
Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4

Carmen Muñoz



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1664>

DOI : [10.4000/aile.1664](https://doi.org/10.4000/aile.1664)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2006

Pagination : 75-99

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Carmen Muñoz, « Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1664> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1664>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4

Carmen Muñoz

NOTE DE L'AUTEUR

Carmen Muñoz¹

1. Introduction²

- ¹ Le but de la présente étude est d'examiner l'influence translinguistique ainsi que les occurrences de changement de code dans la production orale en anglais chez des apprenants bilingues catalan-espagnol ayant eu une expérience préalable d'apprentissage du français comme première langue étrangère ³ à l'école. Comme dans toute étude dans le domaine de l'acquisition multilingue, la situation d'apprentissage étudiée ici est un cas unique. Nous espérons que nos résultats apporteront une contribution au domaine de l'acquisition et de l'emploi d'une troisième, quatrième, etc., langue par l'étude des données d'apprenants venant d'un milieu bilingue, où ces deux premières langues sont les langues de la famille ou de l'école, ou des deux à la fois, et la troisième (le français) ainsi que la quatrième (l'anglais), des langues étrangères.
- ² L'espagnol, le catalan et le français appartiennent à la famille des langues romanes, alors que l'anglais est une langue germanique comportant cependant un nombre significatif de mots d'origine latine. Le catalan et l'espagnol sont très étroitement liés entre eux après des siècles de contact et ils partagent la plupart du vocabulaire de base. Le catalan est aussi plus étroitement lié au français que l'espagnol. D'autre part, le français est plus étroitement lié à l'anglais que ne le sont l'espagnol ou le catalan, et il partage avec l'anglais de nombreux termes de même origine. Il sera d'autant plus

intéressant de voir comment ce réseau particulier de relations entre langues semble se refléter dans l'influence ainsi que dans l'interaction entre les langues des apprenants.

- 3 L'étude tentera de répondre à quatre questions. La première concerne la/les source(s) de transfert entre les langues dans la production orale en anglais (L4) et comprend deux sous-questions : la langue de la famille ou langue dominante des sujets sera-t-elle la source principale du transfert ? Les apprenants transféreront-ils du matériel lexical de leur langue étrangère apprise auparavant ? La deuxième question va au-delà des phénomènes de transfert et examine comment le recours aux langues apprises auparavant reflètent des schémas d'interaction translinguistique chez ces apprenants multilingues ; elle aborde, en particulier, le choix de la langue pour les énoncés avec changement de code : les apprenants se reposeront-ils sur la/les même(s) langue(s) dans le transfert et dans les changements de code ? Conformément à certaines études préalables, la troisième question tourne autour des caractéristiques des mots transférés : les mots de contenu et les mots fonctionnels seront-ils transférés dans des proportions similaires ? La quatrième question concerne l'impact de la compétence en langue cible des apprenants sur l'influence translinguistique : les productions des apprenants ayant un niveau de compétence plus faible seront-elles plus marquées par le transfert que les productions d'apprenants ayant un niveau de compétence plus élevé ?

2. Travaux antérieurs

- 4 Dans un monde de plus en plus multilingue, les études sur l'acquisition d'une deuxième langue ont récemment été enrichies par les analyses des processus d'acquisition d'une troisième langue. Encore à ses débuts, la plupart du travail qui a été fait sur l'acquisition d'une troisième langue (nous utiliserons désormais le terme de L3 quand une ou plusieurs langues auront été acquises après la deuxième) a mis l'accent sur les aspects lexicaux et a exploré la question des rôles respectifs des langues préalablement apprises par les apprenants (cf. Cenoz *et al.*, 2001 pour une compilation des travaux réalisés dans ce domaine). Un certain nombre de facteurs qui apparaissent de manière récurrente semblent être déterminants – à des degrés divers en fonction des différentes études et constellations de langues – pour l'influence translinguistique dans l'acquisition et l'utilisation d'une L3 : distance entre les langues ou typologie (ou psychotypologie), emploi récent, compétence linguistique, et statut de la L2.
- 5 Le rôle que joue la distance entre les langues en influençant l'apprentissage de la L2 est désormais largement reconnu. Par exemple, dans le domaine du vocabulaire, la similarité avec des mots de la langue maternelle facilite l'apprentissage – les mots de même origine sont plus faciles à apprendre que ceux qui ne le sont pas (Lotto & De Groot, 1998) – ; de même, on a observé que la similarité phonologique jouait un rôle facilitateur (Service & Craik, 1993 in Hulstijn, 2003). Dans le domaine de l'acquisition d'une L3, les distances relatives entre les trois langues augmentent la complexité des effets possibles de manière intéressante. L'étude de Ringbom (1987) sur l'acquisition de l'anglais par des bilingues finnois-suédois en Finlande – distribués en deux groupes en fonction de leur première langue, finnois ou suédois – montre de façon convaincante l'importance de la distance entre les langues. Lorsqu'il a comparé les erreurs de transfert faites par le groupe de locuteurs natifs du finnois et par le groupe de locuteurs natifs du suédois, respectivement, dans les données écrites en anglais,

Ringbom a noté que les premiers produisaient de nombreuses erreurs de transfert basées aussi bien sur le finnois que sur le suédois, alors que les derniers ne faisaient que des erreurs basées sur le suédois, malgré de nombreuses années d'enseignement scolaire en finnois. Les erreurs de transfert n'étaient pas les mêmes non plus : les apprenants locuteurs du finnois plus que les locuteurs du suédois tendaient à considérer que n'importe quelle forme suédoise était de même origine que l'anglais, et par conséquent ils produisaient davantage de faux-amis que ces derniers. Ringbom a interprété ce résultat comme reflétant l'appréciation différente des apprenants locuteurs du finnois par rapport aux locuteurs du suédois de la distance linguistique entre l'anglais, le suédois et le finnois. Ainsi les locuteurs du finnois tendaient à croire qu'il y avait de nombreuses similarités formelles entre les deux langues germaniques.

