Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

14 | 2001
Contributions individuelles

Apprendre une troisième langue quand on est bilingue : le français chez un locuteur anglo-espagnol

Jeffrey Bernard et Bernadette Grandcolas

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/aile/479
DOI : 10.4000/aile.479
ISSN : 1778-7432

Éditeur
Association Encrages

Édition imprimée
Date de publication : 2 mars 2001
Pagination : 111-133
ISSN : 1243-969X

Référence électronique
Jeffrey Bernard et Bernadette Grandcolas, « Apprendre une troisième langue quand on est bilingue : le français chez un locuteur anglo-espagnol », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : http://journals.openedition.org/aile/479 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.479

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Apprendre une troisième langue quand on est bilingue : le français chez un locuteur anglo-espagnol

Jeffrey Bernard et Bernadette Grandcolas

1. Introduction

1 Le document suivant est extrait d'un long dossier présenté par un étudiant à l'issue d'un cours de licence à l'Université Paris V. La pratique du journal de bord est maintenant très courante dans la formation des enseignants[1] : elle est recommandée pour les étudiants qui se destinent à la Maîtrise de Français Langue étrangère délivrée dans les universités françaises. Ils doivent, en même temps qu'ils terminent leur licence, suivre pendant 25 heures les cours de langue pour débutants d'une langue si possible éloignée du français, et analyser cet apprentissage. À Paris V, ce 'journal d'apprentissage' est remis à la fin du semestre : les étudiants sont invités à présenter le bilan de cette expérience avec un compte-rendu de certaines séances, leurs réflexions sur la méthodologie utilisée, l'interaction, leur portrait d'apprenant, et les implications de cette expérience pour leur formation d'enseignant. Pour ce travail, des pistes ont été données lors d'un cours intitulé « Apprentissage réflexif d'une langue étrangère »[2], que j'ai (B.G.) assuré au premier semestre de l'année universitaire 1999-2000. Les étudiants avaient eu le choix entre le wolof et le tchèque.

2 Jeffrey Bernard (désormais J.B.) a choisi le cours de wolof. Il m'a remis son dossier (en s'excusant de sa longueur !) et m'a dit qu'en réfléchissant sur le travail demandé, il avait senti que c'était pour lui le moment de faire le point sur son « passé linguistique » et d'analyser son rapport actuel au français, avant de présenter son bilan d'apprentissage du wolof. Admis (à 45 ans après un parcours professionnel très diversifié) en Licence de Sciences du Langage par équivalence d'une Licence de Psychologie obtenue à Porto-Rico, J. B. faisait ses débuts en linguistique ce même semestre : sa réflexion commence à se teinter de ce qu'il découvre dans les cours et dans ses lectures. Comme il est traducteur professionnel, les problèmes de contacts de langues l'intéressent particulièrement. Sa personnalité et ses études en psychologie

l'ont amené à pratiquer un travail d'introspection approfondie, dont la lecture m'a passionnée.

3 Avec son accord, j'ai fait lire ce document à plusieurs collègues et Clive Perdue m'a proposé d'en sélectionner ce qui concerne l'apprentissage du français pour ce numéro de AILE. Daniel Véronique, dans le numéro 4 (1994)[3] de la revue, consacré aux Profils d'apprenants, souhaitait que « dans l'analyse des capacités différentielles des apprenants en L2 », on se tourne aussi vers « une méthode qui intégrerait la perspective des apprenants ». Ce travail en est un exemple, de même qu'il illustre ce qu'écrivait récemment Rémy Porquier[4] sur l'acquisition mixte :

4 Il semble bien que les apprenants mixtes conçoivent et éventuellement explicitent autrement que les linguistes, didacticiens ou chercheurs en acquisition leur propre progression en langue étrangère... selon des critères qui combinent les dimensions linguistiques ou communicatives de leur acquisition, en rapport avec leurs représentations et leur traitement du langage, de la langue et des interactions exolingues ainsi que leurs besoins d'apprentissage. (2000 : 96).

