

Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3

Étude comparative de deux cas

Björn Hammaberg

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1641>

DOI : 10.4000/aile.1641

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2006

Pagination : 45-74

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Björn Hammaberg, « Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1641> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1641>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3

Étude comparative de deux cas

Björn Hammaberg

NOTE DE L'AUTEUR

Björn Hammaberg¹

1. Introduction

- ¹ Les recherches qui se sont développées ces dernières années sur l'acquisition des langues chez les plurilingues ont clairement montré que non seulement la première langue mais aussi les langues apprises ultérieurement pouvaient être activées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les études combinant différentes langues et différents types d'apprenants ont montré une variation quant à la mesure et la manière dont les connaissances des langues déjà acquises – L1 et L2 – sont utilisées lorsque l'apprenant communique dans une nouvelle langue. Nous emploierons désormais l'abréviation LDA pour signifier 'langues déjà acquises'. La discussion a en grande partie porté sur les facteurs qui déterminent l'activation des différentes LDA et sur les langues qui présentent les conditions requises pour être sollicitées lors de l'utilisation de la langue nouvelle. (Pour de plus amples informations sur les points énoncés, voir par exemple les contributions dans Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001).
- ² Dans un projet antérieur (Williams et Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001), on a étudié les rôles joués par les différentes LDA lors de l'emploi et de l'acquisition d'une troisième langue. Il s'agissait d'une étude portant sur une apprenante adulte pour laquelle la répartition des rôles entre la langue première et la langue seconde était évidente et pouvait être liée à son historique langagier et au contexte d'apprentissage. La présente contribution se fonde sur cette étude et présente les données provenant

d'un autre apprenant adulte dont les critères de base sont partiellement distincts. Les résultats des deux études de cas seront comparés et discutés afin d'illustrer plus en détail les conditions requises pour que L1 et L2 soient activées lors d'une production orale en L3. Notre définition d'une troisième langue s'applique à toute langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs langues secondes (L2) en plus de celles d'une ou de plusieurs langues premières (L1).

- 3 Dans le projet antérieur, nous avons examiné d'une part le recours, par l'apprenante, à des changements de code de L3 vers une LDA, et d'autre part ses constructions lexicales en L3, c'est-à-dire ses tentatives pour fabriquer des formes lexicales au cours d'une conversation en L3 et ceci sous l'influence d'une LDA. Les résultats de ces recherches ont mis en évidence le rôle de la LDA activée dans la production orale de l'apprenant. Williams et Hammarberg (1998) ont proposé une distinction entre deux types de rôles. Une langue qui est active dans le processus de communication en L3 peut avoir un rôle *instrumental* afin de gérer la situation communicative, commenter, questionner, expliquer, traduire, etc., ou un rôle *fournisseur*, c'est-à-dire offrir un matériau langagier pour la production orale en L3. Notre informatrice plurilingue avait tendance à activer différentes LDA dans des rôles différents. Évidemment la L3 constituait, elle-même, la langue fournisseur principale (langue fournisseur interne) mais le but de cette étude consistait néanmoins à se concentrer plus particulièrement sur les occurrences où une LDA, L1 ou L2, remplissait un rôle fournisseur (langue fournisseur externe). Ainsi nous avons remarqué que notre informatrice plurilingue préférait utiliser *une* de ses LDA dans un rôle fournisseur : la L2 qu'elle maîtrisait le mieux fonctionnait alors comme une langue fournisseur par défaut.
- 4 Dans la partie suivante, nous reviendrons sur les facteurs supposés conditionner l'activation des différentes LDA chez l'apprenant en L3. Nous allons tout d'abord procéder à une présentation rapide des deux apprenants, puis à l'observation des changements de code et du transfert lexical du nouvel informateur 'EE', qui seront comparés aux résultats obtenus dans l'étude de l'informatrice antérieure 'SW'.

2. Les apprenants et les corpus

2.1 L'informatrice SW

- 5 Le projet 'Les processus dans l'acquisition d'une troisième langue' a été mené conjointement par Sarah Williams et Björn Hammarberg (Hammarberg et Williams, 1993 ; Williams et Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 1998, 2001 ; Hammarberg et Hammarberg, 2005). Sarah Williams (SW), dans la première phase du projet, était elle-même l'informatrice et elle est également intervenue ultérieurement comme chercheur sur son propre développement acquisitionnel d'une troisième langue.
- 6 SW, de parents anglais, a grandi en Angleterre où elle a étudié le français et l'allemand à l'université. Elle a également suivi un cours d'italien de quatre semaines en Italie. Elle a ensuite vécu 6 ans en Allemagne où elle a obtenu un doctorat sur le développement langagier des enfants et le bilinguisme. Son niveau d'allemand peut être considéré comme quasi-natif. À l'âge de 28 ans, ayant obtenu un poste de lectrice à l'université de Stockholm, elle s'est installée en Suède et a commencé l'acquisition du suédois de manière informelle en pratiquant la langue quotidiennement en situation

communicative. Les occasions d'utiliser l'anglais et l'allemand étaient fréquentes. Le descriptif de son plurilinguisme est présenté ci-dessous :

L1	Anglais (usage actuel)
L2	Allemand (niveau quasi-natif, usage actuel) Français (niveau avancé, usage non actuel) Italien (niveau élémentaire, usage non actuel)
L3	Suédois (observé du niveau débutant au niveau avancé, environnement suédophone)

- 7 Le corpus obtenu à partir des énoncés de SW comprend des conversations informelles en suédois entre SW et Björn Hammarberg, natif suédois. Les conversations se sont déroulées sur une période d'environ deux ans et ont débuté dès son arrivée en Suède. Elles ont été enregistrées sur bande puis transcrites. Elles comprennent des interviews, des discussions et des récits de bandes dessinées. Les énoncés de SW comptent environ 37 000 mots.

2.2 L'informateur EE

- 8 Le nouvel apprenant, que nous appelons EE ², est le sujet principal de cette étude. Il présente des ressemblances et des divergences par rapport à l'apprenante SW. L'allemand et l'anglais constituent les langues principales de EE et à l'âge de 28 ans il a commencé à apprendre le suédois. Les données provenant de ses énoncés font partie du *corpus ASU*, corpus longitudinal basé sur les énoncés des apprenants de suédois et constitué à l'université de Stockholm (Hammarberg, 1999, décrit le corpus en détail).
- 9 EE est né en Autriche de parents autrichiens germanophones. En raison du travail de son père qui l'amenait à partir en mission à l'étranger, EE a passé la majeure partie de son enfance et de son adolescence dans un milieu anglophone dans des pays tels que le Sri Lanka, l'Inde, le Kenya et le Canada. Il a ainsi étudié dans des écoles anglaises et américaines. Durant sa scolarité, il se rendait en Autriche pendant les vacances scolaires et il a par la suite étudié 5 ans dans une université autrichienne, études entrecoupées par des séjours au Kenya. La langue utilisée entre EE et ses parents était l'allemand, mais pendant son enfance la langue anglaise était employée systématiquement en dehors du foyer familial, à l'école et même avec ses frères et sœurs. Au Kenya, il a appris le swahili de manière informelle et il estime avoir atteint le niveau intermédiaire. Sa venue en Suède s'explique par son projet de suivre des études de médecine et de vivre avec son amie suédoise. Il a tout d'abord suivi un cours de préparation en suédois de deux semestres destiné aux étudiants étrangers. Il avait préalablement passé deux mois en Suède avant le début du cours, mais l'anglais était la langue à laquelle il recourait pendant cette période. Placé dans le groupe de débutants en suédois, il a réussi l'examen d'aptitude langagière au terme de deux semestres d'études, examen donnant droit à la poursuite d'études universitaires en suédois.
- 10 Les données qui sont constituées des énoncés de EE comprennent des conversations fréquentes, semi-dirigées, relativement informelles en suédois entre l'informateur et deux Suédois natifs. Les enregistrements ont commencé en même temps que le début du cours de préparation en suédois pour étudiants étrangers mais indépendamment de

celui-ci. Les conversations ont eu lieu à neuf reprises, échelonnées sur une période de deux semestres, et ont été suivies d'une dixième au quatrième semestre. Elles ont été enregistrées sur bande puis transcrites. Elles comprennent un ensemble d'activités différentes : interviews, discussions, récits de bandes dessinées ainsi que des descriptions de photos et d'objets. Les énoncés de EE comptent environ 18 500 mots.

