterricht kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und im Hinblick auf lebensbegleitendes Sprachenlernen zu (KMK 2012: 11).

À l'heure actuelle où le CECR-VC met à disposition des descripteurs, il y a, en revanche, une meilleure chance que la notion de CP s'inscrive dans les parties opérationnelles des futurs plans d'études et dans les pratiques d'enseignement. Sur ce fond, il nous semble primordial de rappeler l'origine de cette notion ancrée dans une "sociodidactique" (Moore & Gajo 2009) d'expression française, qui se heurte à la notion de compétence en psychologie (c.-à-d. mesurable, indépendante d'autrui) prédominante, notamment depuis la publication du CECR, dans le domaine des langues étrangères. Nous allons argumenter que c'est à travers l'usage de certaines stratégies dans la communication que la CP se manifeste auprès des apprenants d'une deuxième langue étrangère (Dietrich-Grappin 2020). L'article conclut sur une discussion des limitations de la standardisation, tout en dressant un bilan positif pour une future intégration plus conséquente de la didactique du plurilinguisme au niveau scolaire.

2. La modélisation de la compétence plurilingue

2.1 L'origine de la notion

La notion de CP trouve sa source dans la didactique d'expression française (Coste 1991; Coste et al. 2009, d'abord 1997). Coste (1991: 174) emploie le terme pour la première fois, tout en adressant un projet pédagogique à l'école:

L'école peut éduquer au plurilinguisme [...]. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une *compétence plurilingue* et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup (mise en relief SDG).

Dans une étude préparatoire pour le CECR, Coste et al. (2009, d'abord 1997) élaborent la première modélisation de la CP. Les auteurs la caractérisent comme compétence communicative d'un acteur social disposant d'un répertoire de plusieurs langues:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, *la compétence à communiquer langagièrement* et à interagir culturellement possédée *par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues* et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel (ibid.: 11) (mise en relief SDG).¹

¹ Dans ce qui suit, on ne traite que de la *compétence plurilingue*, afin de démontrer l'aspect innovateur de la notion qui, de notre point de vue, mérite une meilleure reconnaissance de la part de la didactique des langues étrangères.

D'un côté, leur étude s'inscrit dans la continuité avec des travaux sur le *plurilinguisme*, que Coste, dans les années 1990, cherchait à distinguer du multilinguisme (Castellotti & Moore 2014: 294)². Dans ce sens, *plurilingue* renvoie à l'idée de l'interaction des langues dans le répertoire de l'individu (dans ses processus mentaux, dans l'emploi qu'il ou elle en fait), ainsi que celle d'une quête identitaire évolutive et dynamique. De l'autre côté, Coste et al. (2009: 12) argumentent que c'est à partir d'un répertoire de trois langues que l'on peut qualifier un individu de *plurilingue*. D'après eux, seule la connaissance de plus d'une langue étrangère permet un véritable dépassement de l'ethnocentrisme³.

Quant à la notion de compétence, le texte renvoie aux débuts de la sociolinguistique, en particulier à la *compétence de communication* de Hymes (1972: 9). Hymes (ibid.: 279) était le premier à proposer, au lieu d'une "competence for grammar", une "competence for use" afin de transcender les notions chomskyennes de "perfect competence, homogeneous speech community and independence of sociocultural features" (ibid.: 274). Coste et al. (2009: 9) font notamment appel au concept d'hétérogénéité au travers duquel Hymes discernait des communautés linguistiques et des compétences individuelles. Ainsi, ils caractérisent la CP de "compétence [...] hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles" (ibid.: 11). Les auteurs en déduisent la nécessité de mobiliser des stratégies, de recourir "à des changements de codes en cours de message, [...] des formes de parler bilingue" (Coste et al. 2009: 11), en se référant à l'école de Neuchâtel et à une conceptualisation du bilinguisme orientée sur les usages (Grosjean 1984) et les pratiques (Lüdi & Py 1986).

Coste et al. (2009: 12) formulent l'enjeu d'offrir à l'élève "une expérience diversifiée de l'altérité" afin qu'il ou elle puisse développer son identité langagière et culturelle aussi bien que ses capacités d'apprenant. Dans ce but, les auteurs proposent de susciter des pratiques bilingues auprès des élèves, qu'ils rapprochent à des stratégies de communication en langue étrangère (ibid.: 18), objet de recherche notamment dans les années 1980 et 1990 (Dörnyei & Scott 1997). D'après Coste et al. (2009: 18), ce "travail sur la langue induit par le déséquilibre" s'avère bénéfique, tant au plan psycholinguistique (pour "l'activation d'un moment d'acquisition") qu'au plan sociolinguistique (sensibilisation aux "variantes de contact [...] empreintes d'une charge identitaire importante pour les locuteurs").

² Le CECR reprend cette distinction: Ainsi, *multilinguisme* se réfère à la coexistence spatiale et géographique des langues (Conseil de l'Europe 2001: 11).

³ Les dialectes et les registres de la socialisation primaire ne sont pas inclus dans leur définition (ibid.: 13).

2.2 La reprise dans le volume complémentaire du CECR

Pour présenter les nouveaux descripteurs, le CECR-VC renvoie aux sections du CECR (1.3, 1.4 et 6.3.1) qui concernent la compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR-VC: 164), tandis que l'étude préparatoire (Coste et al. 2009) n'est mentionnée qu'une fois plus tôt dans le texte (CECR-VC: 28). Les auteurs se penchent sur certains aspects que le CECR avait repris de cette étude (plurilinguisme en tant que qualité d'un individu, interaction des langues dans un répertoire, compétence communicative, orientation sur l'usage et les stratégies), auxquels ils ajoutent d'autres éléments basés sur une analyse de littérature récente, ce qui leur permet de modéliser trois sous-compétences (Fig. 1).