2. Le bilingue

5 Je (=JB)[5] suis né à New York en 1954 de parents européens à peine arrivés aux États-Unis. Mon père était né en Pologne, mais, élevé en Angleterre, il ne parlait plus le polonais ; il parlait à la façon américaine, mais avec une prononciation anglaise. Ma mère avait aussi un accent anglais. J'ai été très influencé par mes grands-parents : ma grand-mère avait un accent anglais très fort et particulier et mon grand-père avait un accent un peu comme le Comte Dracula, très européen de l'Est. Il était né là-bas, il avait vécu 15 ans à Paris et 20 ans en Angleterre. J'étais déjà très conscient avant d'entrer à l'école que, même dans ma famille, les gens parlaient différemment les uns des autres et qu'aux États-Unis, les accents européens (allemand, yiddish, polonais, etc.) avaient des connotations négatives : j'ai appris très jeune que les immigrés européens de mon entourage venaient d'endroits étranges et étaient pitoyables et superstitieux. Personne dans ma famille ne voulait que j'apprenne leurs langues et je me rappelle qu'on leur disait de me parler en anglais.

6 Ma mère et mon père voulaient s'américaniser tout de suite ; ma grand-mère et ma tante ne sont jamais devenues citoyennes américaines, même après 40 ans de résidence. J'étais très proche d'elles dans ma petite enfance et grâce à elles j'ai appris un peu l'histoire de nos origines. Je voulais être comme elles. Ma grand-mère m'a appris que l'Angleterre était l'unique pays civilisé au monde ; pour mon grand-père, qui avait vécu ses jours de bonheur et d'aventure à Paris, la France était le « top ». Chez lui on n'écoutait que Tino Rossi et des variétés françaises. J'admirais le fait qu'il parlait sept langues. Je regardais autour de moi : il n'y avait pas de vrai Américain dans ma famille. Donc dès l'âge de 5 ans, j'avais déjà une sensation de dépaysement et j'étais très conscient d'avoir une identité, même si ce n'était pas très clair ; j'avais aussi le choix de suivre plusieurs influences culturelles et de montrer mes préférences, dans la mesure où je m'assimilais aux modèles qui m'entouraient. J'étais aussi très conscient de la langue et des accents comme indice des origines et de toutes les connotations négatives et positives de ma situation. En plus, j'avais une nurse du Costa Rica qui ne parlait que l'espagnol ; ainsi je servais d'interprète entre elle et ma famille. Je voyais que si ma mère faisait de grands efforts pour apprendre l'espagnol, moi, je comprenais et parlais l'espagnol sans difficulté et j'en étais très fier. Déjà je savais en espagnol des choses que je ne pouvais pas dire en anglais. J'ai eu très vite conscience que la langue définit une

mentalité et je m'évadais de mes problèmes grâce à une langue étrangère et à des rêves. À l'école j'ai vécu des expériences très dures : ma façon de parler était source de ridicule et j'ai tout de suite appris à changer mon accent et mon vocabulaire : dès les premiers jours, j'ai appris à dire « bath » avec le /a/ fermé, à ne pas dire « trousers » mais « pants ». J'essayais de parler pour la première fois comme les Américains de la télé. Je voulais être accepté mais je n'y arrivais pas. La vie n'était pas simple, et un jour ma mère partit sans explication. Je suis resté avec mon père et la nurse. Elle me racontait en espagnol la vie sous les tropiques : l'espagnol devint associé à l'exotisme, à la nourriture et à la musique latines, à l'évasion, à la pluralité des origines.