- 11 Les différences et les ressemblances entre le plurilinguisme de EE et de SW portent sur des points essentiels. Les informateurs ont tous les deux suivi des études universitaires et ont commencé à apprendre le suédois à l'âge de 28 ans. Leur acquisition du suédois a été rapide et ils ont utilisé la langue activement dans des situations de communication. Dans les deux cas, les LDA dominantes sont l'anglais et l'allemand, mais l'ordre acquisitionnel diffère. EE a atteint le niveau natif dans les deux langues même si les domaines de leur emploi semblent différents. L'allemand était cependant la langue de EE dans sa plus tendre enfance. Ainsi, pour EE, il semble pertinent de définir l'allemand comme L1 et l'anglais comme L2. Cependant une distinction essentielle entre EE et SW concerne le fait que EE a grandi dans un environnement bilingue. Le descriptif de son plurilinguisme est présenté ci-dessous :

L1	Allemand (dès la plus tendre enfance)
L2	Anglais (au moins depuis le début de sa scolarité, niveau natif) Swahili (niveau moyen)
L3	Suédois (observé du niveau débutant au niveau avancé, environnement suédophone)

3. Activation des LDA : changement de code et transfert

- 12 La tâche consistant à mener une conversation dans une nouvelle langue comporte évidemment de nombreuses difficultés quant à la formulation aussi bien pour SW que pour EE, surtout pendant les premiers mois. Ainsi les occasions pour l'apprenant d'activer de diverses manières une LDA lors de la production orale en L3 ont été fréquentes. Pour analyser les données de SW, nous avons distingué les *changements de code non-adaptés* des cas de *transfert* provenant des LDA lors des constructions lexicales en L3 (Williams et Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001). Nous avons considéré comme changements de code non-adaptés les expressions propres à d'autres langues tels qu'un mot ou une séquence courte, qui ne sont adaptées ni phonologiquement ni morphologiquement à la langue cible. Par contre, les expressions dans lesquelles nous pouvions constater des marques de l'influence d'une LDA, mais qui s'avéraient phonologiquement ou morphologiquement adaptées à la langue cible ont été considérées comme des cas de transfert. Cette distinction était primordiale car ces différents types d'activation des LDA tendaient à faire appel à des langues différentes chez notre informatrice, permettant ainsi de mieux comprendre le processus de production orale chez le locuteur plurilingue.

3.1 Changement de code

- 13 Williams et Hammarberg (1998) ont identifié sept cas distincts de changements de code selon la fonction qu'ils remplissent dans le discours. Nous les illustrerons par des exemples tirés des énoncés de EE que nous commenterons cas par cas. (Les exemples sont présentés dans cet article selon la transcription appliquée dans le corpus ASU³. Les expressions pertinentes sont en caractères gras. Les noms correspondant aux sept catégories de changement de code de Williams et Hammarberg ont été maintenus en anglais.)

(1)	<p>EDIT</p> <p>[L'exemple provient du niveau débutant. L'apprenant ne parvient pas à formuler son idée.]</p> <p>% % à hon / % sen hon fru % och % och och / % hon fru % % / nej.</p> <p>< na >. hon fru % % / dom var % % = % / ja dom var % / nej.</p> <p>% % et elle / ensuite elle femme % et % et et / % elle femme % % / non. < oh >.</p> <p>elle femme % % / ils étaient % % = % / oui ils étaient % / non.'</p>
(2)	<p>META COMMENT</p> <p>dom var inte så % dom var inte så roligt % % % / < i'm losing my vocabulary. i don't know where it is today. ></p> <p>'ils ne s'amusaient pas beaucoup / < je perds mon vocabulaire. je ne sais pas où il est aujourd'hui ></p>
(3)	<p>META FRAME</p> <p>% % de var % de var = / < oh what's the word ? > / < nicht protzig >. ja.</p> <p>'c'était / < oh quel est le mot ? > / < pas vantard >. oui.'</p>
(4)	<p>INSERT EXPLICIT</p> <p>% % de var % de var = / < oh what's the word ? > / < nicht protzig >. ja.</p> <p>'c'était / < oh quel est le mot ? > / < pas vantard >. ja.'</p>
(5)	<p>INSERT IMPLICIT ELICIT</p> <p>man ser inte så ofta så saker som en j- judiska s- % < stern >.</p> <p>'on ne voit pas souvent de telles choses comme une < étoile >. juive'</p>
(6)	<p>INSERT NON-ELICIT</p> <p>men dom ha- dom har ingen < wille > % som lever längre.</p> <p>'mais ils n'ont plus la < volonté > de vivre.'</p>
(7)	<p>WIPP</p> <p>men de e svårt. för nu e också / < because > / för när man bor i kenya då är mycket swahili också.</p> <p>'mais c'est difficile. parce que maintenant ça l'est aussi / < parce que > parce que quand on habite au Kenya on parle beaucoup swahili aussi.'</p>

- 14 La catégorie EDIT comprend des alternances qui constituent des éléments additionnels, tels que 'non', 'oui', 'ok', 'oh' et autres interjections similaires, énoncés lors d'autocorrections ou pour faciliter l'interaction. Le groupe META représente des remarques métalangagières de deux types: META COMMENT, constitué de commentaires sur la situation de communication ou sur le texte lui-même, et META

FRAME qui désigne les marqueurs de sollicitation explicites, généralement une question, qui parfois accompagnent les mots ou autres expressions que l'apprenant peut solliciter. Les catégories INSERT comprennent des éléments appartenant au contenu propre de la conversation, c'est-à-dire constituées ni d'éléments additionnels EDIT ni d'éléments métalangagiers, et que l'apprenant exprime dans une autre langue que L3. Ces éléments peuvent être considérés comme EXPLICIT ELICIT s'ils apparaissent avec un META FRAME, et comme IMPLICIT ELICIT s'ils ne possèdent pas de marqueurs de sollicitation explicites, mais qu'ils sont alors prononcés avec une intonation montante métalangagière (que nous interprétons comme un signal de sollicitation « Comment dit-on ? », « Peut-on dire ainsi ? »). Dans les deux types cités ci-dessus, nous considérons que le changement de code a pour but de solliciter l'expression suédoise auprès de l'interlocuteur. Si les INSERTS apparaissent sans marqueurs de sollicitation explicites ni intonation interrogative, ils sont alors considérés NON-ELICIT. Cette catégorie concerne ici les cas classiques d'alternances sans sollicitation qui peuvent être conditionnées par différents facteurs tels que des lacunes lexicales, les blocages d'accès occasionnels, le sujet de la conversation ou la nature du contexte, les attitudes des locuteurs, etc.

- 15 La dernière catégorie, WIPP, se révèle particulièrement intéressante dans notre contexte. WIPP correspond à une abréviation de 'Without Identified Pragmatic Purpose'. Si nous considérons que les six premières catégories ont, d'une manière ou d'une autre, un but pragmatique dans la conversation, ce n'est pas le cas ici. Les éléments WIPP correspondent en partie aux alternances que Poulisse et Bongaerts (1994) ont qualifié de 'non-intentional language switches' (qui, de plus, incluent notre catégorie EDIT). Si les six premiers types de changements de code constituent des alternances 'propres' ne montrant aucune tentative de la part de l'apprenant de s'exprimer en L3, les éléments WIPP, par contre, apparaissent simplement comme une partie de la formulation de l'énoncé dans la langue cible, et les changements de code n'ont alors aucune fonction spécifique. Les éléments WIPP sont brefs et dans la plupart des cas, il s'agit de mots grammaticaux tels que des pronoms, prépositions, adverbes connecteurs et conjonctions, plutôt que de mots lexicaux. Ils sont en général directement suivis d'une autocorrection, ou alors l'examen du corpus montre que ces expressions sont connues par l'apprenant.
- 16 Si nous considérons vers quelles langues les changements de code se produisent lors de la production orale de l'apprenant, il est possible de distinguer certaines différences entre les catégories. Le tableau 1 montre la fréquence des catégories et la répartition des langues en pourcentage.