- 6 Il est évident que plus il y aura de langues en jeu, plus les possibilités d'interactions entre les langues seront complexes. Williams & Hammarberg (1998) présentent une étude très détaillée des différents rôles associés à chaque langue préalablement apprise. L'apprenant étudié était un locuteur natif de l'anglais ayant une compétence élevée en allemand, et moyenne en français et en italien. La langue cible était le suédois (considéré comme L3). L'analyse a révélé que les deux langues germaniques, l'allemand et l'anglais, constituaient les principales sources d'influence, mais qu'elles jouaient des rôles distincts. Alors que l'allemand avait un rôle de fournisseur, celui de l'anglais était instrumental. Plus précisément, l'allemand fournissait souvent des moyens pour la construction lexicale en L3 tandis que l'anglais était utilisé par l'apprenant pour les commentaires métalinguistiques, les appels à l'aide, les autocorrections, etc. D'après les auteurs, ces 'alternances codiques à fonction pragmatique' ne constituent pas une tentative pour s'exprimer en L3. Williams & Hammarberg (1998) ont insisté sur l'importance de quatre facteurs : la typologie, la compétence, l'actualité ou emploi récent, et le statut de L2 (tendance générale à activer une L2 préalablement apprise plutôt que la L1 dans la performance en L3). Ils ont proposé que la langue qui atteint la plus haute valeur d'ensemble pour ces facteurs soit qualifiée pour servir de fournisseur. Alors que l'allemand et l'anglais ont de manière quasi équivalente le même degré de proximité par rapport à la L3, le même niveau de compétence et d'actualité, seul l'allemand partage avec le suédois le statut de langue étrangère, ce qui le rend plus apte que la L1 à être activé dans la L3 en début d'apprentissage.
- 7 L'étude de Singleton (1987) portant sur un autre apprenant multilingue décrit les combinaisons d'influences des langues dans la construction lexicale en langue cible. Singleton a étudié la production en français d'un locuteur natif de l'anglais, qui avait appris auparavant l'espagnol, le latin et l'irlandais, mais dont la compétence en espagnol était supérieure à celle en latin et en irlandais. L'auteur a mis en évidence l'influence prépondérante de l'espagnol sur le français, ainsi que quelques transferts de l'anglais, alors que le latin et l'irlandais jouaient un rôle moins influent. D'autres études ont également décrit les combinaisons d'influences entre différentes langues. Notamment Ho & Patt (1993) montrent comment dans des situations trilingues la construction d'une interlangue est influencée par plus d'une langue source.
- 8 L'appréciation de la distance entre langues est affectée par la subjectivité : cette subjectivité a des implications cruciales sur le rôle que peut jouer une deuxième langue dans l'acquisition d'une troisième. Kellerman (1977, 1978, 2000) note que les apprenants peuvent éprouver des réticences à tirer parti des similarités entre leur langue maternelle et la langue cible, ou qu'ils peuvent même 'se mettre en garde' contre ces

similarités, montrant ainsi clairement l'importance de la subjectivité. La recherche en acquisition d'une L3 a confirmé que la psychotypologie des apprenants, soit la perception qu'ont les apprenants de la distance entre les langues (Kellerman, 1983), peut déterminer dans une large mesure quelle langue préalablement apprise sera la source dominante de transfert dans l'acquisition d'une L3 (Ahukanna, Lund & Gentile, 1981 ; Ringbom, 1987).

- 9 Le niveau de compétence des apprenants en L2 joue aussi un rôle important dans l'acquisition d'une L3. Il a été fréquemment rapporté que la L2 dans laquelle l'apprenant est le plus compétent constitue la principale source d'influence translinguistique (Williams & Hammarberg, 1998 ; Singleton, 1987). Selon De Angelis & Selinker (2001) et Ringbom (2001), la L2 joue un rôle important à des niveaux avancés en langue cible, sous réserve que la compétence en L2 soit elle-même très élevée, voire identique à celle en langue maternelle. Le niveau de compétence des apprenants en L3 influence aussi la quantité des transferts, à savoir que les apprenants les moins compétents transfèrent en général davantage d'éléments de leurs langues déjà acquises que les apprenants plus compétents (cf. par exemple Ahukanna *et al.*, 1981 ; Ringbom, 1987 ; Poulisse, 1990). Confirmant ce facteur dans leur étude sur des apprenants bilingues catalan-espagnol de l'anglais, Navés *et al.* (2005) relèvent une baisse régulière du nombre d'emprunts entre la classe 5 (âge : 10-11 ans ; après 200 heures d'enseignement de l'anglais) et la classe 12 (âge : 17-18 ans ; après 726 heures d'enseignement de l'anglais), baisse statistiquement significative entre les différents groupes de niveau.
- 10 Les études en L3 abordent aussi d'autres problèmes liés au transfert qui ont fait l'objet de débat dans les recherches en L2 comme la part relative des transferts de mots à contenu par rapport aux mots fonctionnels. Poulisse & Bongaerts (1994) ont relevé davantage de transferts de mots fonctionnels que de mots de contenu dans des productions orales en anglais par des apprenants hollandais de la classe 11 (âge : 15-16 ans) et de la classe 9 (âge : 13-14 ans). En se fondant sur la diffusion de l'activation lors de l'accès lexical bilingue, Poulisse & Bongaerts ont attribué la fréquence plus élevée des mots fonctionnels, particulièrement chez les apprenants débutants, au fait qu'ils sont plus fréquents et qu'ils requièrent par conséquent moins d'activation que les mots de contenu. En outre, suivant Giesbers (1989), qui a aussi trouvé davantage de mots fonctionnels dans ses données, Poulisse & Bongaerts suggèrent que les apprenants débutants pourraient ne pas disposer de ressources attentionnelles suffisantes à consacrer à l'accès et au traitement des mots fonctionnels en langue cible, qui comportent peu de sens. Cependant, les résultats des recherches en L3 sont très divergents. Par exemple, Cenoz (2001) a relevé davantage de transferts de mots de contenu que de mots fonctionnels dans des récits oraux en anglais de locuteurs bilingues euskera-espagnol dans les classes 2, 6 et 9. Cenoz suggère que les bilingues euskera-espagnol n'empruntent pas de mots fonctionnels à ces langues en raison de leur perception de leur distance par rapport à l'anglais, contrairement aux apprenants d'une langue germanique comme le néerlandais. Navés *et al.* (2005) dans leur étude de productions écrites d'apprenants bilingues catalan-espagnol de l'anglais en classe 5 (âge : 10-11 ans) et 7 (âge : 12-13 ans) au cours de leur deuxième année d'anglais notent une proportion équivalente de mots de contenu et de mots fonctionnels. Dans ce dernier cas, la modalité langagière (oral vs écrit) pourrait en partie expliquer ces

divergences. Les résultats ne sont cependant pas facilement comparables du fait que seuls Poulisse & Bongaerts ont exclu de leur analyse les tentatives de recours à la L1.