7 Un jour ma tante est venue me chercher ; on peut dire qu'à 7 ans j'ai été kidnappé vers Porto Rico. Ma mère, qui s'était remariée, m'attendait à l'aéroport là-bas, il y avait des palmiers partout, il faisait beau, couleurs et vent, un vent constant, rassurant, propre, qui apportait des saveurs et des odeurs que je ne connaissais pas. Premier choc culturel : les gens m'appellent *negrito*. Pourquoi ? Ma mère m'a expliqué que ce n'était pas négatif, que *negrito* était une façon de dire « mon petit chéri ». Je n'arrivais pas à l'encaisser au début, parce que, quand même, ça voulait dire 'petit noir'. Enfin, avec l'expérience j'ai compris le sens de ce surnom : « toi, tu nous appartiens, tu n'es pas parfait aux yeux des autres, mais on t'aime quand même, tu es de notre sang ». Je me rappelle très bien comment avec le temps ce mot a pris beaucoup de signification et de valeur sentimentale pour moi. En apprenant à répondre à ce nom, il y avait une grande leçon culturelle (il faut dire que *blanquito*, 'petit blanc', est péjoratif, donc c'était vraiment l'inverse de ce que j'avais connu).

8 Par rapport à la langue en général, j'ai très vite parlé un mélange d'anglais et d'espagnol. Tous mes amis et copains étaient bilingues, j'ai même oublié qu'il y avait des gens qui parlaient l'une ou l'autre langue. Certes, il y avait des cours en anglais et d'autres en espagnol, mais je ne me rendais même pas compte de ça. On changeait de langue à chaque fois qu'on le voulait, parfois parce que je voulais employer le mot, parfois parce que c'était plus simple à dire. Si je réfléchis maintenant, on parlait le *Spanglish*, souvent basé sur la syntaxe espagnole. On était plus à l'aise en espagnol, mais il y avait beaucoup d'expressions et de mots en anglais, soit appris à l'école soit à travers la musique et la culture populaire américaines des années 60, qui n'avaient pas encore de traduction en espagnol. On traitait de *dropiado* quelqu'un qui avait « dropped out », les vacances étaient los bequesions, les verbes friquiar, chequiar, blofiar, (freak out, check, bluff) étaient conjugués comme en espagnol et les participes dérivés étaient : friquiado, chequiado, blofiado, etc. Il étaient aussi nominalisés : give it a check = darle una chequeada, etc. Parfois on parlait l'espagnol avec l'accent américain ou l'anglais avec un accent espagnol. En général, les gens ne se rendaient pas compte qu'on faisait exprès. D'un autre côté, on traduisait librement des expressions d'espagnol en anglais comme : que jodienda devenue what a hodience ou en ajoutant le suffixe -ation au verbe en espagnol. Ce n'était pas un phénomène isolé, mais, dans la plupart de nos énoncés de tous les jours, on jouait avec notre bilinguisme, au point qu'il fallait comprendre les deux langues pour décoder le sens (comme si on disait I have the peach à quelqu'un qui parle français et anglais !).

9 Mis à part pour les plaisanteries, on utilisait une langue ou une autre pour nous évader des contraintes normales de chacune : devant ma mère je pouvais utiliser des gros mots en espagnol sans problème, elle ne réagissait pas. Avec les anglophones, j'ai appris à inventer des justifications élaborées, des arguments dits « rationnels », à les amener à

prendre une décision ; avec les hispanophones, je faisais appel aux sentiments, je baissais les yeux. C'était d'un grand cynisme, ou est-ce que je comprenais déjà qu'à chaque langue s'appliquaient une culture, une psychologie différentes ? On se sentait un peu supérieurs, ce qui est très important pour des adolescents, en donnant des connotations nouvelles et très branchées à tout. Mais nous étions incapables de nous exprimer en 'bon' anglais ou en 'bon' espagnol.

10 À quinze ans, j'ai commencé à avoir un peu de conscience politique liée à la langue. L'histoire de notre colonisation et les cent ans d'occupation américaine expliquaient beaucoup de choses que je voyais autour de moi. J'étais exposé à l'idée que notre pidgin était une sorte de vengeance contre la colonisation en l'absence de pouvoir politique dans nos institutions ; la langue était une façon de prendre le pouvoir. En fait cette langue avait fini par nous rendre incapables de nous exprimer dans un autre contexte. Ce qui nous gênait surtout, c'était notre besoin de nous reposer sur l'anglais alors que nous n'arriverions jamais à bien le parler. Isolés des autres pays latins par un bilinguisme hors contrôle, nous étions incapables de fonctionner correctement dans un contexte anglophone... qu'allions nous devenir ? Par rapport à la langue, à mesure que ma conscience politique évoluait, j'étais plus attiré par des modèles unilingues, par des gens capables de bien s'exprimer et je ressentais un rejet très fort du bilinguisme tel que je l'avais connu. En plus je lisais beaucoup et je voyais que les écrivains n'avaient presque jamais besoin d'emprunter des mots et des phrases d'une autre langue, ni d'écrire dans une langue incompréhensible pour les autres pays. Donc pendant les années suivantes, j'ai lutté contre ce « démon » : je me suis interdit d'utiliser realmente, promocionado et des locutions traduites de l'anglais. Cette histoire permet de comprendre certaines de mes attitudes linguistiques.