Tableau 1. Répartition des fonctions des changements de code de EE vers ses LDA

Fonctions	Alternances vers						Total
	allemand L1		anglais L2		Cas ambigus all./ang.		
	N	%	N	%	N	%	N
EDIT	1	33	2	67	-	-	3
META COMMENT	-	-	6	100	-	-	6

META FRAME	-	-	4	100	-	-	4
INSERT EXPLICIT ELICIT	3	19	13	81	-	-	16
INSERT IMPLICIT ELICIT	7	44	9	56	-	-	16
INSERT NON-ELICIT	31	39	46	58	2	3	79
WIPP	10	13	68	85	2	3	80
Total	52	25	148	73	4	2	204

Les pourcentages représentent la répartition par langue

- 17 Nous pouvons constater que les changements de code de EE se produisent le plus souvent vers l'anglais (73 % de l'ensemble des exemples) et aussi quelques-uns vers l'allemand (25 %). Aucune alternance vers le swahili n'a été observée et ceci bien évidemment du fait que EE savait pertinemment que les deux interlocuteurs maîtrisaient aussi bien l'anglais que l'allemand mais qu'il était peu probable qu'ils puissent comprendre le swahili. Ainsi les conditions de communication étaient réunies pour permettre des alternances vers l'anglais et l'allemand et non pas vers le swahili. La dominance de l'anglais varie en intensité selon les catégories. Les alternances META se produisent toujours vers l'anglais, mais cette langue domine de manière significative aussi pour la catégorie INSERT EXPLICIT ELICIT. Ces cas sont également ceux où l'apprenant indique de la manière la plus explicite qu'il change de code vers une langue autre que L3. Les autres alternances INSERT se répartissent équitablement dans chaque langue. Enfin pour la catégorie WIPP, les alternances vers l'anglais dominent fortement (85 % de cas non ambigus).
- 18 Ces résultats peuvent être comparés à ceux obtenus pour SW qui sont présentés dans le tableau 2. Pour SW aussi nous pouvons constater que les alternances se produisent principalement vers l'anglais et l'allemand, les alternances vers le français et l'italien représentant des cas isolés. Les six premières catégories, c'est-à-dire les alternances 'pragmatiques', se font le plus souvent vers l'anglais, comme pour EE, et nous pouvons aussi confirmer (avec un nombre plus important d'exemples) que l'anglais est largement représenté dans les catégories META et INSERT EXPLICIT ELICIT. Par contre les alternances WIPP pour SW se produisent de manière significative vers l'allemand (92 %).

Tableau 2. Répartition des fonctions des changements de code de SW vers ses LDA. D'après Williams et Hammarberg (1998).

Fonctions	Alternances vers			Total
	anglais L1	allemand L2	français/italien L2	
	%	%	%	N
EDIT	70	29	1	82

META COMMENT	100	0	0	73
META FRAME	100	0	0	92
INSERT EXPLICIT ELICIT	89	11	0	150
INSERT IMPLICIT ELICIT	73	24	3	103
INSERT NON-ELICIT	68	29	3	273
WIPP	4	92	4	71
Total				844

Les pourcentages représentent la répartition par langue

- 19 Nous pouvons ainsi résumer la répartition des changements de code de EE et de SW de la façon suivante : les alternances ‘pragmatiques’, c’est-à-dire les six premières catégories, se produisent surtout vers l’anglais, ce qui est le cas le plus représentatif dans les types d’alternances explicitement signalées. Chez EE, les alternances WIPP apparaissent le plus souvent vers l’anglais alors que pour SW, elles se produisent vers sa L2 la plus forte : l’allemand.
- 20 Auparavant, nous avons mentionné que les alternances WIPP chez EE avaient tendance à être brèves, et que dans la plupart des cas elles portaient sur des mots grammaticaux plutôt que sur des mots lexicaux. Ce constat a également pu être vérifié chez SW (Williams et Hammarberg, 1998). Les résultats obtenus pour EE figurent dans les tableaux 3 et 4, qui montrent comment les différents types de changements de code sont répartis selon les types d’unités de langue. La répartition est claire : dans les catégories INSERT, les mots lexicaux dominent très fortement, alors que dans la catégorie WIPP ce sont les mots grammaticaux qui dominent. Les catégories META, comprenant des commentaires et des questions, apparaissent ici presque systématiquement comme des séquences constituées de plusieurs mots plutôt qu’un seul.

Tableau 3. Répartition des changements de code de EE vers l’ALLEMAND selon le type d’unités de langue

Fonctions	Mots lexicaux	Mots grammaticaux	Séquences lexicales	Total
EDIT	-	1	-	1
META COMMENT	-	-	-	-
META FRAME	-	-	-	-
INSERT EXPLICIT ELICIT	3	-	-	3
INSERT IMPLICIT ELICIT	6	-	1	7
INSERT NON-ELICIT	26	3	2	31

WIPP	3	6	1	10
Total	38	10	4	52

Les pourcentages représentent la répartition par langue

Tableau 4. Répartition des changements de code de SW vers l'ANGLAIS selon le type d'unités de langue

Fonctions	Mots lexicaux	Mots grammaticaux	Séquences lexicales	Total
EDIT	-	2	-	2
META COMMENT	-	1	5	6
META FRAME	-	-	4	4
INSERT EXPLICIT ELICIT	11	1	1	13
INSERT IMPLICIT ELICIT	9	-	-	9
INSERT NON-ELICIT	37	6	3	46
WIPP	9	58	1	68
Total	66	68	14	148

3.2 Transfert lexical et recherche lexicale

- 21 Comme transfert lexical apparent, nous prenons en compte le choix lexical et les formes lexicales qui semblent montrer une tentative de formulation en L3 mais qui comportent des marques ayant été produites pendant l'activation d'une LDA, une langue fournisseur externe. (Nous devons exclure ici l'existence probable de transfert non apparent, c'est-à-dire les cas où une expression a effectivement été formulée sous l'influence d'une LDA, mais la forme finale est telle qu'il s'avère impossible de le détecter.) Les occurrences de transfert observées seront appelées ici *unités de transfert*. Nous distinguons ainsi ces unités considérées comme des expressions langagières de l'apprenant en L3 et des mots et séquences non adaptés au niveau morphologique et phonologique dans une autre langue que L3, comme nous l'avons fait dans la partie précédente.
- 22 Quelques exemples d'unités de transfert lexical chez EE et leurs origines probables dans les LDA sont donnés en (8)-(11). Nous avons séparé les mots lexicaux (8), les mots grammaticaux (9), les formes flexionnelles (10) et les séquences lexicales (11).

	<i>Mot d'interlangue</i>	<i>Mot cible</i>	<i>Mot source</i>
--	--------------------------	------------------	-------------------

(8)	<i>Besena</i> <i>provingar</i> <i>förkrafta</i> <i>slippa</i> <i>tim</i> <i>färgfull</i>	kvas 'balai' prov 'examen' klara av 'gérer' halka 'glisser' gång 'fois' färgstark 'pittoresque'	All : Besen All : Prüfungen All : verkraften Ang : slip Ang : time Ang : colourful
(9)	(gå) in (restaurang) <i>sina</i> (fru) <i>mest</i> (andra) (anklagad) av	(gå) in på (en restaurang) '(entrer) dans (un restaurant)' hans (fru) 'sa (femme)' flesta (andra) 'la plupart (autres)' (anklagad) för '(accusé) de'	All : in (ein Restaurant gehen) All : seine (Frau) Ang : most (others) Ang : (accused) of
(10)	<i>personen</i> <i>avstånd</i>	personer 'personnes' avstånd 'distances'	All : Personen All : Abstände ; sing. Abstand
(11)	(skriver) <i>med handen</i> <i>alla min lev</i>	(skriver) för hand '(écrit) à la main' hela mitt liv 'toute ma vie'	All : (schreibt) mit der Hand Ang : all my life