- 11 L'influence translinguistique peut aussi dépendre de facteurs contextuels, comme la situation de production ou l'interlocuteur. Des travaux menés sur l'apprentissage d'une L2 semblent indiquer que les apprenants en situation institutionnelle se montrent parfois particulièrement méfiants des similarités entre langues (Kellerman, 1977), contrairement aux apprenants en milieu plus naturel (Sridhar & Sridhar, 1986, *in* Odlin, 2003). Le degré de formalité de la situation de communication aussi aurait un impact sur le nombre de termes transférés de la L2 à la L3 (Dewaele, 2001). Selon cet auteur, les changements de code, au niveau des mots, des propositions ou des phrases, sont moins nombreux dans les situations formelles, ce qui marquerait une tendance à se rapprocher de l'extrémité monolingue du continuum du mode langagier (*cf.* Grosjean, 2001). Le rôle de l'interlocuteur a aussi été mis en évidence dans l'étude de Williams & Hammarberg (1998), suggérant que lors des changements de code, le choix de la langue par l'apprenant serait partiellement déterminé par l'utilisation des langues de son interlocuteur.
- 12 Enfin, les études en L3 apportent une contribution au domaine de l'acquisition d'une L2 et de l'acquisition bilingue en mettant en lumière des faits qui ont une incidence sur la modélisation de la production bilingue et multilingue. Ainsi Hammarberg (2001) reprend les analyses des alternances codiques menées dans des travaux antérieurs (Williams & Hammarberg, 1998) et il envisage les deux manières dont les langues interagissent entre elles par rapport aux phases proposées par Levelt (1989) dans son modèle du processus de production. Hammarberg suggère que les alternances codiques pragmatiquement fonctionnelles constituent une sélection temporaire d'une autre langue, intentionnelle ou non, qui relève du *conceptualisateur*. Par contre, le recours à une langue à titre de fournisseur dans la construction d'un lexème en L3 constitue une tentative de formuler en langue cible, et relève du niveau du lexique. Hammarberg se place dans le cadre du modèle bilingue de production langagière de De Bot (1992), adapté du modèle de Levelt (1989) pour discuter du choix des langues. Il suggère que la prédominance de la L2 (allemand) dans le rôle de fournisseur externe reflète la co-activation de cette langue avec la L3 (suédois), plutôt que la L1 (anglais), pendant la production de l'énoncé en L3.
- 13 Dewaele (2001) part du modèle des modes langagiers de Grosjean (1997) pour voir comment il pourrait être appliqué aux trilingues ou aux multilingues, notamment en ce qui concerne la sélection d'une langue, autre que la L1, alors que les deux autres langues demeurent au second plan. En se fondant sur des données d'apprenants de français qui avaient le néerlandais comme L1 et l'anglais comme L2 ou L3, Dewaele les confronte à des modèles proactifs, dans lesquels la sélection du lemme fonctionne par activation/désactivation, et à des modèles réactifs, où la sélection du lemme procède par élimination de concurrents potentiels. Selon cet auteur, ses données peuvent s'interpréter dans le cadre de l'un ou de l'autre des modèles, ce qui le conduit à suggérer la combinaison d'un modèle d'activation/ désactivation (Roelofs, 1998) et celui du mode langagier de Grosjean. Dans cette optique, la sélection de la langue serait basée sur une hiérarchie de règles de production, qui varie en fonction du mode langagier du locuteur (multilingue ou monolingue).

3. Méthodologie

3.1 Participants

- 14 Les sujets de cette étude sont 29 élèves, âgés de 16 à 20 ans, 13 jeunes femmes et 16 jeunes hommes. Ils étaient tous apprenants institutionnels de l'anglais dans six écoles catalanes financées par l'État.
- 15 Tous les sujets étaient bilingues catalan-espagnol. La langue officielle de l'école en Catalogne est le catalan, ce qui garantit une bonne maîtrise de la langue minoritaire parmi les élèves dont la langue familiale est l'espagnol. L'espagnol est également enseigné dans les écoles en tant que matière, et il est aussi parfois utilisé par certains professeurs comme langue d'enseignement, tout particulièrement dans le secondaire (cf. Muñoz, 2005). Du fait de son statut de langue majoritaire, l'espagnol est aussi souvent la langue dont les élèves se servent dans leurs échanges informels aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école (cf. Vila & Vial, 2002). Cette situation sociolinguistique particulière fait que les élèves sont des bilingues compétents, même si chez certains d'entre eux, l'une ou l'autre langue prédomine. Pour repérer la dominance d'une langue, on s'est appuyé sur les réponses à un questionnaire où les apprenants devaient préciser la/les langue(s) parlée(s) à la maison, avec leur mère, leur père, leurs frères, leurs sœurs et les membres proches de la famille ainsi que leurs amis. Les apprenants ont été classés sur cette base en trois groupes : catalan dominant, espagnol dominant, et bilingues familiaux ou équilibrés. Pour cinq d'entre eux, le catalan était la langue dominante ; pour douze, c'était l'espagnol ; et les douze restants venaient de familles bilingues.
- 16 L'anglais était pour tous une quatrième langue dans la mesure où ils avaient appris le français comme première langue étrangère. Trois sujets étudiaient simultanément le français et l'anglais, alors que tous les autres avaient opté pour l'anglais au détriment du français en commençant leurs études secondaires. Les premiers avaient reçu environ 500 heures d'enseignement du français et les derniers, 320 heures, en moyenne. Les sujets ont été répartis en deux groupes selon le volume horaire d'enseignement en anglais : l'un de 190 heures environ (âge moyen : 16 ans), et l'autre, de 400 heures environ (âge moyen : 18-19 ans). Par ailleurs, on a procédé à des tests de niveaux de langue qui ont montré des différences statistiquement significatives du niveau de compétence en anglais entre les deux groupes (Muñoz, sous presse).
- 17 Les interactions orales se sont déroulées avec six enquêtrices-chercheurs que les participants ne connaissaient pas. Elles étaient toutes des locutrices compétentes en catalan, en espagnol, et en anglais ; la moitié d'entre elles avaient l'espagnol pour première langue, et l'autre moitié, le catalan. Même si elles s'adressaient aux apprenants en anglais, il était évident dans le cadre de cette situation qu'elles étaient bilingues catalan-espagnol, ce qui ouvrait aux apprenants la possibilité d'adopter un mode multilingue plutôt que monolingue (Grosjean, 1997).

3.2 Tâches

- 18 Les données orales utilisées dans cette étude ont été recueillies à l'origine dans le cadre du projet BAF (Barcelona Age Factor). Les données en anglais étaient basées sur une tâche de récit dans laquelle on montrait aux apprenants une série de six images dont ils

devaient faire le récit, ainsi que sur des réponses à un ensemble de questions visant à ce que les apprenants poursuivent l'histoire. Les images représentaient une mère et ses deux enfants en train de préparer des sandwiches qu'ils devaient emporter dans un panier de pique-nique. Ensuite, le petit chien de la famille s'introduisait dans le panier pendant que la mère indiquait aux enfants sur une carte le chemin à emprunter. Les enfants disaient au revoir à leur mère, ils arrivaient à la campagne et ouvraient le panier d'où s'échappait le chien. Finalement les enfants ne retrouvaient que quelques miettes des sandwiches et la bouteille thermos.

- 19 Du fait de leur compétence limitée en anglais, de nombreux apprenants ont produit des descriptions d'images plutôt qu'une narration de l'histoire. La tâche avait lieu en présence du chercheur et était intégrée dans une conversation orale, ce qui a entraîné de nombreuses demandes d'aide de la part des apprenants, surtout chez les moins compétents. Au cours d'une autre séance, les sujets devaient répondre par écrit à un questionnaire écrit qui portait sur l'histoire de leur apprentissage de la langue ainsi que sur leur utilisation du catalan et de l'espagnol.
- 20 Les enregistrements ont été transcrits sous forme orthographique et introduits dans un fichier informatisé respectant les conventions du programme CHAT de CHILDES.