11 Quand j'ai commencé à me développer, j'ai cherché des réponses à mes inquiétudes d'adolescent chez Tennessee Williams, Gore Vidal et Henry Miller ; je suis aussi tombé sur plusieurs Français, parmi lesquels Jean Genet et Sade. J'ai essayé de lire ces auteurs en français mais j'en étais incapable ; c'était une très grande frustration. Plus tard quand je faisais mes études de psychologie, dans un cours d'Histoire des Sciences, j'ai été très impressionné par Descartes. J'ai appris aussi que les grands écrivains d'Amérique latine étaient profondément influencés par les écrivains français. Il me semble que cette influence ne s'est pas produite à travers des traductions : ils parlaient français et ils avaient été en France. La moitié des grands écrivains de Porto Rico du siècle dernier ont étudié en France. Pendant toute ma formation j'étais conscient de l'énorme influence du français sur ma culture, et j'avais vraiment l'envie de l'apprendre pour moi-même, mais « n'est pas sorcier qui veut »...

12 Pendant cette période j'ai suivi des cours de français pendant quatre ans, en recommençant tous les ans par le début... On est arrivé jusqu'à la leçon sur la description de Pierre Vincent[6], qui avait le corps robuste, un nez pointu et des yeux noirs, les cheveux bruns ; il était grand. J'ai appris les conjugaisons au présent, les vêtements, les objets qu'on trouve dans la maison ainsi que les pièces et les meubles. C'est tout. Je connaissais très peu de choses sur la prononciation. On n'avait ni vidéos, ni bandes magnétiques, ni vrais locuteurs. Le prof nous corrigeait mais on ne savait pas pourquoi lui parlait correctement et nous, nous faisions toujours des fautes. Personne ne parlait sauf le prof, personne ne le prenait au sérieux. Je disais bon, lui il disait bonne, je n'entendais pas la différence ; je pensais que c'était son accent à lui. Il avait

un accent espagnol douteux, en anglais aussi. Comment allais-je imiter son accent en français ? Et pourtant, j'étais assez motivé par la culture.

3. L'apprenant

13 Des années plus tard, je vivais en Floride (entre 1992 et 1995) et lors d'un voyage entre Barcelone et Londres, je décide de m'arrêter à la Gare du Nord, et je découvre Paris, la ville de mon grand-père, entre deux trains. Pendant cette courte étape, j'ai entendu le vrai français, mais j'étais incapable de commander un café. Cet épisode m'a beaucoup fait réfléchir : fasciné par la culture, je me rendais compte que rien de tout ce que je venais de voir ne m'était accessible. Je me rappelais les frustrations provoquées par la lecture des écrivains et j'ai pris la décision d'étudier le français. Je commence à l'Alliance Française à Miami : le livre utilisé s'appelait Sans Frontières[7]. J'avais trouvé un enseignant qui avait compris que mon besoin prioritaire était d'apprendre à parler, même si je faisais des fautes. Je reviens alors souvent en France parfois pour de longs séjours. Et cette fois ça marche : entre mes cours et mes expériences, je fais des progrès en français. Je me fais des amis francophones aux États-Unis et à Paris. Je commence à lire en français, à regarder des films en français et à avoir envie de vivre un certain temps à Paris, pour apprendre la langue dans un contexte authentique et naturel. Je ne voulais pas seulement connaître la langue mais la culture. J'étais dans une relation forte avec un Français, et c'est ça enfin qui m'a motivé à prendre le risque d'aller vivre en France.