23 Le tableau 5 montre la répartition des différents types d'unités de transfert lexical selon l'influence des LDA. Nous pouvons observer que le transfert lexical apparaît fréquemment aussi bien de L1 allemand que de L2 anglais mais que le pourcentage de transfert de L1 allemand est plus important (55 % d'occurrences non ambiguës) que de l'anglais (34 %). (L'influence éventuelle du swahili a été écartée ; d'ailleurs on n'en trouve nulle trace.) Les *mots lexicaux* constituent le type d'unité où le transfert se manifeste le plus souvent ; ils apparaissent à 114 reprises, représentant ainsi 61 % de l'ensemble des unités de transfert lexical. Il est question ici de formes lexicales qui sont construites sous l'influence sémantique et/ou formelle d'un mot équivalent dans une LDA. Comme nous l'avons constaté dans les exemples sous (8), il peut s'agir de racines lexicales simples ou complexes (composées et/ou dérivées) dans lesquelles le matériau de la LDA est perceptible. Il est fort probable que la similarité du système de formation des mots en suédois et en allemand et le nombre significatif de termes apparentés aient contribué à la fréquence plus importante des transferts de l'allemand que de l'anglais lors de la formation des mots lexicaux. L'influence translinguistique des formes flexionnelles provient uniquement de l'allemand. Il s'agit surtout de la flexion des substantifs au pluriel, où l'allemand et le suédois, contrairement à l'anglais, ont des systèmes de déclinaison complexe de type similaire. Les racines des substantifs qui apparaissent ici sont dans tous les cas presque identiques de forme en allemand et en suédois. Quand le transfert concerne des *mots grammaticaux*, il s'agit en principe de mots existant en L3, mais pour lesquels le choix du mot grammatical dans la langue cible est conditionné grammaticalement ou lexicalement. Parmi les exemples sous (9), il existe entre autres une différence grammaticale en suédois entre *hans fru* et *sin fru* ('sa femme'), et le lemme *anklaga* ('accuser') implique le choix de la préposition *för* ('de'). Dans ces exemples, le choix lexical de l'apprenant a été effectué en fonction de la

ressemblance de la forme avec une expression équivalente dans une LDA. Même les *séquences lexicales* sont considérées comme des copies formelles des séquences correspondantes dans une LDA. Mais si nous prenons en compte l'emploi des mots grammaticaux et des séquences lexicales de la langue dans l'ensemble des données, il s'avère alors difficile de distinguer quelle LDA serait plus proche du suédois que l'autre, et cela semble être le cas de manière générale, dans toutes ces catégories.

Tableau 5. Répartition chez EE des différents types d'unités de transfert lexical selon l'influence des LDA

Types d'unités de langue	Influence de								Total
	allemand L1		anglais L2		Cas ambigus all./ang.				
	N	%	N	%	N	%	N		
Mots lexicaux	62	54	44	39	8		7		114
Mots grammaticaux	17	37	16	35	13		28		46
Formes flexionnelles	17	100	-	-	-		-		17
Séquences lexicales	6	60	3	30	1		10		10
Total	102	55	63	34	22		12		187

- 24 Une partie des cas de transfert lexical dans les conversations avec EE se produisent lors d'une recherche lexicale, c'est-à-dire un échange dans lequel l'apprenant sollicite un mot de la part de l'interlocuteur. Nous appelons ici un échange méta-communicatif de ce type dans la conversation *une unité de recherche lexicale*. La recherche de mot se révèle intéressante dans notre contexte car elle donne lieu à une étude de l'interaction entre le changement de code et les tentatives de formulation en L3 lorsque l'apprenant agit à la limite de ses compétences en L3. Les unités de recherche lexicale possèdent une structure caractéristique qui est illustrée dans les exemples (12)-(15). ('B' et 'E' sont les deux interlocuteurs suédois. Le mot cible est écrit en caractères gras).

(12)	EE	vi har en mycke bra % % % mycke bra % % mycke bra % vari- / < variety > / varietet _i . nej. (B : MH) nej de e inte en ord.
	B	varietet variation . %
	EE	<i>variation</i> .
	E	de e en stor variation
	EE	stor <i>variation</i> från < karakter > från alla studenter < in > (B : JA) vårt klass.
	EE	nous avons une très bonne % vari- / < variety > / varietet _i . non. (B : MH) non ce n'est pas le mot.

	B	variété variation. % /
	EE	variation.
	E	c'est une grande variation.
	EE	grande variation de personnalités entre tous les étudiants de notre classe.'
(13)	EE	vi har en gammal system % i medicinstudium. % % vi har alla % provingar; provingar; / < or > prover / provar.
	E	alla prov ?
	EE	alla prov. förlåt. (E : JA) alla prov är % % munlig.
	EE	nous avons un vieux système dans les études de médecine. Nous avons tous % provingar; provingar; / < or > prover / provar.
	E	tous examens ?
	EE	tous les examens. pardon. tous les examens sont oraux.' [All. Prüfung = 'examen']
(14)	EE	och dom gick ner till en back;.
	E	backe ? eller en /
	EE	< bach >.
	E	bäck.
	EE	ja bäck. förlåt.
	'EE	et ils sont descendus jusqu'à un back;.
	E	colline ? ou un /
	EE	< ruisseau >.
	E	ruisseau.
	EE	oui ruisseau. pardon.' [All. Bach = 'ruisseau']
(15)	EE	... och han kände dom mycket mycket. och dom % % f- / hade förtur; / nej / för- förtror = /
	E	förtroende ?
	EE	förtroende < in > hon- / i honom / < in > honom
	'EE	... et il les connaissait très bien. Et ils % % f- / hade förtur; / nej / för- förtror = /

	E	<i>confiance ?</i>
	EE	<i>confiance en lui.</i> [All. <i>Vertrauen</i> = 'confiance']

- 25 Les critères permettant d'identifier une unité de recherche lexicale sont les suivants : (a) l'apprenant montre d'une certaine manière qu'il sollicite un mot (*mot cible*), et (b) l'interlocuteur fournit le mot cible, ou du moins confirme un mot proposé par l'apprenant. L'initiative de l'apprenant est primordiale. Nous n'avons pas pris en compte les occurrences où l'interlocuteur intervient et corrige spontanément une expression incorrecte. Dans la plupart des cas, l'apprenant confirme d'une manière ou d'une autre la réception du mot cible, soit en le répétant, soit en disant « oui », ou encore en employant immédiatement le mot dans son propre énoncé, etc. Une unité de recherche lexicale comprend en général trois phases : (a) *une phase de pré-réception* comprenant les éléments sollicités ; (b) *le point de réception* où l'interlocuteur fournit ou confirme le mot cible (dans les exemples le mot cible apparaît en caractères gras) ; et selon les cas, (c) *une phase de post-réception* où l'apprenant, de façon plus ou moins active, adopte le nouveau mot. Ces trois séquences successives dans la conversation ont également été observées dans d'autres contextes, comme par exemple dans l'analyse 'initiative-réponse' de Linell (Linell et Gustavsson, 1987 ; Linell 1998 : 165), et en L2 dans l'analyse des 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Py, 1990 ; Vasseur, 1990 ; Bartning, 1992 ; Bozier, 2005). Hammarberg (1998) présente également une description détaillée des unités de recherche lexicale chez SW.
- 26 La partie qui nous intéresse particulièrement ici est la phase de pré-réception, notamment la séquence comprenant des signaux montrant que l'apprenant cherche un mot. Nous pouvons l'appeler la *séquence de recherche* ; dans les exemples (12)-(15) il s'agit d'une partie de la phase de pré-réception, que nous avons marquée en italique dans le texte original. Les signaux qui peuvent être interprétés comme des signaux de sollicitation et auxquels l'interlocuteur répond en fournissant le mot cible peuvent être de différentes sortes : questions explicites ou commentaires comme en (12), intonation interrogative métalangagière (¿) portant sur un mot, une séquence d'autocorrection, constructions successives d'une forme lexicale en la reprenant comme en (15), abandon de tour, manifestation évidente qu'un mot fait défaut à l'apprenant, etc. Souvent ces signaux peuvent se combiner et se renforcer par des pauses vides (=) et des pauses remplies (%).
- 27 Dans la séquence de recherche, apparaissent souvent des changements de code ou des inventions de constructions lexicales en L3, ou parfois même les deux dans une même séquence. Ils indiquent comment l'apprenant plurilingue exploite ses LDA dans le processus de production orale en L3. La plupart des alternances dans les séquences de recherche sont formées de mots équivalents dans une LDA, comme < *variety* > dans l'exemple (12), ou < *bach* > dans l'exemple (14). Ils expriment l'idée que l'apprenant tente de formuler. Cependant on constate aussi d'autres éléments des LDA qui ne correspondent pas directement au mot cible, c'est le cas de la forme grammaticale < *or* > dans l'exemple (13). Quant aux constructions lexicales, elles illustrent comment l'apprenant active les langues fournisseurs dont il dispose dans sa tentative de créer une forme lexicale en L3.

- 28 Pour EE, nous avons comptabilisé 64 unités de recherche lexicale. Afin de mettre en évidence la répartition des LDA dans la recherche lexicale, nous nous sommes intéressés à définir comment les alternances et les constructions lexicales basées sur un transfert lexical apparaissent et comment elles sont combinées dans les séquences de recherche. Le tableau 6 présente un aperçu de ces phénomènes.