3.3 Procédure

- 21 L'analyse porte essentiellement sur le recours à des langues préalablement apprises, le catalan, l'espagnol et le français, au cours des productions des apprenants, à la fois dans leur récit proprement dit et dans leurs sollicitations directes au chercheur.
- 22 On a distingué deux types de transferts dans l'analyse des productions narratives : le transfert lexical, soit l'utilisation d'un mot ⁴ provenant d'une autre langue, et le changement de code, soit le glissement complet vers une autre langue et qui porte sur une proposition ⁵ ou une longue expression. La catégorie du transfert lexical a été subdivisée en emprunts adaptés (*foreignising* cf. Poulisse, 1990) ou non adaptés. Les emprunts non adaptés sont constitués de lexèmes de la L1 ou d'une autre langue employés sans marque d'adaptation phonologique ou morphologique. L'exemple 1 illustre un emprunt du catalan. Les emprunts adaptés font référence à des lexèmes en interlangue qui ont subi un ajustement phonologique et/ou morphologique, comme dans l'exemple 2, où le mot espagnol *cesto* a été morphologiquement adapté à l'anglais :

| | |
|-----|---|
| (1) | they go to the <i>camp</i> (cat.) I think (2.8.) ⁶ [they go to the countryside I think (ils vont à la campagne je crois)] |
| (2) | when she open the the <i>cest</i> (1.16) [when she opens the basket (quand elle ouvre le sac)] |

- 23 Les apprenants ont parfois eu recours à des changements de code vers le catalan et vers l'espagnol pour produire des phrases entières, comme dans l'exemple 3 :

| | |
|-----|---|
| (3) | no sandwiches se lo ha comido el perro (esp.) (1.3) [the dog has eaten it (le chien l'a mangé)] |
|-----|---|

- 24 Les adresses à l'interlocutrice avec changement de code en catalan ou en espagnol ont été classées en trois sous-catégories : appels à l'aide explicites, demandes de clarification, et méta-commentaires. Les appels à l'aide explicites comprennent en général un mot en catalan ou en espagnol ainsi qu'une question portant sur un équivalent en anglais (similaire à la catégorie *insert : explicit elicit* dans Hammarberg, 2001), comme dans l'exemple 4 :

| | |
|-----|---|
| (4) | the children er <i>com es diu "pujen" (cat.)?</i> (1.9) [the children er how do you say 'climb'? (l'enfant euh comment vous dites <i>montent</i> ?)] |
|-----|---|

- 25 L'exemple 5 illustre une demande de clarification après une question posée par le chercheur sur la suite de l'histoire :

| | |
|-----|---|
| (5) | R: and what are they going to do now? (et que vont-ils faire maintenant ?) L : <i>com (cat.) ?</i> [what ? (comment ?)] |
|-----|---|

- 26 Les méta-commentaires, comme dans Hammarberg (2001 : 26), consistent en commentaires sur la situation communicative, comme dans l'exemple 6, ou encore sur l'incapacité de l'apprenant à remplir la tâche en anglais :

| | |
|-----|---|
| (6) | cut the... <i>què he de fer? És que estic dient coses pero no...</i> (1.15) [cut the... what do I have to do? I am saying things but I don't... (coupe le... qu'est-ce que je dois faire ? C'est que je suis en train de dire des choses mais je ne...)] |
|-----|---|

4. Résultats

- 27 Le tableau 1 présente tous les cas d'utilisation du catalan, de l'espagnol et du français dans les productions narratives. Les deux types de transfert lexical, emprunts (E) et *foreignisings* (F), ont été distingués en fonction de la langue source. Il s'est parfois avéré impossible de déterminer si la langue source était le catalan ou l'espagnol et ces quelques cas apparaissent dans une catégorie indéterminée (C/S). Notons que la langue source des énoncés avec changement de code a toujours été l'une des langues partagées avec le chercheur.

Tableau 1. Transfert et changements de code dans les récits

| | | | | | | | | | |
|--|-----------|--|--|--|--|--|--|---------------------|--|
| | Transfert | | | | | | | Changements de code | |
|--|-----------|--|--|--|--|--|--|---------------------|--|

| | Catalan | | Espagnol | | | C/S | | Français | | Cat. | | Esp. |
|--------------------|---------|----|----------|----|----|-----|----|----------|----|------|--|------|
| | E. | F. | E. | F. | E. | F. | E. | F. | E. | F. | | |
| Groupe 1 n = 19 | 71 | 0 | 67 | 3 | 4 | 4 | 9 | 1 | 18 | | | 7 |
| Groupe 2 n = 10 | 0 | 1 | 5 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | | | 0 |

- 28 Dans ces données, le catalan et l'espagnol sont les sources les plus importantes de transfert entre langues, et cela dans des proportions similaires : 71 mots ont été fournis en catalan et 75 en espagnol. Dans la catégorie indéterminée (C/S), 7 des 12 mots sont des marques d'interjections utilisées comme *gambits* en espagnol comme en catalan, bien que dans ce dernier cas il s'agisse de mots empruntés à l'espagnol (une conséquence du contact étroit entre les deux langues et du statut de langue dominante de l'espagnol). Comme on pouvait s'y attendre, la variabilité inter-sujets est élevée, avec un sujet produisant jusqu'à 19 emprunts du catalan, un autre produisant 18 emprunts de l'espagnol, et un troisième produisant 10 emprunts de l'espagnol.
- 29 Le français n'est la langue source que dans 10 cas, qui ont tous été produits par 3 apprenants (un apprenant produisant à lui seul 8 d'entre eux). Notons que ces 3 apprenants n'étaient pas en train d'apprendre le français au moment du test. Par ailleurs, on pourrait déceler aussi une influence du français dans l'usage qui est fait de certains mots appartenant au français et à l'anglais (par ex. *boutique, voyage*). Notons que ces mots n'ont pas été utilisés dans cette même tâche par d'autres étudiants d'anglais de niveau égal ou plus élevé mais qui n'ont pas étudié le français auparavant (cf. Miralpeix, en préparation). L'exemple 7 illustre des emprunts au français et à l'espagnol dans la même production.

| | |
|-----|--|
| (7) | dog eating the sandwich y (esp.) the <i>garçon</i> (fr.) <i>pues</i> (esp.) don't <i>no tiene</i> (esp.) xxx (1.10) [the dog is eating the sandwich and the boy well does not have xxx (unclear) (le chien est en train de manger le sandwich et le garçon enfin n'a pas xxx (peu clair)] |
|-----|--|

- 30 Les mots adaptés ne sont pas fréquents dans les données. Dans l'exemple 8, la langue source pourrait être aussi bien le catalan (*preparat*) que l'espagnol (*preparado*). L'exemple 9 montre un mot adapté du français (*table*) avec une influence probable du catalan (*taula* : table) et de l'espagnol (*tabla* : planche).

| | |
|-----|--|
| (8) | the mother has has <i>preparated</i> the the dinner (1.4) [the mother has prepared dinner (la mère a préparé le dîner)] |
| (9) | una <i>tabla</i> and and window (1.3) [a table and a window (une table et une fenêtre)] |

- 31 Ces deux exemples montrent que plus d'une langue source peuvent contribuer à la construction d'une interlangue. L'exemple suivant illustre la combinaison d'une erreur éventuellement d'origine intralinguale et d'une influence interlinguale.

| | |
|------|--|
| (10) | and I'm a <i>perruchet</i> (fr.) <i>ay como se llama hmm bueno periquito</i> (esp.) (1.5) [I have a parakeet oh what's it called mm well parakeet (in Spanish) (j'ai une perruche euh comment ça s'appelle euh bon perruche (en espagnol))] |
|------|--|

- 32 Dans (10), on peut considérer la forme *perruchet* comme une erreur intralinguale en français, un amalgame de *perruche* et de *perroquet*, qui pourrait aussi avoir subi une influence du suffixe diminutif catalan -*et*, et de la structure du mot cible *parakeet*.
- 33 En plus de ces productions qui étaient intégrées au récit sur image et aux réponses aux questions du chercheur, ces données contiennent aussi des énoncés avec alternance codique qui étaient adressés aux chercheurs en catalan ou en espagnol. Ils sont présentés dans le tableau 2 et distribués en trois catégories. Comme auparavant, il y a beaucoup plus de cas de changements de code vers le catalan que vers l'espagnol (29 vs 14).