14 Finalement en 1996, à 41 ans, je demande un congé d'un an et je pars en France. Je pensais avoir un bon niveau de français mais tous mes amis m'ont dit (ils ne me le disaient pas à l'époque !) que je ne parlais pas du tout français à leur avis. Pendant un an, j'ai suivi un programme intensif de 26 heures par semaine dans une école privée. Tout en allant au cours, je lis en français des livres déjà lus en traduction, je regarde des films que j'avais vus sans les comprendre : tout avait changé. À ce point là, c'était une grande motivation. On est moins conscient des choses qu'on ne comprend pas, ce sont plutôt les choses qu'on comprend qui sont mises en relief. Mais l'isolement social d'un étranger en France est terrible : le contraste de vos compétences dans votre langue par rapport à une expressivité minimum et infantile dans l'autre peut motiver le désespoir. Heureusement j'avais les amis de mon copain et une maison francophone de base avec mes deux chats. Malgré des limites dans l'expression, j'ai décidé dès le premier jour de ne plus parler anglais ni espagnol, sauf avec des gens au téléphone à l'étranger. Mon copain ne parle que français.

15 L'école m'avait affecté au niveau 2 (dans cette école, il y avait 6 niveaux et on restait dans un niveau le temps qu'on voulait). C'est vrai que mes connaissances étaient rudimentaires et mon accent très hispanophone ; mais je connaissais à peu près les conjugaisons au présent, j'avais beaucoup de vocabulaire et je communiquais avec des gestes. À chaque séance, il y avait des sujets destinés à provoquer l'emploi de certaines formes : on apprenait à décrire des choses en parlant au présent, puis à raconter des histoires au passé. On faisait du travail en groupe, des jeux, des exercices d'écoute (reconstituer les paroles d'une chanson), avec une introduction très graduelle à l'écrit. On lisait des articles et des faits divers authentiques, on discutait un sujet en utilisant des locutions qu'on avait apprises. On inventait des dialogues. Il y avait de la grammaire formelle une fois par semaine.

16 Les niveaux étaient d'ailleurs déterminés par notre maîtrise de la grammaire, même si l'essentiel de notre apprentissage se basait sur une grammaire implicite. La maîtrise du

présent, du passé composé et de l'imparfait était indispensable pour passer au Niveau 3 par exemple. Au niveau 3, c'était la différence entre l'imparfait et le passé composé, le futur proche et futur simple, et au niveau 4 il fallait maîtriser le subjonctif, le conditionnel, les partitifs, etc. Mais on ne se rendait compte de l'importance de la grammaire dans la méthode qu'au moment du passage au niveau supérieur, puisque c'étaient souvent des fautes de grammaire qui nous empêchaient d'avancer.

17 Les autres étudiants étaient russes, polonais, allemands, japonais, espagnols et italiens. Le français était notre seule langue commun e, donc on parlait français entre nous. Je n'étais jamais 'contaminé' par les fautes des autres étrangers. Je voyais que tous les Espagnols avaient des difficultés avec « b/v », à différencier globalement « des sous, déçu, des yeux », les anglophones avaient du mal à articuler et avec le « r » en particulier ; les Allemands ne distinguaient pas entre /z/ et /s/, prononçaient « vrai » comme « frais », mais ça ne me dérangeait pas.