Tableau 6. Séquences de recherche chez EE

Types	Alternances vers	Transfert de	Nombre
1	Anglais	anglais	1
2	Anglais	allemand	2
3	Anglais	anglais ou allemand	1
4	Anglais	aucun transfert	14
5	Allemand	allemand	1
6	Allemand	aucun transfert	4
7	anglais et allemand	aucun transfert	3
8	aucune alternance	anglais	2
9	aucune alternance	allemand	12
10	aucune alternance	anglais ou allemand	8
11	aucune alternance	anglais ou allemand	1
12	aucune alternance	aucun transfert	15
Total			64

Cas observés de changement de code et de transfert comptabilisés par unité de recherche de mot « anglais et allemand » indique que les deux langues sont impliquées dans les différents changements de code ou dans les constructions lexicales alors que « anglais ou allemand » indique des constructions lexicales pour lesquelles il est difficile de déterminer la langue fournisseur.

- 29 Le tableau 6 met en évidence une variation de différents modèles de séquences de recherche, mais toutefois, selon une répartition bien caractéristique. Dans l'ensemble, les résultats ci-dessus sont confirmés, dans le sens où l'anglais est le plus souvent la langue vers laquelle l'apprenant change de code, alors que l'allemand constitue le plus souvent la langue fournisseur externe pour les constructions lexicales. L'alternance vers l'anglais (lignes 1 – 4 et 7) apparaît dans 21 unités de recherche lexicale, l'alternance vers l'allemand (lignes 5 – 7) dans 8 unités. Le transfert à partir de l'anglais (lignes 1, 8, 11) apparaît à 4 reprises, le transfert de l'allemand (lignes 2, 5, 9, 11) à 16 reprises ; il faut noter 9 cas ambigus (lignes 3 et 10). Les cas les plus fréquents sont ceux montrant une alternance uniquement vers l'anglais (ligne 4) ou uniquement un

transfert de l'allemand (ligne 9). Dans certains cas, une alternance et un transfert sont combinés dans une même séquence (lignes 1 – 3 et 5 ; au total 5 cas).

- 30 Nous avons comparé ces résultats à ceux de SW. SW sollicitait les mots de manière plus active que EE, avec au total 374 unités de recherche lexicale qui sont résumées dans le tableau 7. Toutefois nous pouvons remarquer que la variation des modèles et la répartition des unités selon les langues s'apparentent à celles observées chez EE. Pour SW, nous pouvons observer la dominance de l'alternance vers l'anglais et de l'influence de l'allemand dans les constructions lexicales. Les cas les plus fréquents impliquant des LDA sont les mêmes que ceux observés chez EE, à savoir l'alternance uniquement vers l'anglais (ligne 4) et le transfert de l'allemand uniquement (ligne 11). Notons aussi le fait que l'alternance vers l'anglais est souvent combinée avec une construction lexicale influencée par l'allemand (ligne 2) tandis que l'association inverse, c'est-à-dire une alternance vers l'allemand et une construction lexicale influencée par l'anglais, n'apparaît à aucune occasion.

Tableau 7. Séquences de recherche chez SW

Types	Alternances vers	Transfert de	Nombre
1	anglais	anglais	11
2	anglais	allemand	34
3	anglais	anglais et allemand	2
4	anglais	aucun transfert	117
5	allemand	allemand	16
6	allemand	aucun transfert	20
7	anglais et allemand	anglais	1
8	anglais et allemand	allemand	4
9	anglais et allemand	aucun transfert	12
10	aucune alternance	anglais	3
11	aucune alternance	allemand	69
12	aucune alternance	anglais ou allemand	2
13	aucune alternance	anglais et allemand	2
14	aucune alternance	aucun transfert	81
Total			374

Présence de changements de code et de transfert comptabilisés par unité de recherche de mot. Le tableau ne montre pas les cas isolés d'activation du français et de l'italien.

4. Discussion

- 31 Les changements de code non adaptés et l'invention de constructions lexicales montrent que l'apprenant de langue active des LDA de différentes manières. Il est tout à fait remarquable que SW et EE ont tendance à activer des LDA *différentes* dans les changements de code et les constructions lexicales. Cela indique que l'activation des langues fonctionne différemment dans les différentes phases du processus de production orale.
- 32 De Bot a discuté à différentes reprises (1992, 2004) comment l'apprenant bilingue ou plurilingue adapte son choix de langue dans le processus de production orale, en se basant sur le modèle de Levelt (1989, 1993) qui se centre sur le locuteur monolingue adulte. Les connaissances que nous possédons sur ce domaine nous semblent incomplètes sur de nombreux points, toutefois les modèles de Levelt et de De Bot sont construits selon une évaluation minutieuse des recherches empiriques existantes, et nous avons jugé pertinent de les utiliser dans cette étude comme base de discussion des observations obtenues de SW et de EE.
- 33 Levelt présente le processus de production orale comme un enchaînement d'étapes dans lesquelles les expressions sont formées successivement dans trois sous-systèmes : un *conceptualisateur*, un *formulateur* et un *articulateur*. De plus il existe un mécanisme permettant la réception du discours et intégrant des composantes assurant l'audition et la compréhension, ainsi qu'une fonction d'auto-contrôle. Le conceptualisateur a accès aux connaissances encyclopédiques stockées dans la mémoire sur le monde, la situation et le discours actuel, et transforme les intentions communicatives en messages pré-verbaux. Ceux-ci sont ensuite reçus dans le formulateur qui peut accéder au *lexique* de la langue. Les unités du lexique, les mots, sont composées de deux parties : d'une part le *lemme* qui contient l'information sémantique et syntaxique du mot et d'autre part le *lexème* qui spécifie toutes les formes possibles du mot. Le formulateur est constitué d'un *mécanisme de codage grammatical*, qui permet d'extraire un lemme du lexique et qui produit une structure de surface grammaticale, et d'un *mécanisme de codage phonologique* qui, à partir de la structure de surface et des formes lexicales appropriées, produit un plan phonétique pour l'énoncé. Ce plan est ensuite reçu dans l'articulateur qui produit les énoncés.
- 34 Dans son modèle du processus de production orale chez le locuteur plurilingue, De Bot (2004) postule que le choix de la langue d'expression s'effectue dans le conceptualisateur, et ceci selon l'intention du locuteur, et de là il est à la fois renvoyé vers d'autres composantes et aussi transmis vers un *nœud langagier (language node)* qui peut communiquer directement avec le niveau du lemme, le niveau de la construction syntaxique et le niveau phonologique et phonétique, et surveiller et diriger le choix de la langue à tous ces niveaux. À chacun de ces niveaux, les éléments des différentes langues constituent des sous-ensembles spécifiques à chaque langue, mais il existe aussi des ressemblances translinguistiques : les lemmes dans des langues différentes partagent des traits sémantiques et des procédures syntaxiques, la structure des lexèmes et la structure phonologique ont des ressemblances qui font aussi qu'une activation peut se propager entre les langues. Les lemmes du lexique contiennent des informations sur la langue auxquels ils appartiennent, en plus de l'information sémantique qui rend possible le choix du lemme correspondant au concept visé. De Bot

postule, en se basant sur les recherches pertinentes, que les mots du lexique sont stockés de telle manière que leur récupération est non sélective, c'est-à-dire que les mots dans les différentes langues du locuteur peuvent être activés parallèlement et se faire concurrence pour l'activation. Les différentes langues du locuteur sont également activées dans leur totalité et chaque langue a, à un moment donné, un niveau d'activation par défaut qui dépend de plusieurs facteurs : niveau de compétence, actualité (c'est-à-dire si le locuteur a employé la langue récemment), etc. Des langues ont tendance à être désactivées quand elles sont peu utilisées ou lorsqu'une autre langue est activée. En cas de trilinguisme, il a été observé que L2, à un degré plus élevé que L1, tend à avoir une influence sur L3. Les raisons expliquant ce phénomène restent à l'heure actuelle incertaines : De Bot suggère que L1, dont le réseau est très solide, pourrait être plus facilement désactivée dans sa totalité que L2 et L3 dont le réseau serait moins bien organisé. La tendance à la désactivation ou à l'activation de langues non-sélectionnées dépend également du *mode langagier* (Grosjean, 2001), selon que les locuteurs interviennent dans un *mode monolingue* ou *bilingue/plurilingue*, c'est-à-dire : à quel degré est-il permis, dans la situation discursive, d'alterner entre les langues et de permettre à une langue autre que celle sélectionnée d'interférer. Grosjean (2001 : 2) définit *language mode* comme « the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms, at a given point in time ».