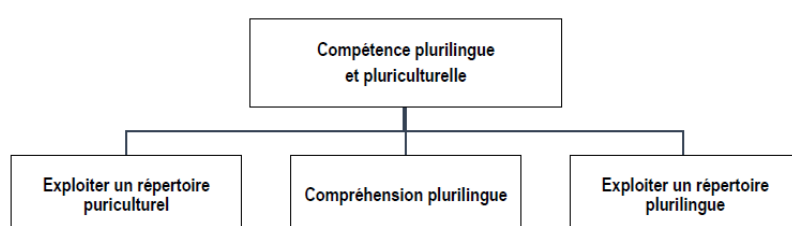


Fig. 1: Sous-compétences de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (CECR-VC: 164)

D'après Coste et al. (2009), c'est à travers des pratiques langagières authentiques et à l'oral que la CP se manifeste en tant que compétence autonome et originale. Il est intéressant d'observer que le processus de validation quantitative des descripteurs a d'abord été terminé pour ce qui concerne la dimension "Exploiter un répertoire plurilingue", tandis qu'il fallait une validation supplémentaire permettant d'inclure les descripteurs pour les deux autres dimensions (ibid.: 189).

Le CECR-VC s'inscrit, dans une perspective méthodologique, dans la continuité du CECR (CECR-VC: 184). Il est également basé sur l'idée d'un curriculum notionnel-fonctionnel (Wilkins 1972). Ainsi, des concepts tels que "tâches" et "activités communicatives" se reflètent aussi dans les descripteurs élaborés pour "Exploiter un répertoire plurilingue" (CECR-VC: 170):

- de l'utilisation des compétences limitées dans différentes langues (A1), mots et expressions d'autres langues (A2), de manière de plus en plus ciblée et créative (B1/B2) au passage d'une langue à l'autre (B2/C1) et à la participation (C2)
- de la "transaction simple" (A1), à l'échange d'information, l'explication d'un problème et la demande de clarification (A2), à "une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche" (B1), à l'explication de texte (C1) ou de contributions dans un contexte multilingue (C2)⁴

⁴ On peut y rajouter, quant aux domaines (privé, public, professionnel, éducation), que les descripteurs vont de la "vie quotidienne" (A1-B1) aux "informations spécialisées" et à "un sujet de son domaine d'intérêt" (B2), à "la compréhension et discussion portant sur un texte" (C1) et aux "métaphores et d'autres figures de style" (C2). Par rapport aux situations, ils vont des "situations habituelles" à celles "inattendues" (B1), de l'interlocuteur coopératif (A1) à "différents

Le CECR-VC suggère ici une progression qui passe de l'exploitation d'un répertoire plurilingue, que l'on pourrait désigner de transfert productif, à l'emploi de l'alternance codique (désormais AC) "avec aisance" et efficacité dans la conversation. La base théorique de cette présomption n'est à aucun moment clarifiée et rappelle tout de même le communicateur natif idéal. Ainsi, les descripteurs courent, malgré tout, le risque d'une certaine banalisation de la compétence de communication, à laquelle le CECR avait largement contribué en conceptualisant exclusivement, dans une orientation psychologique, des compétences mesurables et standardisées. Les auteurs du CECR-VC semblent vouloir mettre en garde contre cette banalisation, en admettant que l'assignation d'un descripteur à un certain niveau est davantage flexible quant à la CP, et qu'il s'agit seulement d'objectifs probables:

Un descripteur situé à un niveau particulier représente un but difficile – mais en aucun cas impossible – à atteindre pour des utilisateurs/apprenants du niveau inférieur. Cela est particulièrement vrai des descripteurs du plurilinguisme/pluriculturel, là où seule l'étendue de l'expérience et de l'expertise des utilisateurs/apprenants ainsi que leurs profils plurilingue/pluriculturel interviennent (ibid.: 165).

3. Une exploration des manifestations langagières de la compétence plurilingue

3.1 Questionnement

D'après Coste et al. (2009: 12), l'école fait partie de la socialisation plurilingue de l'apprenant, "fût-ce à son insu ou avec des effets contre-productifs". Volgger (2010) démontre de tels effets liés à la vision psychologique sur la notion de compétence. Les apprenants de français L3⁵ qu'elle interroge manquent d'un concept de soi positif quant à leur plurilinguisme, même ceux ayant grandi avec deux langues. Dans leur étude longitudinale, Stratilaki & Bono (2006) distinguent quatre étapes facilitant l'évolution d'un tel concept (élargissement du répertoire, utilisation de l'AC, acceptation de ses compétences en tant que partielles, refus de l'idéal du communicateur natif). Face à l'habitus monolingue (Gogolin 2008) et monolingue-écrit (Hauser & Luginbühl 2017) de l'école, il semble donc primordial de mettre en avant les pratiques langagières authentiques dans l'enseignement d'une L3.

Ainsi, nous nous intéressons aux manifestations de la CP dans l'accomplissement de différents types de tâches conversationnelles:

- Comment les apprenants d'une L3 utilisent-ils des stratégies telles que le transfert productif et l'AC afin d'accomplir une tâche conversationnelle de manière spontanée (approche communicative forte) ou en tant qu'"activité bi-langue"?

interlocuteurs" (B2) et à la personne qui passe "à une autre des langues de son répertoire plurilingue" (C1) (CECR-VC: 170)

⁵ Nous désignons, ici et dans ce qui suit, par L3 la LV2 (deuxième langue étrangère), par L2 la LV1 (première langue étrangère). Pour 8 élèves dans cette étude ayant grandi dans un environnement bilingue, la L3 représente déjà la quatrième langue du répertoire.