18 Je commence, au début du cours, à me reposer progressivement sur l'anglais pour la prononciation, cette langue ayant plus de phonèmes que l'espagnol. Je me suis décidé à faire le « r » grasseyé et non roulé, même si ça ne sortait pas toujours bien. Quand j'ai éliminé des fautes de prononciation observées chez les hispanophones, mon accent est devenu plus anglophone. Je me reposais souvent sur l'espagnol pour le vocabulaire ou pour me souvenir d'un mot semblable au mot juste en français. Je faisais un très grand effort pour la syntaxe française, où je trouvais des différences avec l'espagnol, mais des ressemblances aussi. Le problème de la prononciation était particulièrement complexe, parce qu'il me fallait la maîtrise de tous les autres facteurs pour avoir la sécurité de la prononciation idéale. C'était impossible de faire attention à toutes les difficultés en même temps. En plus, il fallait que je parle avec une bouche et un système articulatoire qui ne répondaient pas à mes exigences et mes attentes. Je n'avais pas la force de dire « trottoir » : de prononcer le /r/ après le /t/ initial, de le supprimer après le deuxième /t/ et de reprendre le /r/ en finale, mais doucement en allongeant la voyelle en même temps... Parfois, après les exercices, j'avais des douleurs et des spasmes dans la bouche et la gorge et le soir chez moi mon copain me disait : « mais tu as une patate dans la bouche ». Je lisais des livres à voix haute, il m'écoutait, mais 10 minutes après il dormait ! Je faisais attention à la prononciation mais la communication adéquate était un objectif plus abordable, et aussi, à mesure que le temps passait, un besoin plus immédiat.

19 Les profs étaient dynamiques et patients et nous donnaient toujours l'occasion de nous corriger nous-mêmes ; ils acceptaient des approximations au début, en accord avec notre niveau individuel, mais peu à peu ils devenaient plus exigeants. Ils assuraient la participation de tout le monde et à aucun moment ils n'avaient besoin de parler un mot d'une langue étrangère. L'approche était très globale, on apprenait la culture, l'histoire et les habitudes, tout en même temps. Même la pensée cartésienne, je l'ai reconnue dans la façon d'analyser les sujets discutés, dans l'opposition et la structuration de nos observations : j'avais une introduction à une nouvelle façon de réfléchir sur les choses et il n'y avait jamais une seule réponse correcte. C'est ça que j'ai bien aimé. Ce que je me rappelle le plus, c'est une excursion au Père Lachaise, où il a fallu choisir une tombe, méditer sur la tombe, lire l'inscription et rédiger un petit texte ; le lendemain, au cours, on a lu nos textes. Le résultat était vraiment émouvant et intime.

20 Pour résumer cette expérience, il semble que je n'en ai que de bonnes choses à dire. Mais si le cours était bien adapté aux gens qui avaient des expériences linguistiques

hors cours, je ne sais pas si la méthode aurait marché aussi bien dans un autre contexte. Deuxièmement, le cours marchait très bien tant qu'on était tous homogènes et plus le niveau était haut, plus on avait tendance à être hétérogènes dans nos compétences. Les étudiants n'étaient pas les mêmes au début et à la fin : au niveau 6, les étudiants avaient tous des problèmes différents. Commercialement, dans chaque niveau, le marché changeait par rapport aux attentes des étudiants et au niveau supérieur, c'était l'intérêt de passer des diplômes qui les motivait plutôt que l'intérêt pour l'expressivité ou les compétences communicatives. Aussi les profs se focalisaient sur l'écrit, alors qu'on avait besoin de pratiquer l'oral et la conversation. Le perfectionnement pour moi devenait de plus et plus élusif, plus focalisé sur la grammaire et l'orthographe, moins sur la prononciation, les locutions et des automatismes syntaxiques dans la communication quotidienne. Les professeurs n'avaient aucune idée de la complexité des interférences linguistiques et je pense qu'ils avaient décidé qu'on aurait toujours un accent étranger. J'avais l'impression que, très fiers de leur bon français, ils le gardaient comme un secret, comme s'ils nous disaient : « Oui vous allez apprendre à communiquer, même à exprimer vos émotions, mais ça suffit. Contentez-vous d'apprendre l'écrit et de passer vos examens de compétence. Vous parlerez toujours comme un étranger. Vous utiliserez toujours des locutions impropres, vous ne comprendrez jamais les nuances. » C'était implicite, mais je l'ai bien compris. Peut-être qu'ils avaient fait leur boulot, et que maintenant c'était à moi de chercher une aide plus individualisée. J'étais de plus en plus frustré que mon accent ne soit pas à la hauteur de mes autres compétences. Pourtant je sais aujourd'hui que mes problèmes étaient plutôt faciles à identifier, aussi bien du côté phonétique (différence d'articulation de certaines syllabes) que phonologique (distinctions pertinentes telles que en/on).