- 35 Comment les changements de code de SW et de EE et leurs transferts lexicaux peuvent-ils être liés au processus de production orale en L3 ? Dans le modèle de De Bot, le choix de la langue, comme nous l'avons vu, est décidé dans le conceptualisateur et contrôlé par le nœud langagier, mais l'activation des éléments dans une autre langue – ou d'une autre langue dans sa totalité – peut aussi se produire à plusieurs phases du processus de production orale. Les conversations dans nos données sont conditionnées par la sélection obligatoire de la L3. Les changements de code non adaptés de type EDIT, META et INSERT n'impliquent aucune tentative de s'exprimer en L3, mais ils correspondent plutôt à une alternance temporaire dans une autre langue dans la séquence de production orale, afin de commenter, questionner, identifier les lemmes recherchés, etc. Le simple fait qu'il existe une différence entre les alternances de code non-adaptées à la forme et à la prononciation de la LDA et les mots qui sont adaptés à la forme et à la phonie de L3, motive cette interprétation.
- 36 Les alternances de type META COMMENT et META FRAME, qui reflètent un changement vers un niveau métacommunicatif de la conversation, constituent vraisemblablement un choix de langue décidé dans le conceptualisateur, sous contrôle du locuteur.
- 37 Les différentes alternances INSERT, qui généralement concernent des mots lexicaux isolés, se produisent lorsque le locuteur cherche un lemme qui convienne. Le niveau d'activation d'une LDA augmente si le locuteur ne trouve pas dans son lexique le lemme approprié en L3. Il est tout à fait probable que le locuteur puisse exercer un certain contrôle même sur ces alternances. Du moins, dans les cas où l'alternance est suivie d'un élément de sollicitation, cela signifie qu'elle a été contrôlée.
- 38 Les constructions lexicales translinguistiques en L3 apparaissent lorsque l'apprenant se situe dans la phase de la construction de la forme du lemme, en fait au niveau du lexème. Ici il s'agit pour le locuteur de donner une forme à un lemme donné qui pourrait convenir à une forme lexicale en L3. Les exemples ci-dessus en (8)-(11) illustrent comment les lemmes activés dans une LDA donnent des indications sur les constructions lexicales.

- 39 Les alternances WIPP concernent principalement les mots grammaticaux qui sont connus par l'apprenant, et souvent sont directement suivies d'autocorrections. Cela indique qu'elles se produisent involontairement pendant le processus de formulation syntaxique, en activant simultanément et fortement une LDA.
- 40 Les LDA les plus fortes de SW et de EE, l'anglais et l'allemand, avaient tendance à être activées pendant la conversation, parallèlement au suédois. Selon la terminologie de Grosjean (2001), les deux informateurs se situaient alors dans un *mode trilingue*. Les positions entre le mode langagier monolingue et bilingue (trilingue, etc.) forment un continuum en fonction du degré d'activation de chaque langue à un moment donné dans la situation. Pour SW et EE, le suédois était la langue sélectionnée et de ce fait fortement activée, l'anglais et l'allemand étant moins activés. Des observations longitudinales ont aussi montré que le degré d'activation relatif des langues évolue parallèlement au développement de la L3 : comme il est loin d'être surprenant, tant les changements de code que le transfert lexical diminuaient en fréquence après les premiers mois en faveur d'une production orale uniquement basée sur le suédois. En d'autres termes, le développement de la compétence permet de se rapprocher d'un *mode monolingue*.
- 41 À chaque moment, les deux LDA semblaient avoir un certain niveau d'activation par défaut. Les observations des alternances et des transferts chez SW et EE montrent cependant que ce niveau ne paraît pas uniforme tout au long du processus de production orale. Comme nous l'avons vu, les deux apprenants ont montré qu'ils ne partagent pas les mêmes préférences pour faire intervenir une certaine LDA au cours des différentes phases du processus. On peut résumer ainsi les tendances principales quant à la langue la plus souvent impliquée dans les cas d'alternance et de transfert lexical :

	SW	EE
Changements de code		
EDIT, META, INSERT	L1 anglais	L2 anglais
WIPP	L2 allemand	L2 anglais
Transfert lexical	L1 allemand	L2 allemand

- 42 Williams et Hammarberg (1998) ont interprété cette répartition dans l'analyse des données de SW, de façon à mettre en évidence la distinction entre un rôle *instrumental* et un rôle *fournisseur* de la LDA activée. Le rôle instrumental se manifeste dans les changements de code non adaptés de type EDIT, META et INSERT, dans lesquels le locuteur exploite la LDA dans différentes fonctions pour compléter et soutenir la formulation orale en L3, alors que le rôle fournisseur de la LDA intervient au cours même de la production en L3 sous forme d'alternances WIPP et de transfert au moment des constructions lexicales.
- 43 Chez les deux apprenants, l'anglais constitue la LDA la plus aisément activée dans un rôle instrumental. Ceci se vérifie surtout dans les alternances META où il est particulièrement évident que le locuteur 'quitte' momentanément le sujet de

conversation en cours, et où l'alternance se produit systématiquement vers l'anglais. Le choix de la langue pour les fonctions instrumentales peut s'expliquer par plusieurs facteurs agissant conjointement.

- 44 Une condition nécessaire pour qu'une alternance vers une autre LDA, et ceci dans un but instrumental, ait un sens communicatif concerne *l'accès commun*, c'est-à-dire que le locuteur peut supposer que l'interlocuteur est en mesure de comprendre la langue. Dans le contexte langagier qui nous préoccupe, cela exclut l'italien et le swahili tandis que l'anglais et l'allemand peuvent être retenus. Une condition supplémentaire consiste à accepter *le mode bilingue/trilingue*. Pour SW et EE, la situation était telle que l'apprenant se sentait libre de procéder à des changements de code. Enfin, *la compétence de l'apprenant dans la langue cible* intervient aussi : lorsque la compétence augmente, le besoin de recourir à des changements de code diminue. Comme nous l'avons indiqué auparavant, la fréquence des alternances s'avérait plus importante pour SW et EE pendant les premiers mois mais par la suite, elle a diminué progressivement.
- 45 Pourquoi l'anglais a-t-il été préféré comme langue instrumentale et non pas l'allemand ? *L'identification personnelle* est sans conteste un facteur à prendre en considération. En ce qui concerne SW, cette identification est associée à la langue anglaise puisqu'elle avait une identité anglaise évidente. Pour EE, il s'avère plus difficile de définir l'identité. Il pourrait en principe être considéré 'allemand' ou 'anglais' dans le milieu suédois comme autre facteur susceptible d'intervenir, citons le *statut de la langue comme langue de contact*. Dans le cas présent, l'anglais représente la *lingua franca* au niveau international. Il faut aussi ajouter que l'anglais est généralement la langue de contact employé par les non-Scandinaves en Scandinavie alors que la compréhension de l'allemand est beaucoup moins étendue dans ces pays. Ensuite nous devons prendre en compte le choix de la langue qui a été *établie par la pratique* entre les personnes en question. Dans le cas de SW et de EE, outre le suédois, les deux informateurs et les interlocuteurs recouraient à l'anglais dans les premiers temps en dehors des conversations du projet.
- 46 En somme, les circonstances font que l'activation de l'anglais dans un rôle instrumental chez SW et EE semble naturelle, qu'il s'agisse ou non de la langue première ou seconde.
- 47 Il s'avère plus complexe de définir quelle langue est la plus facilement activée comme langue fournisseur externe. Nous avons pu voir que SW et EE présentaient plus de traces d'influence de l'allemand dans les constructions lexicales (L2 pour SW mais L1 pour EE). Par contre, leurs préférences pour les alternances WIPP étaient différentes, avec une dominance pour l'allemand L2 chez SW et l'anglais L2 chez EE.
- 48 Les différents facteurs supposés influencer l'activation d'une certaine langue fournisseur externe ont été discutés dans des recherches antérieures. Williams et Hammarberg (1998) ont proposé une action conjointe entre quatre facteurs : compétence de l'apprenant dans la LDA (*compétence*), utilisation récente de la langue (*actualité*), degré de ressemblance typologique perçu par l'apprenant entre la LDA et L3 (*typologie*) et le fait même qu'une langue est une L2, et non pas une L1 (*statut de L2*). D'autres facteurs ont même été proposés, comme par exemple le niveau de compétence en L3 (Bardel et Lindqvist, à paraître), l'acquisition de la LDA en milieu naturel (Ringbom, 1987 : 113), l'utilisation active de la LDA (Heine, 2002), l'âge de l'apprentissage (Cenoz, 2001) et l'attitude émotionnelle de l'apprenant l'incitant ou non à activer la LDA (Hammarberg et Williams, 1993). Le facteur typologique a été particulièrement pris en considération dans les publications. Il semble évident qu'il