D'un point de vue psycholinguistique, Poulisse (1987) entend par transfert productif une stratégie de communication pour laquelle l'apprenante manipule non le contenu, mais la forme de l'énoncé en se servant de ses connaissances dans d'autres langues. Il est possible de rapprocher cette stratégie aux modèles d'activation interactive du lexique mental lors de la production de la langue cible (Aitchison 2012) ainsi qu'au "revised hierarchical model" (Kroll et al. 2010) postulant, pour le lexique mental des bilingues tardifs, un lien faible entre le concept et son mot en L2 qui, à son tour, dispose d'un lien fort avec le mot en L1. Quant aux facteurs déclencheurs de transfert productif, l'approche communicative forte ainsi que l'activation d'autres langues au préalable, telle que visée par "l'activité bi-langue" (Bailly & Ciekanski 2003), s'avèrent importantes. En outre, il faut considérer la proximité typologique perçue par l'apprenant ("psychotypology", Kellerman 1977), un niveau débutant en L3 (Poulisse & Schils 1989) et une compétence-seuil en L2 (Hammarberg 2001). D'un point de vue sociolinguistique, l'emploi de l'AC en tant qu'indice de contextualisation (Auer 2007) est déterminé, entre autres, par le discours (accomplissement ou organisation de la tâche, indication d'un problème au niveau de la langue) ou les participants (choix d'un sujet hors tâche) (Nussbaum & Unamuno 2001). Selon le "role-function model" (Williams & Hammarberg 2009), la L2 agit en tant que "supplier" dans l'accomplissement d'une certaine tâche en L3, tandis que la L1 tient un rôle instrumental pour les autres fonctions pragmatiques mentionnées.

Encore d'un point de vue sociolinguistique, étant informé par le concept d'acteur social (Moore & Gajo 2009) et les théories interactionnistes de la conversation (Deppermann 2004), l'usage des stratégies en question est aussi déterminé par l'interprétation d'une situation de communication donnée et le déroulement même de la conversation. Par conséquent, nous nous interrogeons également sur les profils de la CP que les élèves actualisent:

- Quels profils de la CP peut-on distinguer à partir de la fréquence de certains types de transfert productif ou d'AC et la longueur des conversations (*tokens* constitutifs en L3)?
- Comment ces profils sont-ils actualisés par les élèves au cours de la conversation?

3.2 Méthode

Les questions présentées ci-dessus seront explorées à partir d'une expérimentation qualitative (Kleining 1986, 2010) réalisée au sein d'une classe de langue cible allemand (en France) ainsi qu'une classe de langue cible français (en Allemagne), les 40 apprenants ayant aussi l'anglais dans leur répertoire. Pour l'échantillonnage, il fallait s'assurer que chaque individu réponde aux critères suivants:

- "psychotypology" → proximité typologique entre les langues du répertoire (le français respectivement l'allemand comme langue de scolarisation, l'anglais comme L2, l'allemand respectivement le français comme L3)
- niveau débutant en L3 → 2 années d'apprentissage de la L3 au préalable, c'est-à-dire 4^e année d'un collège en Franche-Comté et 9. Klasse d'une Gesamtschule en Rhénanie-Palatinat

- compétence-seuil en L2 → au moins 4 années d'apprentissage de la L2 au préalable

L'expérimentation qualitative propose diverses techniques d'intervention (Kleining 1986: 737sq.). Dans notre étude, d'un côté, nous avons appliqué la technique de réduction, qui consiste à enlever un élément typique du terrain, cela en utilisant trois tâches conversationnelles sans présentation de vocabulaire ni exercices pratiques au préalable (approche communicative forte). De l'autre côté, nous nous sommes servis de l'adjonction, qui consiste à ajouter un élément inhabituel au terrain, en demandant à la moitié des élèves (groupe exploratoire), de faire les mêmes tâches en tant qu'"activité bi-langue", c.-à-d. d'abord en L2 anglais et seulement ensuite en L3 (activation de la L2 au préalable).

Encore dans le but de varier structurellement les perspectives, il est souhaitable de combiner l'intervention avec l'observation et l'interrogation. Les trois tâches étaient conçues pour un échange scolaire imaginaire en tenant compte de la typologie de Pica et al. (1993): prendre rendez-vous au téléphone (à partir de deux agendas différents → type écart d'information), se décider sur le programme télé du soir (à partir d'un programme télé → type "decision making"), conseiller un ami (à partir des cartes problèmes → type "opinion task"). Pour chaque tâche, les élèves, dans un travail individuel, devaient lire les consignes et noter une intention communicative en L1. Ensuite, à 2, ils enregistraient sur dictaphone leurs conversations en L2 (groupe exploratoire) et L3 (tous), puis, à 4, leurs rétrospections en L1, en répondant à cinq questions clés (deux portant sur une comparaison lexicale entre L2 et L3).

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse de corpus pour les conversations en L3 en repérant trois catégories principales de transfert productif (Fig. 2). Dans ce qui suit, ainsi qu'en Fig. 3, nous donnons des exemples pour l'allemand comme langue cible, en indiquant à chaque fois la base de transfert (L1 français, L2 anglais).

emprunt	L'apprenante utilise un mot en L1 ou en L2 à l'intérieur d'une assertion en L3. Le mot utilisé est de toute évidence assigné à la langue de départ dans ses caractéristiques linguistiques. L1 → du bist <i>libre</i> (1.23) montag (B 2: Amélie; Caroline EG-RDVb: 4-7) L2 → montag <i>at</i> zehn uhr- (B 2: Amélie; Caroline EG-RDVb: 7)
emprunt bilingue phonologique	L'apprenante utilise un mot de la L1 ou L2 à l'intérieur d'une assertion en L3. Le mot utilisé est en partie assigné à la L3 dans ses caractéristiques phonologiques. L1 → hast du einen zweiten << <i>propozi</i> 'tsjo:n> <i>proposition</i> > für fernseHEN (B 2: Eva; Clara VG-TV: 55f) L2 → und sex on the beach ist sehr ist sehr eh << <i>bju:ti'fɔl</i> > <i>beautiful</i> > (B 2: Eva; Clara VG-TV: 42f)
emprunt et transposition spontanée	L'apprenante utilise un mot en L1 ou L2 qu'elle essaie ensuite - dans sa contribution ou dans la suivante - de traduire dans la L3. L1 → à:: à eh <i>nach</i> (B 2: Ariane; Clémentine VG-RDV: 37) L2 → I eh (-) eh <i>ich</i> (B 2: Bénédicte; Bérénice EG-RDVb: 20)