Tableau 2. Énoncés avec changement de code destinés au chercheur

| | Appels à l'aide explicites | | Demandes de clarification | | Méta-commentaires | |
|-----------------|----------------------------|------|---------------------------|------|-------------------|------|
| | Cat. | Esp. | Cat. | Esp. | Cat. | Esp. |
| Gr. 1 n = 19 | 17 | 5 | 8 | 2 | 3 | 2 |
| Gr. 2 n = 9 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 |

- 34 Pour répondre à la question concernant l'influence relative de la langue dominante ou usuelle des apprenants sur les différentes tendances observées ci-dessus, on a mis en relation la langue dominante ou parlée en famille avec les transferts lexicaux d'une part et les changements de code d'autre part (tableau 3). Rappelons que les sujets empruntent des mots au catalan et à l'espagnol dans des proportions similaires, mais optent bien davantage pour le catalan dans les cas de changements de code. Les deux types d'énoncés avec changement de code, qu'ils soient intégrés au récit ou adressés au chercheur, ont été rassemblés ici dans la mesure où ils suivaient la même tendance par rapport à la variable 'langue dominante'.

Tableau 3. Choix de la langue source par les apprenants pour le transfert et les changements de code

| | Transfert | | | Changements de code | | |
|--|-----------|--|--|---------------------|--|--|
| | | | | | | |

| | Catalan seulement | Espagnol seulement | Cat/ Esp | Catalan seulement | Espagnol seulement | Cat/ Esp |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------------|----------------------|-----------------------|-------------|
| Cat. Dominant n = 5 | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Esp. Dominant n = 12 | 1 | 9 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Cat/Esp n = 12 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 |

- 35 Parmi les sujets qui empruntaient des éléments lexicaux au catalan ou à l'espagnol (avec ou sans adaptation), ceux dont la langue dominante était le catalan l'ont utilisé exclusivement comme fournisseur ; les apprenants dont l'espagnol était la langue dominante empruntaient des éléments lexicaux principalement à l'espagnol ; alors que ceux qu'on avait considéré comme des bilingues familiaux tendaient à emprunter aux deux langues. Lorsqu'ils avaient recours aux changements de code au niveau de la proposition, les apprenants dont le catalan était la langue dominante n'utilisaient que le catalan alors que les apprenants dont l'espagnol était la langue dominante ainsi que les bilingues familiaux alternaient entre les deux langues dans des proportions similaires, avec cependant une très légère préférence pour le catalan. En fait, trois des sujets qui ne transféraient des mots que de l'espagnol et un sujet qui transférait des mots des deux langues n'avaient recours aux changements de code que vers le catalan.
- 36 L'analyse de la/des langue(s) utilisée(s) par les six interlocutrices a montré qu'elles utilisaient toutes davantage le catalan, lorsqu'elles ne s'adressaient pas aux apprenants en anglais, mais qu'elles tendaient à accommoder à l'interlocuteur. Trois d'entre elles alternaient entre les deux langues si l'apprenant utilisait l'espagnol exclusivement ou principalement, alors que deux d'entre elles n'ont utilisé l'espagnol que dans deux cas lorsque les apprenants n'utilisaient que cette langue au cours de la séance de travail.
- 37 La troisième question de recherche portait sur la proportion des mots de contenu et de mots fonctionnels empruntés aux langues connues des apprenants. L'analyse des éléments transférés dans ces deux catégories figure dans le tableau 4, et les éléments sont distribués par langue source. Dans certains cas, aussi bien le catalan que l'espagnol pouvait être à l'origine du mot emprunté.

Tableau 4. Mots de contenu et mots fonctionnels

| | Contenu | | | | | Fonction | | | | |
|-----------------|---------|------|-----|-----|------|----------|------|-----|-----|-------|
| | Cat. | Esp. | C/E | Fr. | Tota | Cat. | Esp. | C/E | Fr. | Total |
| Gr. 1 n = 19 | 34 | 34 | 4 | 4 | 76 | 37 | 36 | 4 | 6 | 83 |
| Gr. 2 n = 10 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 |

| | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|---|---|----|----|----|---|---|----|
| Total | 35 | 36 | 5 | 4 | 80 | 37 | 39 | 7 | 6 | 89 |
|-------|----|----|---|---|----|----|----|---|---|----|

- 38 Comme le montre le tableau 4, le nombre de mots fonctionnels est supérieur à celui des mots de contenu, en catalan comme en espagnol. Plus de la moitié (53 %) des mots fonctionnels qui apparaissent dans ces données sont clairement non-intentionnels et caractéristiques du discours oral ; parmi eux, 44 % correspondent à l'utilisation de *y* (esp.) / *i* (cat.)(and [et]), et 29 % correspondent à l'utilisation de *bueno* (well [bon, enfin]), utilisés comme marqueurs d'hésitation. Selon Ringbom (2001), l'utilisation fréquente de mots transférés tels que *and*, *but* et *although* dans le discours serait due au peu d'attention accordée aux liens entre éléments des propositions importantes. Faerch & Kasper (1986) aussi relèvent l'utilisation fréquente de *gambits* ainsi que l'utilisation de *jo* (oui) en danois (L1) par des apprenants de l'anglais, et des cas similaires ont été observés par Poulisse & Bongaerts (1994) dans leur corpus d'apprenants hollandais de l'anglais. Bien qu'on n'ait pas pris en compte dans cette étude le facteur intentionnel/non-intentionnel dans l'usage L1/L2, il apparaît assez clairement que les apprenants empruntaient intentionnellement des mots espagnols ou catalans pour résoudre un problème lexical, tandis que de nombreux mots fonctionnels provenaient du phénomène d'interférence. Par exemple, tous les appels à l'aide explicites adressés à l'interlocutrice (dans le tableau 2) visaient des mots de contenu. Par contre, un grand nombre de mots fonctionnels exprimés en catalan ou en espagnol appartenaient au répertoire lexical des apprenants (par ex. *yes*, *no*, *and*). La disponibilité en anglais d'un mot fonctionnel est incontestable dans certains cas, comme lorsque les apprenants utilisaient un article en espagnol ou en catalan devant un nom espagnol ou catalan, après avoir produit un article en anglais mais ne parviennent pas à accéder au nom en anglais (l'exemple 11 est l'un des quatre cas de ce type dans ces données qui ont été exclus du comptage final parce qu'ils ne constituent pas *strictu sensu* des cas d'emprunt).

| | |
|------|---|
| (11) | look the <i>la la cesta</i> (esp.) (1. 5) [look in the basket (regarde dans le sac)] |
|------|---|

- 39 Finalement, la quatrième question de recherche portait sur la relation entre le niveau de compétence des apprenants et l'influence translinguistique. Le niveau de compétence des apprenants est de façon évidente un facteur déterminant de la fréquence du transfert dans ces données. Tous les sujets faisant partie du groupe de niveau de compétence le moins élevé présentaient au moins 1 cas de transfert, et pouvaient aller jusqu'à un maximum de 19 dans un cas précis. Sur les 10 sujets du groupe de niveau de compétence plus élevé, on a observé des cas de transfert pour seulement 7 sujets et jamais pour plus de 2 éléments lexicaux. Le taux de transfert par sujet dans le groupe de niveau de compétence le moins élevé est de 8,4 ; et dans le groupe de niveau de compétence le plus élevé, de 1,0. En outre, seuls les apprenants du groupe de niveau de compétence le moins élevé avaient recours à des changements de code au niveau de la phrase (pour un taux de 1,3).