joue un rôle important dans les constellations de langue où une certaine LDA est beaucoup plus proche de L3 qu'une autre (voir par exemple Chandrasekhar, 1978 ; Ringbom, 1987 ; Vogel, 1992 ; Cenoz, 2001, 2003 ; Singleton et Ó Laoire, ce volume). Mais il est loin d'être évident de définir l'intensité de l'influence relative des différents facteurs pour un apprenant donné dans une situation donnée. Un facteur peut entraîner une différenciation importante ou faible entre les langues pour un apprenant et ainsi être plus ou moins décisif. Le poids relatif des différents facteurs *per se* est jusqu'à présent incertain. Une dimension supplémentaire consiste à définir si un facteur concerne une langue de manière générale ou uniquement locale à un moment donné du processus de production orale. Les données de SW et de EE tendent à montrer que les facteurs ont un impact variable selon les phases du processus.

- 49 Chez SW et EE, le *facteur de compétence* est élevé en anglais et en allemand mais plus bas en français et en italien (SW) et en swahili (EE). Les deux informateurs ont acquis l'anglais et l'allemand *en milieu naturel*, ils les ont utilisées *activement*, et tous deux ont eu un *usage récent* de ces deux langues dans les situations de la vie quotidienne au moment où ils ont participé aux conversations du projet. Ces facteurs ont évidemment créé les conditions requises pour une préparation générale à l'activation de l'anglais et de l'allemand, mais ils ne différencient pas entre les langues. Le *facteur compétence en L3* semble avoir joué un certain rôle dans les langues faibles de SW ; pendant les premiers mois, lorsque son suédois était très limité et peu structuré, il s'est produit des cas isolés de transfert du français et de l'italien, mais durant la progression en L3, les transferts se sont uniquement produits en anglais et en allemand. (Pour une discussion sur l'impact d'une compétence faible en L3 combinée à une compétence faible en L2, voir Bardel et Lindqvist, à paraître.)
- 50 Le *facteur typologique* semble agir aussi bien de manière générale que locale lors du processus de production orale. En principe, le *facteur typologique* devrait réduire l'influence du français et de l'italien pour SW, et du swahili pour EE, et par contre favoriser une forte activation de l'anglais et de l'allemand, qui sont des langues plus proches typologiquement : il s'avère que c'est le cas. L'anglais et l'allemand possèdent de nombreuses ressemblances avec le suédois et dans l'ensemble leur distance typologique par rapport au suédois ne diffère pas beaucoup. On peut affirmer que l'allemand présente plus de ressemblances avec le suédois que l'anglais si nous considérons certains domaines de la langue tels que les lemmes du lexique, la structure morphologique et la forme morpho-phonologique des mots. Par contre les similitudes ne sont pas plus nombreuses pour les constructions syntaxiques ou les mots grammaticaux. Pour EE, nous avons pu voir (tableau 5 ci-dessus) comment les différents types d'unités de transfert lexical étaient réparties quantitativement selon les LDA. Il semblerait qu'il existe une relation entre le taux de fréquence et la ressemblance des LDA pour les différents types. Ainsi nous pouvons constater que l'allemand, source de transfert, prédomine nettement quant aux formes flexionnelles et aux mots lexicaux, alors que les langues sont équitablement réparties lorsqu'il s'agit de mots grammaticaux.
- 51 SW et EE se distinguent au niveau du transfert lexical et des alternances WIPP d'une manière difficilement explicable. Alors que SW a tendance à activer la même langue, l'allemand L2, aussi bien pour le transfert lexical que les changements WIPP, chez EE par contre, ce sont des langues différentes qui dominent, l'allemand L1 pour le transfert lexical et l'anglais L2 pour WIPP. Williams et Hammarberg (1998) ont

interprété les résultats de SW comme étant une preuve de l'impact important du facteur *statut de L2* chez SW. SW a utilisé de manière cohérente sa L2 la plus forte comme langue fournisseur dominante. Ceci est confirmé par deux autres phénomènes qui se sont produits et qui ont été observés dans les études antérieures avec SW comme informatrice. Le premier concerne la prononciation en L3. Dans les études où des auditeurs suédois devaient évaluer la production orale de l'apprenante, nous avons pu constater que, dans la première phase, SW prononçait le suédois avec une base articulatoire allemande évidente (voir Hammarberg et Hammarberg, 2005). Le second est lié à *l'influence de l'allemand L2 sur l'anglais L1*. Il s'est avéré que SW, à plusieurs reprises dans ses énoncés en anglais, produisait des expressions inspirées de l'allemand, basées sur des lemmes allemands et des constructions conditionnées par eux. Elle a d'ailleurs réagi avec surprise lorsqu'elle a constaté ce phénomène en écoutant l'enregistrement ultérieurement. Ceci s'est principalement produit pendant la première phase du projet (Williams et Hammarberg, 1998). En somme, ces différentes données – constructions lexicales en L3, WIPP, base articulatoire et influence de L2 sur L1 – indiquent que SW avait une tendance constante à activer fortement l'allemand L2 comme langue fournisseur externe pendant les premières conversations tout du moins. (Les deux derniers aspects du transfert cités n'ont pas été étudiés chez EE).

- 52 Comme nous l'avons vu, EE présente un cas distinct. Il utilise sa L1 comme source principale pour le transfert lexical, mais la même L2 pour WIPP que pour les autres changements de code. Une explication possible peut concerner la relation des deux apprenants avec leurs langues premières et secondes. SW a grandi comme individu monolingue et a appris l'allemand L2 à l'âge adulte, tout d'abord dans un système scolaire formel puis dans un milieu naturel. Même si son allemand avait atteint le niveau quasi-natif, la distinction entre le statut de L1 et le statut de L2 pour lesdites langues était évidente. C'est pourquoi il semble plausible que, dans son cas, le facteur que constitue le statut de L2 ait eu une importance significative en faisant ainsi de l'allemand une langue fournisseur. Son attitude envers la L1 a renforcé ce phénomène ; au début, elle a fait savoir à plusieurs occasions qu'elle ne voulait pas paraître trop anglaise quand elle parlait suédois (Hammarberg et Williams, 1993). Pour EE les relations étaient différentes. Même si l'allemand constituait la langue familiale de son enfance, il avait grandi aussi bien avec l'allemand que l'anglais dès son plus jeune âge et avait suivi un enseignement en anglais. La relation entre l'allemand et l'anglais semble par conséquent avoir été davantage une question de domaine d'utilisation que de différence de nature entre une L1 et une L2. Ainsi il est peu probable que le facteur « statut de L2 » ait joué un rôle déterminant dans le cas de EE. Dans cette perspective, nous pouvons voir, d'après notre constatation ci-dessus, que l'allemand L1 domine dans le transfert lexical lors de constructions lexicales. Dans ce cas, la parenté typologique semble supplanter l'impact du statut de L2. La dominance de l'emploi de l'anglais par EE dans les alternances WIPP ne dépendrait donc pas de l'impact du facteur statut de L2 mais signifierait plutôt une tendance à établir l'anglais comme langue par défaut vers laquelle EE peut changer de code, aussi bien dans les cas instrumentaux que non-instrumentaux. Le statut de L2 est une caractéristique propre que possède une langue dans sa globalité, et l'influence du facteur L2 doit, pour cette raison, être valable pour l'activation de l'ensemble d'une langue. Par contre le facteur typologique est dépendant de la faculté de l'apprenant à identifier ou à anticiper les ressemblances entre les langues et peut par conséquent influencer l'activation d'une LDA aussi bien de manière générale que locale à certains moments du processus de production orale.