Fig. 2: Catégories de transferts productifs (Poulisse 1987; Poulisse & Schils 1989)

Quant à l'AC, il est possible de repérer cinq fonctions pragmatiques, dont trois qui renvoient à des pratiques bi- ou plurilingues et deux aux pratiques exolingues (Porquier 1994), c.-à-d. typiques pour les échanges entre apprenants (Fig. 3).

P L U R I L I N G U E	AC constitutive	L'apprenant alterne avec la L1 ou la L2 (ou la maintient) pour compléter et constituer la conversation ciblée par la tâche (deux lexèmes ou plus que l'on peut de toute évidence assigner à la langue de départ). L1 → eh <i>que fais-tu samedi</i> ehm samstag (B 2: Hossein; Constantin EG-RDV: 8f) L2 → kannst du <i>e:h go to the e:hm streets eh with me?</i> mittwoch? (B 2: Anatole; Esther; Annemarie VG-RDV: 28-32)
	AC régulant	L'apprenant alterne avec la L1 ou L2 (ou la maintient) pour planifier, organiser ou structurer des tours de paroles ou la finition de la tâche. L1 → Annemarie: vraiment sorry (0.98) Esther: <<ganz leise>tu me proposes ce qu'on (unv.)> Annemarie: une e::h (B 2: Anatole; Esther; Annemarie VG-RDV: 42-45)
	AC relative au participant	L'apprenant alterne avec la L1 ou L2 (ou la maintient) pour exprimer son identité au-delà de la tâche (jugement de valeur, sentiments, humour). L1 → e::h (-) nein (1.66) <i>oui sur l'agenda il y a écrit oui mais moi non nein</i> e:h (B 2: Alexis; Antoine VG-RDV: 67-69)
E X O L I N G U E	AC relative au sens	L'apprenant alterne avec la L1 ou L2 (ou la maintient) pour négocier le sens (demander la signification d'un mot ou assertion en L3, s'assurer de la bonne compréhension, demander une certaine information). L1 → Anatole: <i>c'est diMANCHE samstag?</i> (0.87) Annemarie: samedi (B 2: Anatole; Esther; Annemarie VG-RDV: 60-62) L1 → Antoine: e:h dix-neuf <<mitvort>mittwoch> (6.62) [...] Alexis: montag? Antoine: <<mitvor> Mittwoch> <i>mercredi dix-neuf mercredi</i> (B 2: Alexis; Antoine VG-RDV: 34-39)
	AC relative à la forme	L'apprenant alterne avec la L1 ou L2 (ou la maintient) pour thématiser la forme linguistique (problème de production, autocorrection, correction d'autrui). L1 → =eh ich kannst (2.1) <<zur Seite>comment dire à partir> <<laut>à parTIR> (B 2: Alice; Angélique EG-RDVb: 33-36) L1 → Caroline: tatinic ist (--) ich liebe non Amélie: ehe Caroline: non tatini/ tita/ titaNIC (B 2: Amélie; Caroline EG-TVb: 40-42)

Fig. 3: Catégories de l'alternance codique (AC) (Auer 2007; Nussbaum & Unamuno 2001)

Dans un deuxième temps, grâce aux rétrospections de certains élèves allemands exprimant des attitudes particulièrement négatives vis-à-vis de leur L3 français et de leur propre performance, nous nous sommes intéressés aux différences interindividuelles. En effet, leurs conversations en L3 étaient plus courtes que la moyenne et représentaient peu d'occurrences de transfert productif et d'AC. En tenant compte de la fréquence de certains types de transfert productif et d'AC ainsi que des *tokens* constitutifs en L3, nous avons établi une typologie à quatre profils (Fig. 4, 3.3.2), chacun reflétant une norme linguistique spécifique que les élèves ont, de manière interactive, établie pour leurs conversations en L3. Nous avons illustré chaque profil à l'aide d'une analyse conversationnelle menée pour 8 élèves.

3.3 Résultats

3.3.1 Analyse de corpus

Quant au transfert productif, dans la totalité du corpus, l'emprunt est le plus fréquent (60%), suivi de l'emprunt bilingue phonologique (18,6%) et de la transposition spontanée (16,2%)⁶. Dans nos données, nous avons pu observer deux schémas d'activation interactive du lexique mental (phonologique-sémantique ou phonologique-orthographique) et l'importance, en général, des processus *bottom-up* lors de la production en L3 au niveau débutant. La plupart des occurrences de transfert productif sont basées sur une similitude phonologique-sémantique (définie par le partage d'au moins un phonème dans l'image acoustique de deux mots portant le même sens)⁷, p.ex. l'activation interactive de L2 *make* et L3 *machen*:

(1) Transcription Eva & Clara (VG-RAT: 84-86)

```
{02:59} 0084 Clara ich m: <<ma>ma/> <<me>mai/> <<ma>ma/> make
{03:02} 0085 (2.9)
{03:05} 0086 Clara ich mache?
```