5. Discussion et conclusions

- 40 La première question de recherche portait sur l'influence des trois langues des apprenants : le catalan, l'espagnol et le français. Le transfert du français, avec ou sans adaptation est très faible, même si quelques apprenants appartenant au groupe de niveau le moins élevé ont effectué des emprunts au français. On peut cependant observer des traces plus subtiles de l'influence du français dans les quelques rares occurrences de mots identiques appartenant aux deux langues, l'anglais et le français. Il est aussi intéressant de constater l'absence de transfert du français chez les trois apprenants qui se trouvaient exposés régulièrement à cette langue dans leurs cours. Il en ressort que l'emploi récent d'une langue ne semble pas être un facteur déterminant ici. Le statut de L2 du français, c'est-à-dire la perception des apprenants selon laquelle le français partage le statut de langue étrangère avec l'anglais, ne semble pas avoir joué un rôle important non plus. Cependant, il est possible que le niveau de compétence limité de ces apprenants en français n'ait pas favorisé le transfert.
- 41 Les apprenants empruntaient la plupart du temps au catalan et à l'espagnol. Les apprenants dont le catalan était la langue dominante n'empruntaient qu'au catalan ; les apprenants dont l'espagnol était la langue dominante empruntaient de préférence à l'espagnol ; et les bilingues familiaux tendaient à emprunter aux deux langues. Cependant, les proportions d'emprunts à l'une ou à l'autre langue sont, en général, tout à fait similaires. La distance entre les langues ne semble pas avoir joué un rôle ici, et aucune des deux langues n'a été ressentie comme étant (et d'ailleurs n'est) plus proche de l'anglais du point de vue typologique.
- 42 Toutefois, le recours au catalan ou à l'espagnol varie selon qu'il s'agit de transferts lexicaux ou d'énoncés avec changement de code. Les apprenants ont recouru aux changements de code en catalan avec une fréquence plus élevée qu'en espagnol, et certains d'entre eux ont manifesté une tendance à transférer des éléments lexicaux de l'espagnol mais à revenir au catalan lorsqu'ils produisaient des énoncés dans une langue autre que la langue cible. On relève ce schéma d'alternance codique aussi bien dans le cours du récit que dans les productions destinées à l'interlocutrice.
- 43 On peut situer le choix des langues, selon qu'il s'agit d'emprunts lexicaux ou d'énoncés avec changement de code, dans les différents phases du processus de production orale telles que De Bot (1992) les décrit dans son modèle du locuteur bilingue, lui-même adapté du modèle de Levelt (1989). Les énoncés avec changement de code adressés à l'interlocutrice correspondent aux alternances codiques intentionnelles, motivées par la situation, dans la classification de Giesbers (1989), ou encore aux alternances codiques avec fonction pragmatique chez Williams & Hammarberg (1998). Ces changements de code résultent de facteurs contextuels : le cadre scolaire et l'interlocutrice. Le catalan est la langue de l'école et, à quelques exceptions près, les échanges avec les professeurs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe se font dans cette langue. Le catalan est aussi la langue qui a été utilisée le plus souvent par les chercheurs (qui étaient probablement assimilés aux professeurs dans la perception de ces apprenants) au cours de la séance où s'est déroulée la tâche de récit sur images. Ces facteurs ont un impact sur le choix de la langue, sans que pour autant on puisse dire que les apprenants aient été conscients de faire un choix intentionnel (cf. Poulisse & Bongaerts, 1994 : 37). Dans le modèle bilingue de De Bot, le choix de la langue pour les énoncés avec changement de code est déterminé dans le *conceptualisateur* sur la base de

l'information donnée par le modèle de discours. Dans la présente étude, les savoirs qu'ont les apprenants sur le monde et sur la situation du discours motivent la préférence observée pour le catalan lorsqu'ils s'adressent directement à leur interlocutrice.

- 44 Par contre, les emprunts d'éléments lexicaux en cas d'indisponibilité de l'élément lexical en langue cible se situent au niveau du *formulateur* (emprunt par appariement aux caractéristiques du plan du discours). D'après De Bot (1992), les deux langues d'un sujet bilingue sont activées, ce qui rend possible le passage fluide et fréquent d'une langue à l'autre (au niveau du mot ou de la phrase). À partir d'une étude de cas, Hammarberg (2001) suggère que l'allemand (la L3 de l'apprenant), davantage que l'anglais (sa L1), est co-activé avec le suédois (la langue cible) lorsque le sujet de son étude produit en langue cible, ce qui permet à l'allemand de fonctionner comme langue fournisseur. On peut aussi se référer à l'idée défendue par Green (1986) de différents niveaux d'activation pour rendre compte des caractéristiques des productions dans notre étude. Alors que dans cette situation, le catalan semble être beaucoup plus activé que l'espagnol lorsque le catalan est la langue dominante, les deux langues semblent avoir le même degré d'activation chez de nombreux sujets dont l'espagnol est la langue dominante ainsi que chez les bilingues familiaux, même si on note de légères différences dues à la dominance linguistique ainsi qu'à des modes d'utilisation des langues. Si le degré d'activation d'une langue détermine la sélection de cette dernière, certains mots aussi peuvent être activés davantage dans une langue que dans l'autre, comme le montrent des emprunts à différentes langues au sein d'un même énoncé. À ce niveau, les facteurs contextuels peuvent avoir moins d'impact sur le choix de la langue qu'au niveau du *conceptualisateur*, en raison du plus haut degré d'automatisme des processus au niveau du *formulateur*. Dans le modèle de Levelt, la conceptualisation requiert davantage d'attention que les mécanismes de *feedback* (qui sont censés intervenir lorsque les apprenants ont des problèmes d'accès aux éléments lexicaux en raison de leur compétence restreinte, selon De Bot (1992), alors que le reste, y compris l'accès non problématique au lexique, fonctionne sans contrôle conscient.
- 45 Les énoncés avec changement de code dans le récit sont localisés là où l'apprenant prend conscience de sérieuses difficultés qui vont bien au-delà de l'accès à des éléments lexicaux. Dans ces cas-là, le problème rencontré semble entraîner une révision du plan du discours, et par conséquent une plus grande attention est apportée au choix de la langue. La connaissance de la situation ici comme dans d'autres cas conduit à opter davantage pour le catalan dans ces changements de code que dans les emprunts lexicaux. Il est tout à fait possible d'envisager d'autres explications en se plaçant dans le cadre d'autres modèles de production en L2 (cf. par exemple, Poulisse & Bongaerts, 1994 ; Dewaele, 2001). Cependant, il nous semble que l'hypothèse explicative d'une variation attentionnelle selon qu'il s'agit d'emprunts lexicaux ou d'alternances codiques (dans les adresses directes à l'interlocutrice ou par révision du plan du discours en raison de problèmes en langue cible) rende bien compte des différentes tendances observées dans cette étude.
- 46 Il est intéressant de noter qu'une tendance tout à fait similaire a été trouvée par Cenoz (2003) dans son étude portant sur des apprenants d'anglais de langues espagnole (L1) et basque (L2). Toutefois, dans cette étude, l'utilisation préférentielle de l'espagnol en cas de défaillance lexicale, contrairement à celle de la langue basque dans les interactions, s'expliquait par des critères liés à la typologie ou à la distance entre les langues. Ici, le

fait qu'aucune des deux langues, le catalan ou l'espagnol, n'est plus proche de l'anglais exclusif qu'on puisse faire appel à la typologie ou à la psychotypologie pour expliquer les tendances observées.