21 Je me permets d'ajouter ici quelques remarques sur les corrections des enseignants dans tous mes apprentissages, y compris celui de wolof.. Chaque fois que je suis appelé à utiliser un mot dont je ne suis pas sûr, j'ai tendance à faire des fautes (prononciation, forme, usage, orthographe...) ; mais ça me permet d'élargir mon vocabulaire et parfois de compléter une phrase ou une idée et de communiquer et de me sentir compétent. Avec une alternance d'activités, le prof peut revenir sur des fautes dans le contexte de l'objectif de l'activité particulière (prononciation, grammaire). Mais pourtant chaque fois qu'il se détourne de l'objectif de l'exercice, il casse la procédure, détourne la concentration et neutralise les bénéfices de la correction. Elle est nécessaire, mais elle doit être contrôlée pour minimiser ses effets négatifs : elle doit être adaptée au niveau de l'étudiant et ne doit pas être perçue comme un reproche. Aussi une fois que le prof décide d'intervenir, quand l'approximation ne remplit pas les critères minimaux qu'il a établis, il faut traiter la faute avec une procédure définie.

22 D'abord c'est toujours mieux que le prof rassure, qu'il donne à l'étudiant l'occasion de se corriger tout seul, qu'il accepte de travailler le problème pour produire une amélioration à chaque fois, conscient qu'il faut tourner toujours la correction vers un résultat positif. Pour ça, on peut utiliser d'autres étudiants pour illustrer la comparaison. Ça peut montrer à l'étudiant que sa faute est relative, qu'il est capable au moins de s'approcher de ce que dit un autre étudiant. On doit accepter que le meilleur parmi 5 ou 6 étudiants sollicités soit le critère de « perfection » et établir un critère réalisable dans le groupe, partager le problème avec d'autres, faire entendre la différence, donner une deuxième chance à l'étudiant qui a fait la faute.

23 On sait que le prof parle toujours bien et presque toujours il ne peut s'empêcher de répéter sa version 'parfaite' après la réalisation d'un étudiant. Personnellement rien ne m'énerve plus que ça : on ne peut pas se comparer toujours avec la perfection du prof et on ne sait jamais si ça veut dire que notre réalisation était bonne ou mauvaise. C'est plus motivant de voir comment l'étudiant améliore son articulation : l'interactivité entre étudiants est une ressource qu'il faut exploiter ; ça fait du bien d'entendre quelqu'un d'autre que le prof, on est plus à l'aise et on craint moins la correction. On est prêts à faire les mêmes progrès avec des compétences différentes. On se sent tous dans un milieu de gens qui parlent la langue, ce qui est très important dans la contextualisation de l'apprentissage. En sortant de la salle, l'étudiant aura plus de confiance pour pratiquer et utiliser les compétences acquises en cours.

24 Pour revenir à mon histoire, j'ai ensuite décidé, en 1997, de rester en France et je me suis inscrit à la Sorbonne, à Paris III, dans un cours d'adjoint de direction trilingue. Le soir, je prenais un cours de français oral et j'y ai appris pas mal de choses pour améliorer mon accent : j'ai appris l'importance de l'énergie qu'il fallait apporter aux voyelles et aussi à ne pas trop bouger le menton, à ne pas mâcher quand je parle. Mais l'enseignante, qui avait une approche exclusivement phonétique du français, ne croyait pas beaucoup en moi ; au contraire, j'avais un peu le sentiment d'être un objet de ridicule. C'était la première fois que j'étais avec un copain américain en cours (il était sympa mais, je suis désolé, son accent était pire que le mien : il prononçait tous les mots avec un accent tonique anglophone, il était incapable de prononcer le « r », soit grasseyé soit roulé, et en plus il disait um et er après chaque mot). Ce qui m'énervait, c'était l'insistance du prof sur le fait qu'on avait exactement le même problème, lui et moi. Pour augmenter mon désespoir, elle me donnait l'impression que j'avais comme une maladie incurable à ses yeux : on pourrait me soigner mais jamais me guérir. Elle avait en plus une façon de nous écouter qui me disait inconsciemment « qu'est-ce que c'est dur à supporter », ce qui était l'inverse de ce que j'avais besoin d'expérimenter.