En revanche, le deuxième schéma d'activation interactive que nous avons observé est marqué par l'abandon du concept, car il est seulement basé sur une similitude phonologique-orthographique (définie par le partage d'au moins un phonème dans l'image acoustique de deux mots ne portant pas le même sens)⁸. De ce fait, ce schéma est révélateur des particularités de la production en L3 en contexte scolaire, en permettant d'y transférer, à un certain degré, le "revised hierarchical model". Nous donnons ici un extrait marqué par beaucoup d'AC constitutive (en L1 et L2) et une activation interactive entre L1 *sur* et L3 *für*:

(2) Transcription Alexis & Antoine (VG-RAT: 34-37)

```
{01:07} 0034 Antoine two sur_eh (.) two sur_eh twenty
{01:09} 0035 eh oh <<leise>putain>
{01:10} 0036 e:h (-) two
{01:12} 0037 [für eh <<tsvan'tʃɪf>zwanZIG>]
```

Quant à l'AC, dans la totalité du corpus, l'AC constitutive est la plus fréquente (36,5%), suivie de l'AC régulant (22%), de l'AC relative à la forme (17,9%), au participant (16,9%) et au sens (6,7%). L'étude apporte aussi de l'évidence pour

⁶ On y trouve aussi des occurrences de transfert bilingue morphologique (3%, p.ex. L1 → <<nulaʃjɛrən>nul à chieren> pour 'total zum Kotzen') ou de transposition littérale (3%, p.ex. L2 à eh (.) es ist eine <<komo'di:>comédie> bist du okay. pour 'are you okay').

⁷ Nous avons seulement observé ce schéma d'activation interactive dans les emprunts (transposés ou non), c.-à-d. les occurrences de transfert non adapté. Ainsi, il est valable pour environ 80% des emprunts observés à partir de la L2, et pour 50% des emprunts observés à partir de la L1.

⁸ Ce schéma s'applique à des occurrences de transfert adapté ou non adapté. Il est particulièrement intéressant pour expliquer les emprunts phonologiques bilingues pour lesquels la locutrice adapte une syllabe entière à la langue cible, p.ex.: L1 → =ein UHR it's eh =ist (.) <<nul>nul> (B 2: Ariane; Clémentine VG-RDVi: 67).

le "role-function model", qui semble donc transférable aux jeunes apprenants d'une L3 en contexte scolaire: 71,3% de toutes les occurrences d'AC constitutive concernent la L2, tandis que la L1 a été choisie pour presque toutes les occurrences d'AC non constitutive – entre 91,7% et 100%, en fonction de la catégorie. Aussi, nous comptons 811 *tokens* constitutifs en L2 contre 359 en L1, et une majorité d'occurrences de transfert productif à partir de la L2 (emprunts: 53,2%, emprunt bilingue phonologique: 60,3%, emprunt transposé: 63,7%).

En ce qui concerne le groupe exploratoire (activation de la L2 au préalable dans une activité bi-langue), il est intéressant de comparer ce corpus partiel au reste de la classe (groupe de comparaison):

- occurrences de transfert productif à partir de la L2 aussi fréquentes (98 occurrences, contre 107), mais tendance à transférer à partir de la L2 au lieu de la L1 (53 occurrences, contre 109)
- moins d'AC constitutive en L1 ou L2 (16 et 37 occurrences, contre 36 et 92), moins de *tokens* constitutifs en L1 ou L2 (107 et 223 occurrences, contre 255 et 592)

Les élèves du groupe exploratoire semblent mieux pouvoir conserver la L3 comme langue d'interaction. Dans une activité bi-langue, au niveau de la conceptualisation de l'énoncé, il y a moins d'effort à fournir pour la conversation en L3, ce qui pourrait faciliter le travail sur la forme linguistique en L3. En revanche, ce corpus partiel représente légèrement moins de *tokens* constitutifs en L3 (1254, contre 1438), certainement dû à l'artificialité d'échanger sur les mêmes contenus deux fois de suite. Contrairement à nos présupposés, ces élèves n'ont pas rapporté plus d'occurrences de transfert productif à partir de la L2⁹.

3.3.2 Analyse typologisante

Les élèves ayant actualisé un profil monolingue (Fig. 4) s'orientent à une norme monolingue pour leurs conversations. Le profil est marqué par la suppression d'autres langues, l'abandon de message et les textes courts en L3. Ainsi, Caspar et Carmen se décident sur le programme télé en un seul tour de parole, sans argumenter. L'enchaînement direct (l. 7) et l'absence de marqueurs d'hésitations signalent qu'ils doivent avoir planifié leurs énoncés d'avance:

(3) Transcription Caspar & Carmen (EG-TVb: 2-7)

```
{00:15} 0002 Caspar bonjour madame.
{00:16} 0003 Carmen [((lacht)) ]
{00:16} 0004          [(0.68) ]
{00:17} 0005 Caspar je voudrais (.) voir (.) <<lez eksperts>les_experts>
miAmi
```

⁹ Il faut préciser que les rétropections s'effectuaient seulement par mémoire. L'écoute de l'enregistrement aurait mis en avantage le groupe exploratoire, car, dans ce corpus partiel, les occurrences de transfert productif à partir de la L2 sont plus facilement identifiables (moins de transfert productif à partir de la L1, moins d'AC constitutive et de *tokens* constitutifs en L2).

{00:21} 0006 et toi?
 {00:22} 0007 **Carmen** eh <<3osi>j'auusi>?