- 53 En résumé, la comparaison entre SW et EE a contribué à éclairer la complexité des différents facteurs qui influencent la manière dont L1 et L2 sont activées lorsqu'un apprenant communique en L3. La comparaison entre SW et EE ne fait qu'appuyer la différence, déjà suggérée, entre un rôle instrumental et un rôle fournisseur pour l'activation de LDA. Les résultats confirment que l'activation d'une langue instrumentale et d'une langue fournisseur est déclenchée selon des principes différents et ne nécessite pas l'implication de la même langue. Quant aux facteurs conditionnant le choix de la langue fournisseur, le résultat essentiel est que l'importance du statut de L2 semble varier selon les individus et être liée à l'historique langagier de l'apprenant : bilinguisme précoce ou tardif. Il est possible d'envisager un continuum entre un bilinguisme équilibré précoce (deux L1) et un apprentissage des langues à l'âge adulte après une enfance uniquement monolingue. EE correspond plus ou moins au premier cas de figure et SW au deuxième. Une conclusion portant sur une telle relation entre le type de bilinguisme et le facteur du statut de L2 pour l'activation des langues doit être considérée, à ce stade, comme préliminaire. Toutefois il serait possible d'étudier cette corrélation en poursuivant les recherches sur d'autres apprenants plurilingues ⁴.

BIBLIOGRAPHIE

- BARDEL, C. & C. LINDQVIST à paraître. *The role of proficiency and typology in lexical cross-linguistic influence : A study of a multilingual learner of Italian L3*. Manuscrit, Département de français et d'italien, Université de Stockholm.
- BARTNING, I. 1992. L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. In R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nucheze & A. Millet (éds), *Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues. Actes du VIII^e Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, 123-136. Lidilem, Grenoble.
- BOZIER, C. 2005. *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. Thèse de doctorat, Institut d'Études Romanes, Université de Lund.
- CENOZ, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, 8-20. Multilingual Matters, Clevedon.
- CENOZ, J. 2003. The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds), *The Multilingual Lexicon*, 103-116. Kluwer, Dordrecht, Boston & London.
- CENOZ, J., B. HUFEISEN & U. JESSNER (éds) 2001. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon.
- CHANDRASEKHAR, A. 1978. Base language. *IRAL* n° 16, 62-65.
- DE BOT, K. 1992. A bilingual production model : Levelt's « Speaking » model adapted. *Applied Linguistics* n° 13, 1-24.

- DE BOT, K. 2004. The multilingual lexicon : Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism* n° 1, 17-32.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, 99-124. Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- GROSJEAN, F. 2001. The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (éd.), *One Mind, Two Languages : Bilingual language processing*, 1-22. Blackwell, Oxford.
- HAMMARBERG, B. 1998. The learner's word acquisition attempts in conversation. In D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees and E. Poulsen (éds), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*, 177-190. Odense University Press, Odense.
- HAMMARBERG, B. 1999. *Manual of the ASU Corpus : A longitudinal text corpus of adult learner Swedish with a corresponding part from native Swedes*. Dept. of Linguistics, Stockholm University.
- 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*, 21-41. Multilingual Matters, Clevedon.
- HAMMARBERG, B. & B. HAMMARBERG 2005. Re-setting the basis of articulation in the acquisition of new languages : A third-language case study. In B. Hufeisen & R. Fouser (éds), *Introductory Readings in L3*, 11-18. Stauffenburg, Tübingen.
- HAMMARBERG, B. & S. WILLIAMS 1993. A study of third language acquisition. In B. Hammarberg (éd.), *Problem, Process, Product in Language Learning*, 60-70. Stockholm University, Dept. of Linguistics.
- HEINE, L. 2002. Der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen. Ergebnisse einer empirischen Studie. Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Fryske Akademy, 13-15 September 2001. In M. Hooghiemstra (éd.), *Interactive CD-ROM, L3 Conference*. Fryske Akademy, Ljouwert/ Leeuwarden.
- LEVELT, W.J.M. 1989. *Speaking : From Intention to Articulation*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- LEVELT, W.J.M. 1993. The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J.C. Marschall & C.-W. Wallesch (éds), *Linguistic Disorders and Pathologies : An international handbook*, 1-15. De Gruyter, Berlin & New York.
- LINELL, P. 1998. *Approaching Dialogue : Talk, interaction and contents in dialogical perspectives*. John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- LINELL, P. & L. GUSTAVSSON 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Studies in Communication, University of Linköping.
- POULISSE, N. & T. BONGAERTS 1994. First language use in second language production. *Applied Linguistics* n° 15, 36-57.
- PY, B. 1990. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In D. Gaonac'h (éd.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, 81-88. Hachette, Paris.
- RINGBOM, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters, Clevedon & Philadelphia.
- SINGLETON, D. & M. Ó LAOIRE 2006. 'Psychotypologie' et 'facteur L2' dans l'influence translexicale : une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant.

VASSEUR, M.-T. 1990. Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In D. Gaonac'h (éd.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, 89-100. Hachette, Paris.

VOGEL, T. 1992. « Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg ». Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch* n° 23, 95-99.

WILLIAMS, S. & B. HAMMARBERG 1998. Language switches in L3 production : Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* n° 19, 295-333.

NOTES

1. Adresse : Département de Linguistique, Université de Stockholm, SE-10691 Stockholm, Suède.
Adresse électronique : ham@ling.su.se
 2. Les initiales sont fictives.
 3. Conventions de transcription du corpus-ASU :
= pause vide
% pause remplie (comme 'eh', 'euh', etc.)
/ interruption syntaxique
¿ intonation interrogative métalangagière portant sur un mot (= 'Comment dit-on ceci ?', 'Peut-on dire ainsi ?')
<> expression non-adaptée dans une langue autre que le suédois
() soutien d'un interlocuteur (backchanneling)
 4. Nous remercions Marie-Noëlle Le Souder d'avoir bien voulu traduire notre manuscrit en français.
-

RÉSUMÉS

Cette étude comparative de corpus s'intéresse aux facteurs qui conditionnent le degré relatif d'activation des langues première et seconde dans la production orale des apprenants d'une troisième langue. Deux apprenants du suédois sont comparés, le premier ayant l'anglais comme L1 et l'allemand comme sa principale L2, et le second ayant l'allemand comme L1 et l'anglais comme sa principale L2. La comparaison porte sur deux types essentiels de phénomènes linguistiques : les changements de code vers une langue déjà acquise, et l'invention par l'apprenant de constructions lexicales en L3. Les résultats révèlent que les deux apprenants présentent en partie des occurrences d'activation différentes selon qu'il s'agit de la L1 ou de la L2 respectives lorsqu'ils communiquent en L3. Ces occurrences sont discutées dans le cadre d'un modèle récent du processus de production orale chez les plurilingues proposé par de Bot, 2004. Les résultats de cette étude comparative confirment également la pertinence de distinguer un rôle *instrumental* et un rôle *fournisseur* pour des langues déjà acquises. Un autre constat particulier concerne *le facteur du statut de L2* dont l'importance diffère entre les deux apprenants, ce qui est lié à une différence individuelle dans l'histoire acquisitionnelle des langues, l'un étant un apprenant bilingue précoce et l'autre, une apprenante tardive de L2.

This comparative corpus study focuses on factors that condition the relative degree of activation of first and second languages in the speech of third language learners. Two learners of Swedish are compared, one with English as L1 and German as her major L2, and the other with German as L1 and English as his major L2. The comparison concentrates on two main types of linguistic phenomena: code switches from L3 to a background language, and the learner's hypothetical word constructions in L3. The results reveal that the two learners show partly different patterns of activating their respective L1 and L2 when communicating in L3. These patterns are discussed in relation to a recently proposed model of the speaking process in multilinguals (de Bot, 2004). The outcome of the comparison also confirms the relevance of distinguishing an 'instrumental' and a 'supplier' role for background languages. One particular finding is that the 'L2 status factor' seems to differ in significance between the two learners, which is related to an individual difference in language acquisition history, one learner being an early bilingual and the other a late L2 learner.

INDEX

Keywords : multilingualism, L3 acquisition, crosslinguistic influence, code switching, lexical transfer, process of speaking, language activation, language mode, trilingual mode, L2 status factor, Swedish L3

Mots-clés : plurilinguisme, acquisition de L3, influence translinguistique, changement de code, transfert lexical, processus de production orale, activation des langues, mode langagier, mode trilingue, facteur du statut de L2, suédois L3

AUTEUR

BJÖRN HAMMABERG

Université de Stockholm