- 47 La troisième question de recherche portait sur la part respective de mots de contenu et de mots fonctionnels empruntés aux autres langues. Il s'avère dans cette étude que les apprenants empruntent légèrement davantage de mots fonctionnels que de mots de contenu. Comme l'expliquent Poulisse & Bongaerts (1994), les mots fonctionnels sont plus fréquents et, par conséquent, ils requièrent moins d'activation que les mots de contenu. De surcroît, il se peut que les apprenants débutants dans cette étude, comme dans celle de Poulisse & Bongaerts (op. cit.), aient focalisé davantage leur attention sur les mots de contenu, qui sont porteurs de davantage de sens, ce qui réduit leur disponibilité en ressources attentionnelles pour accéder aux mots fonctionnels et pour les contrôler. Ceci apparaît aussi clairement dans nos données, puisque des étudiants les plus compétents transfèrent principalement des *gambits*, dont l'accès est encore plus automatique que l'accès à d'autres mots fonctionnels. Cependant, lorsque ceux-ci sont exclus du comptage, il n'y a plus de différence entre mots de contenu et mots fonctionnels, ce qui rejoint les résultats d'études antérieures portant sur des productions écrites de plus jeunes apprenants bilingues catalan-espagnol de l'anglais (L3) qui transféraient des mots de contenu et de fonction dans des proportions similaires (Navés *et al.*, 2005). Comme nous le suggérons ci-dessus, le fait que Poulisse & Bongaerts aient exclu les emprunts intentionnels, qui peuvent être pour l'essentiel des mots de contenu, expliquerait la différence importante entre les deux types de mots que ces auteurs ont observée dans leurs données.
- 48 Cette étude vient aussi confirmer le résultat déjà bien établi selon lequel l'influence translinguistique étudiée dans ce travail (à savoir les emprunts lexicaux et les changements de code) est plus fréquente chez les apprenants moins compétents (Möhle, 1989 ; Ringbom, 1987 ; Poulisse, 1990 ; Navés *et al.*, 2005) ⁷. Les étudiants ayant un niveau de compétence plus faible dans cet échantillon recourent davantage à des transferts lexicaux et à des changements de code que les étudiants ayant un niveau de compétence élevé. Dans la plupart des cas, ces phénomènes pourraient relever de ce que Kellerman (1991) appelle des 'stratégies de compensation'. En outre, même lorsque les apprenants connaissent le mot cible ⁸, son niveau d'activation sera plus faible que celui d'un mot équivalent dans l'/les autre(s) langue(s), ce qui peut en effet entraîner des phénomènes de transfert, comme dans le cas des *gambits* ou des marqueurs d'hésitation. Les résultats apparemment contradictoires observés dans les recherches sur le rôle de la compétence dans l'influence translinguistique pourraient être, en partie, la conséquence de la modalité langagière (oral vs écrit), puisque la langue orale des apprenants débutants comporte davantage de changements de code non-intentionnels que celle des apprenants plus avancés (Poulisse & Bongaerts, 1994).
- 49 Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la problématique de l'influence translinguistique et de l'interaction dans l'acquisition d'une L3. Ils confirment des résultats de recherches antérieures sur la distribution des transferts de mots de contenu par rapport aux mots fonctionnels, ainsi que sur l'influence du niveau de compétence en langue cible sur la quantité de mots transférés et d'énoncés avec changement de code. L'influence que peut exercer la connaissance d'une troisième langue se manifeste mais de manière marginale. Les différentes tendances à recourir au catalan ou à l'espagnol s'expliquent par la dominance d'une langue ou bien par des

différences individuelles. Cependant, le catalan s'impose dans les changements de code lorsque le choix de la langue est fondé sur une appréciation des facteurs contextuels. Bien que cette recherche n'ait pas envisagé les phénomènes d'influence translinguistique sur la base de leur intentionnalité ⁹, il pourrait s'avérer intéressant de reconsidérer ces données dans cette perspective. Enfin, l'analyse de cette constellation particulière de langues a permis de mettre en lumière la multiplicité des possibilités d'interaction entre les langues chez des apprenants multilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- AHUKANNA, J. G. W., N. J. LUND & J. R. GENTILE 1981. Inter - and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal* n°65, 281-287.
- CARROLL, M., J. MURCIA-SERRA, M. WATOREK & A. BENDISCIOLI 2000. The relevance of information organization in second language acquisition studies : The descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 441-466.
- 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 (éd.), *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 (éd.) *The Multilingual Lexicon*. 103-116. Kluwer Academic, Dordrecht.
- CENOZ, J., B. HUFEBISEN & U. JESSNER (éd.) 2001. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon.
- DE ANGELIS, A. & L. SELINKER 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & J. Ulrike (éd.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, 42-58. Multilingual Matters, Clevedon.
- DE BOT, K. 1992. A bilingual production model : Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics* n° 13, 1-24.
- DEWAELE, J. M. 2001. Activation or Inhibition ? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éd.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, 69-89. Multilingual Matters, Clevedon.
- ELLIS, N. 1994. Vocabulary Acquisition : The Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation. In N. Ellis (éd.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 211-282. Academic Press, London.
- FAERCH, C & G. KASPER 1986. Cognitive dimensions of language transfer. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (éd.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, 49-65. Pergamon Press, Oxford.
- GIESBERS, H. 1989. *Code-switching tussen Dialect en Standaardtaal*. P.J. Meertens-Instituut, Amsterdam.
- GREEN, D. 1986. Control, activation and resource : a framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* n° 27, 210-223.