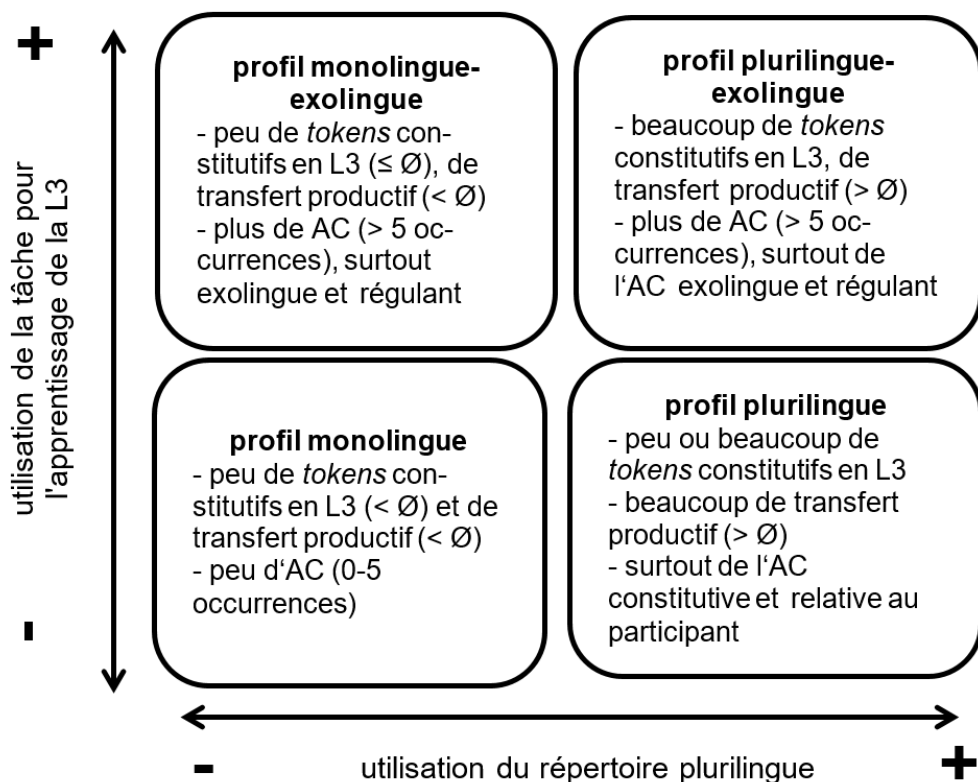


Fig. 4: Typologie de profils actualisés de la CP

Pour ceux qui actualisent un profil monolingue-exolingue, la situation de communication est destinée à l'apprentissage de la L3, mais seule la L1 est jugée utile pour y parvenir (utilisation de la L1 dans des séquences d'AC exolingue ou régulant), raison pour laquelle les textes en L3 sont toujours moins longs que la moyenne. Dans l'extrait suivant, pour trouver un RDV, Cécile se sert aussi de transfert productif (ll. 7, 19) et d'AC relative à la forme (l. 25), mais Basile lui montre à travers son silence (ll. 11, 23, 27) qu'un profil plurilingue-exolingue ne l'intéresse pas, de sorte que Cécile dévalorise ses tentatives précédentes (l. 24) et que les deux, au final, n'actualisent qu'un profil monolingue-exolingue.

(4) Transcription Basile & Cécile (EG-RDVb: 5-28)

{00:13} 0005 **Cécile** eh v:on
 {00:15} 0006 eh (.) eh (-) eh freiTAG
 {00:19} 0007 von (--) s:::ieben (--) uhr at achtzehn uhr?
 {00:26} 0008 (7.01)
 {00:33} 0009 **Basile** eh (.) ja::
 {00:35} 0010 e:hm
 {00:37} 0011 (1.83)
 (...)
 {00:52} 0019 **Cécile** dienstTAG eh von_eh <<zi:p'tsi:n>siebzehn> uhr

{00:57} 0020 eh nach
 {00:60} 0021 neunzehn uhr
 {01:02} 0022 =eh (-) nicht?
 {01:04} 0023 (2.06)
 {01:06} 0024 **Cécile** mais j'y arrive pas commence toi
 {01:08} 0025 [comment est-ce qu'on dit libre]
 {01:08} 0026 **Basile** [mais moi non (unv.)]
 {01:10} 0027 (6.69)
 {01:17} 0028 **Basile** allez Cécile

En revanche, les élèves s'orientant vers une norme plurilingue-exolingue s'appuient plus sur leur répertoire plurilingue, sans oublier que la situation de communication est destinée à l'apprentissage de la L3. Ils utilisent de l'AC exolingue, mais se servent également de transfert productif à partir de la L1 et L2, tandis que le recours à l'AC constitutive est rare. Par la suite, la longueur de leurs textes en L3 est au-dessus de la moyenne. Ainsi, ils mettent en œuvre leur CP de meilleure façon. Pour conseiller son amie Clémentine, Ariane réalise son intention communicative¹⁰ à l'aide des co-constructions de Clémentine (AC relative à la forme, ll. 41, 43, 52) et en utilisant, p.ex., deux emprunts à partir de la L1 (ll. 56, 59):

(5) Transcription Ariane & Clémentine (VG-RATi: 30-59)

{01:43} 0030 du geh/ GEHT ehm
 {01:47} 0031 (1.64)
 {01:49} 0032 **Ariane** yo ((kichert))
 {01:50} 0033 e:hm <<mit englischem Akzent>Freund> und eh
 {01:56} 0034 und eh (.) schreib (---) brief
 [...]
 {02:17} 0040 **Ariane** du kann
 {02:18} 0041 **Clémentine** <<kaum hörbar>st>
 {02:19} 0042 **Ariane** du kann ehm:: (.) geh
 {02:22} 0043 **Clémentine** <<leise>st (.)st (--) st>
 {02:25} 0044 (6.5)
 {02:31} 0045 **Ariane** du KANNST_ehm geh/ gehen zu ehm
 [...]
 {02:54} 0052 **Clémentine** <<flüstert>computer ordinateur>
 {02:57} 0053 **Ariane** gehen compuTER (-) e:hm
 {03:02} 0054 und_e::h
 {03:04} 0055 ((nur Hintergrundgeräusche, 5.7))
 {03:09} 0056 **Ariane** <<kichert>apPRENDs>
 {03:11} 0057 °h yo eh
 {03:13} 0058 sein (.) non IHR
 {03:17} 0059 <<lacht>ihr <<mat>maths>>

¹⁰ Il s'agissait de conseiller son amie dont les parents avaient confisqué le portable pendant les vacances à cause d'une mauvaise note. Comme intention communicative pour cette situation, Ariane avait noté: "Va voir tes amis, ou envoie-leur des lettres, tu pourras aller sur ordinateur quelques fois, révise un peu les maths pour pas que ça recommence".

Le profil plurilingue est également marqué par l'exploitation du répertoire plurilingue, mais aussi sous forme d'AC constitutive. Aux yeux de ces élèves, il s'agit d'une situation de communication plurilingue, ce qui rend possible l'utilisation des trois langues à parts égales, sans nécessité de travailler la forme linguistique en L3. Dans ce profil, la longueur des textes en L3 varie beaucoup. Pour formuler son problème en L3 français, Augustin recourt à l'emprunt (l. 44), mais aussi à l'AC constitutive en L1 (l. 48). Pour conseiller son ami, Adam utilise l'emprunt (l. 58), crée un énoncé mixte à parts égales (l. 64) et emploie de l'AC constitutive (ll. 73-75).

(6) Transcription Augustin & Adam (VG-RAT: 42-82)

```
{01:59} 0042 Augustin ehm <<œn>un> vidéo: (-) des:
{01:01} 0043          théa/ <<te'atəɾə>theater>
{01:03} 0044          e::h (.) AUF face (.) book
{01:07} 0045          (2.0)
{01:09} 0046 Adam     oui
{01:10} 0047 Augustin <<s::>c::>
{01:11} 0048          mir geht's schlecht.
{01:13} 0049 Adam     oui oui
{01:14} 0050          (1.0)
{01:15} 0051 Adam     tu:: tu <<tyzale>tu aller>?
{01:23} 0058 Adam     <<sy'pɔrt>supPORT>
{01:24} 0059          faceBOOK
{01:28} 0064          faire the vidéo offline
{01:32} 0068 Augustin oui oui (.) oui oui?
{01:33} 0069          drei ratschläge
{01:35} 0070 Adam     <<lacht>oui>
{01:36} 0071          ((beide lachen))
{01:38} 0072 Adam     ich hab nur EINen.
{01:40} 0073          [ehm du kannst ]
{01:40} 0074 Augustin [die leute ansprechen ]
{01:41} 0075 Adam     person auch noch anschreiben
{01:43} 0076          aber ich weiß nicht was das jetzt auf französisch
{01:46} 0077          ((lacht))
{01:47} 0078 Augustin e:h write the persons on
{01:50} 0079 Adam     genau wr/ wr/ nein
{01:51} 0080          [das ist falsch]
{01:51} 0081 Augustin [<<lacht>write the persons on>]
{01:54} 0082          ((beide lachen))
```

Les "jeux sur plusieurs tableaux" (Coste et al. 2009: 11), typiques pour ce profil, se manifestent lorsqu'Augustin transpose littéralement son dernier conseil en L2 (l. 78), un jeu qui est valorisé par les réactions positives d'Adam (ll. 79, 82).

3.3.3 Conclusions didactiques

Dans une perspective acquisitionnelle, quant à l'oral, il est souhaitable que le profil plurilingue-exolingue devienne le nouvel idéal en cours de L3, tout en remplaçant celui du communicateur natif idéal. Ce profil s'avère doublement propice à l'apprentissage de la L3. D'un côté, les élèves qui l'actualisent négocient le sens et la forme linguistique en L3 (AC exolingue, L1 dans un rôle instrumental). De l'autre, grâce au transfert productif à partir de la L1 et L2 (L2 exclusivement en tant que "supplier"), ces élèves maintiennent la langue cible et retravaillent leur(s) *interlangue(s)* en activant (et mieux reliant) d'autres entrées du lexique mental. Sous cet angle, en visant un travail contrastif de vocabulaire à partir de la conversation enregistrée, l'activité bi-langue s'avère intéressante. Du fait que la L3 soit mieux maintenue par le groupe exploratoire (moins d'AC constitutive), les élèves devraient pouvoir mieux identifier les occurrences de transfert productif et d'AC exolingue. L'accompagnement d'une telle activité pourrait se faire de façon suivante:

- donner des exemples de transfert productif et d'AC exolingue,
- écouter sa conversation enregistrée (dictaphone, portable, ordinateur),
- noter, dans une grille à trois colonnes (L1, L2, L3), les occurrences observées,
- compléter la grille à l'aide d'un dictionnaire, si besoin

Dans une perspective plutôt pédagogique, si l'on veut sensibiliser les apprenants d'une L3 à l'importance de leur CP en tant que compétence originale et autonome, il est important de susciter, en cours de L3, des stratégies de communication telles que le transfert productif et l'AC, car la CP se manifeste à travers ce type de pratiques langagières. Dans ce but, l'approche communicative forte s'avère indispensable. C'est dans notre groupe de comparaison que nous avons pu observer le plus large éventail des stratégies en question, ainsi que, par ailleurs, une tendance à actualiser un profil plurilingue-exolingue et plurilingue.

4. La compétence plurilingue, quel avenir?

Une première enquête auprès de futur-e-s utilisateurs et utilisatrices du CECR-VC – responsables de programmes et d'enseignement – révèle que le meilleur accueil est réservé aux échelles de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (CECR-VC, 190). En revanche, l'implémentation de la CP dans les programmes scolaires et pratiques d'enseignement ne doit pas se faire, en prolongement du CECR, "sur le modèle du natif communicateur idéal" (Coste et al. 2009: 9), mais en tant qu'objectif non-mesurable et non-standardisé, ayant une valeur pédagogique intrinsèque.