- GROSJEAN, F. 1997. Processing mixed language : Issues, findings and models. In A.M.B. de Groot & J.F. Kroll (éd.) *Tutorials in bilingualism : Psycholinguistic perspectives*, 225-254. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- GROSJEAN, F. 2001. The bilingual's language modes. In J. Nicol (éd.). *One mind, twolanguages : Bilingual language processing*, 1-22. Oxford, UK : Blackwell.
- HAMMARBERG, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éd.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, 21-41. Multilingual Matters, Clevedon.
- HO, M. – L. & J. PATT 1993. *Dynamics of a Contact Continuum : Singaporean English*. Oxford University Press, Oxford.
- HULSTJIN, J.H. 2003. Incidental and Intentional Learning. In C.J. Doughty & M.H. Long (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Blackwell Publishing, Oxford.
- JESSNER, U. 2003. A dynamic approach to language attrition in multilingual systems. In V. Cook (éd.), *Effects of the Second Language on the First*, 234-247. Multilingual Matters, Clevedon.
- KELLERMAN, E. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* n° 21, 58-145.
- KELLERMAN, E. 1978. Giving learners a break : native language intuitions about transferability. *Working Papers in Bilingualism* n° 15, 59-92.
- KELLERMAN, E. 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (éd.), *Language Transfer in Language Learning*, 112-34. Newbury House, Rowley, MA.
- KELLERMAN, E. 1991. Compensatory strategies in second language research : A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (éds), *Foreign/second language pedagogy research*, 142-61. Multilingual Matters, Clevedon.
- KELLERMAN, E. 2000. Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica : una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. In C. Muñoz (éd.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 21-37. Ariel, Barcelona.
- LEVELT, W. J. M. 1989. *Speaking : From Intention to Articulation*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- LOTTO, L. & A.M.B. DE GROOT 1998. Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning* n° 48, 31-69.
- MIRALPEIX, I. (en préparation). The influence of age on vocabulary acquisition in EFL. Thèse de doctorat. Université de Barcelone.
- MÖHLE, D. 1989. Multilingual interaction in foreign language production. In H. W. Dechert & M. Raupach (éd.) *Interlingual Processes*, 179-94. Gunter Narr., Tübingen.
- MUÑOZ, C. 2005. Trilingualism in the Catalan educational system. *International Journal of the Sociology of Language* n° 171, 75-93.
- MUÑOZ, C. (sous presse). The Effects of Age on Foreign Language Learning : the BAF Project. In C. Muñoz (éd.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters, Clevedon.
- NAVÉS, T., I. MIRALPEIX, & M.L. CELAYA 2005. Who transfers more and what ? CLI in relation to school grade and language dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism* n° 2, 113-134.
- ODLIN, T. 2003. Cross-Linguistic Influence. In C.J. Doughty & M.H. Long (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 436-486. Blackwell Publishing, Oxford.

- POULISSE, N. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Foris, Dordrecht.
- POULISSE, N. 1997. Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In G. Kasper & E. Kellerman (éd.), *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, 51-64. Longman, London.
- POULISSE, N. & T. BONGAERTS 1994. First language use in second language production. *Applied Linguistics* n° 15, 36-57.
- RINGBOM, H. 1982. The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners. In *Error Analysis, Contrastive Linguistics, and Second Language Learning. Papers from the 6th International Congress of Applied Linguistics*, 85-96. University of Jyväskylä.
- RINGBOM, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* Multilingual Matters, Clevedon.
- RINGBOM, H. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and production. *Language Learning* n° 42, 85-112.
- RINGBOM, H. 2001. Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éd.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, 59-68. Multilingual Matters, Clevedon.
- ROELOFS, A. 1998. Lemma selection without inhibition of language in bilingual speakers. *Bilingualism : Language and Cognition* n° 1, 94-5.
- SERVICE, E. & F. CRAIK 1993. Differences between young and older adults in learning a foreign vocabulary. *Journal of Memory and Language* n° 32, 608-623.
- SINGLETON, D. 1987. Mother and other tongue influence on learner French. *Studies in Second Language Acquisition* n° 9, 327-45.
- SRIDHAR, K.K. & S.N. SRIDHAR. 1986. Bridging the paradigm gap : second language acquisition theory and indigenised varieties of English. *World Englishes* n° 5, 3-14.
- VILA, F. X. & S. VIAL 2002. Models lingüístics escolars i usos entre iguals : Alguns resultats des de Catalunya. Communication présentée à *XIII Seminari Llengües i Educació* - ICE, Juin 2002, Université de Barcelone.
- WILLIAMS, S. & B. HAMMARBERG 1998. Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* n° 19, 295-333.

NOTES

1. munoz@ub.edu
2. Cette recherche a bénéficié de l'aide de la bourse BFF2001-3384 du Ministère espagnol de l'Éducation et de la Technologie. Je suis tout particulièrement reconnaissante envers Mar Suárez et Immaculada Miralpeix pour leur aide et leurs soins dans l'analyse ainsi que pour leurs commentaires perspicaces. Nos remerciements vont également aux relecteurs anonymes pour leurs commentaires.
3. Jessner (2003 : 49) propose le terme *cross-linguistic interaction* pour embrasser ces phénomènes de contact de langues, du transfert au changement de code.
4. Quelques groupes nominaux (dét. + N) ont aussi été repérés en catalan ou en espagnol. Ils ont été divisés en mots et chaque mot a été traité comme une unité.
5. En trois occasions, les apprenants ont produit des groupes nominaux en anglais faisant référence au personnage de la photo, mais ils étaient incapables d'exprimer ce que ce personnage

était en train de faire ou ce qu'il était en train de vivre dans cette image concrète. Ces éléments ont été codés comme des cas de changement de code : and the children [*longue pause*] van al zoo

6. Le premier chiffre indique si l'apprenant fait partie du groupe 1 ou du groupe 2 ; le second chiffre identifie l'apprenant dans le groupe.

7. Des données permettent de soutenir le contraire ("*the more you know, the more you transfer*" [Plus vous en savez, plus vous transférez]) comme l'ont montré des études sur l'utilisation faite par des quasi-bilingues de l'aspect et la complémentation du verbe, par exemple (cf. Carroll *et al.*, 2000). Nous remercions un relecteur anonyme pour ce commentaire.

8. Voir Ellis (1994 : 215) pour un rappel détaillé de ce qu'apprendre un mot entraîne.

9. En l'absence de données introspectives (ou rétrospectives), il est risqué pour l'analyste de présupposer d'une intentionnalité ou non.

RÉSUMÉS

Cette étude examine l'influence translinguistique ainsi que les occurrences de changement de code dans la production orale en anglais de la part d'apprenants bilingues catalan-espagnol ayant appris le français à l'école comme première langue étrangère. Les questions que cette recherche envisage sont les sources des emprunts, le choix de la langue pour les emprunts et les énoncés avec changement de code, le type de matériel linguistique transféré (mots fonctionnels et mots de contenu), ainsi que l'effet du niveau de compétence des apprenants en langue cible sur l'influence translinguistique. Les résultats soulignent l'effet du niveau de compétence et des facteurs contextuels. Il est aussi suggéré dans la discussion que les différentes tendances de choix de langue pour les emprunts ainsi que pour les changements de code peuvent être expliquées en termes de stades différents du processus de production orale.

This study examines cross-linguistic influence and language switches in the oral production of English by Catalan-Spanish bilingual learners who have learned French as the first foreign language at school. The research questions consider the sources of borrowing, the choice of language for borrowings and code switched utterances, the type of transfer material (content and function words), as well as the effect of learners' TL proficiency level on cross-linguistic influence. The results highlight the effect of proficiency level and contextual factors. It is also suggested in the discussion that the different patterns of language choice in borrowing and code switching may be explained in terms of the different stages in the speaking process.

INDEX

Mots-clés : emprunts lexicaux, changement de code, L3, L4, processus de production orale

Keywords : lexical borrowings, code switching, L3, L4, speaking process

AUTEUR

CARMEN MUÑOZ

Université de Barcelone