Premièrement, il s'agit d'une compétence de communication, que l'on ne peut pas opérationnaliser sans également prendre en compte sa dimension pragmatique et sociolinguistique, ainsi qu'une notion de conversation informée par les théories interactionnistes. En effet, c'est de manière interactive que les

élèves ont actualisé un certain profil de leur CP – le fait de vouloir définir une norme de l'extérieur (p.ex. lors des épreuves normalisées) équivaut, au contraire, à dénaturer la CP. Deuxièmement, les occurrences étudiées témoignent d'une grande variété, et n'ont pas seulement servi à compenser des lacunes lexicales ou à opter pour la langue de compétence. Ainsi, nous avons pu observer du transfert productif dans des fonctions stylistiques ou de l'AC régulant en L2. En troisième lieu, les manifestations langagières de la CP sont porteuses d'aspects identitaires, de créativité et d'autonomie, dont témoignent les différences intra- et interindividuelles pour un problème de communication identique, ainsi que la diversité des profils actualisés.

Jusqu'à présent, la didactique du plurilinguisme a évolué en tant que didactique au service des compétences à acquérir en langue cible, avec une orientation plutôt analytique (processus d'apprentissage) et opérative (propositions conceptuelles, élaboration d'outils)¹¹, et sans véritablement impacter la pratique d'enseignement. Les nouveaux descripteurs devraient lui permettre d'évoluer aussi en tant que didactique normative (discussion des objectifs en cours de langues) au service d'un projet pédagogique plus large et important en soi, que représente la sensibilisation à la CP auprès des apprenants d'une L3. Néanmoins, c'est grâce à trois décennies de recherche en didactique du plurilinguisme, et aux propositions conceptuelles de ses diverses approches, que l'on peut réellement envisager, de nos jours, l'inscription de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* dans les programmes scolaires et les pratiques d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 4^e édition. Hoboken: Wiley.
- Auer, P. (2007). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In L. Wei (éd.), *The bilingualism reader* (pp. 123-138). 2^e édition. London: Routledge.
- Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours. In F. Carton & P. Riley (éds.), *Vers une compétence plurilingue* (pp. 136-154). Paris: CLE international, FIPF (Le français dans le monde. Recherches et applications).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 291-301). 2^e édition. Paris, Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- CDIP (2013). *Stratégie des langues pour le degré secondaire II*. Berne: CDIP.*
- Coste, D. (1991). Diversifier, certes... In D. Coste & J. Hébrard (éds.), *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique* (pp. 170-176). Paris: Hachette (Le français dans le monde. Recherches et applications).

¹¹ Je reprends ici et dans ce qui suit les trois dimensions en didactique distinguées par Decke-Cornill & Küster (2014: 4).

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.*
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.*
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.*
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik*. 2^e édition. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deppermann, A. (2004). 'Gesprächskompetenz' – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (éds.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (pp. 15-27). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, etc.: Lang (Forum Angewandte Linguistik, 43).
- Dietrich-Grappin, S. (2020). *Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht. Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, 17).
- Dörnyei, Z. & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2^e édition. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 101).
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Revue Tranel*, 7, 15-41.*
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 31).
- Hauser, S. & Luginbühl, M. (2017). Wenn Kinder argumentieren. Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern. In I. Meißner & E. L. Wyss (éds.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (pp. 89-105). Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, 93).
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. Holmes & J. B. Pride (éds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books (Penguin modern linguistics readings).
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 724-750.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey & K. Mruck (éds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 65-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister*. *
- Kroll, J. F., van Hell, J. G., Tokowicz, N. & Green, D. W. (2010). The revised hierarchical model: A critical review and assessment. *Bilingualism*, 13(3), 373-381.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.

- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. In V. Castellotti (éd.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations* (pp. 59-80). Mont-Saint-Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre (Dynamiques sociolinguistiques, 308).
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. M. Gass (éds.), *Tasks and language learning. Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters (Multilingual matters, 93).
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.*
- Poulisse, N. (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 141-153.
- Poulisse, N. & Schils, E. (1989). The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies. A quantitative analysis. *Language Learning*, 39(1), 15-46.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Stratilaki, S. & Bono, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 7-35.
- Volgger, M.-L. (2010). Wenn man mehrere Sprachen spricht, ist es leichter, eine weitere zu lernen – Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französisch-lernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 169-198.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In B. Hammarberg (éd.), *Processes in third language acquisition* (pp. 28-73). Edinburgh: Edinburgh University Press.

* Articles et documents en libre accès sur Internet

Annexes

Conventions de transcription

Les conventions sont identiques à celles de la transcription minimale (Selting et al. 2009), ci-dessous à gauche. On y trouve également quelques emprunts à la transcription de base (ibid.) et les conventions IPA, ci-dessous à droite.

Notation de la parole

[]	chevauchements	:::,:::	allongement vocalique >0.5, >0.8, >1 sec.
°h, °hh, °hhh	aspiration de >0.5, >0.8, >1 sec.	SamsTAG	segment accentué
(.), (-), (--), (---)	pause de 0.2, >0.5, >0.8, >1 sec.	?	intonation montante
(2.1)	pause en secondes	.	intonation descendante
ich_eh	liaison	<<triste>oh>	délimitation de commentaires
eh, ehm	signaux de retardement	<<æn>en>	transcription IPA
((räuspert sich))	actions ou événements non- ou paraverbaux	photograph/	truncation
<<lacht>oui>	délimitation des actions ou événements non- ou paraverbaux		
(unv.)	passage incompréhensible		
=und ich	enchaînement rapide		