25 Je l'avais remarqué dès le début. Plus tard, elle a raconté qu'elle avait une fille qui s'était mariée avec un Américain et habitait Hawaï avec ses enfants (donc très loin d'elle) : je pense qu'elle avait un ressentiment contre les Américains, parce qu'elle ne ridiculisait jamais les Marocains, ni les Roumains. Elle était très au courant des distinctions entre les Américains et les Français, mais toujours avec une supériorité implicite du Français ; mais, moi, j'étais prêt à apprendre ce qui concernait le français parce que j'étais en France, et non pas parce que les Français sont supérieurs. Je ne serai jamais français ! En fait, c'était une période très dure pour moi : j'avais dépassé le rôle du touriste francophile, j'avais beaucoup appris, je pouvais communiquer et tout comprendre. Je faisais ma vie en France. C'est surtout le regard perplexe des gens avec qui je voulais parler et l'appréhension qu'ils n'arriveraient jamais à me comprendre qui me gênaient. Et puis j'étais fatigué d'être corrigé sans réflexion par la femme de ménage portugaise de l'immeuble, le vendeur de journaux et le traiteur chinois du coin. Je ne voulais pas que mes origines soient toujours le thème des conversations. Pourquoi, quand je demandais un Ricard, on me servait un « déca », pourquoi quand je demandais une tranche de terrine forestière au supermarché, la vendeuse me regardait comme si je venais de Mars ?

26 J'avais une amie qui m'avait demandé de l'aider en anglais : elle était microbiologiste et avait l'intention d'aller aux États-Unis pour y travailler. Comme beaucoup de Français, elle avait fait des années d'études d'anglais, mais elle était incapable de parler ou

d'écrire d'une façon satisfaisante. Donc on a organisé un échange. Elle m'a expliqué qu'il y avait des choses pires que d'être un Américain ; ça me faisait rire. Elle me racontait une histoire ou lisait quelque chose et je prenais des notes pendant 15 minutes. Quand elle avait terminé, on revenait sur ce qui avait été dit. Je repérais ses problèmes, on répétait, je donnais des explications, elle recommençait l'histoire. C'était très productif. On pratiquait le téléphone, les présentations, un peu d'illustration des nuances, des attitudes. Par exemple quand on demande « How do you like New York ? » on ne dit pas, « It's very nice » : pour un Américain, ça veut dire que vous avez des réserves. Or elle avait de vrais problèmes pour dire « It's fascinating » ou « I love it here » (elle disait « Ce n'est pas moi »), donc on a beaucoup pratiqué les intensifs. Je disais « How do you feel ? », et enfin elle arrivait à répondre « I feel great », suivi d'un grand sourire à l'américaine ! Au rendez-vous suivant, elle faisait la même chose avec moi en français. Je racontais une histoire ou je disais ce que je pensais sur un sujet, elle prenait des notes. Elle me faisait pratiquer les locutions ou les prononciations les plus problématiques. Après j'essayais à nouveau et je faisais des progrès rapides : j'avais besoin d'attention individualisée. Malheureusement pour moi, elle a très vite trouvé un travail, et elle est partie. Elle m'a vraiment aidé à passer une crise difficile : on avait tous les deux un bon niveau, mais on avait besoin de dépasser certains problèmes.

27 À ce moment là, j'ai commencé à travailler sérieusement mon français avec la télévision. Je regardais le même locuteur tous les jours, je faisais une imitation de son accent, je synchronisais mes lèvres avec les siennes, j'essayais de prévoir ce qu'il allait dire et de le répéter avec lui. La chaîne LCI est très bonne pour ça, parce que c'est répété toutes les 20 minutes. J'écoutais Chirac (qui pour moi parle comme si on était ses enfants) et je tombais amoureux de Julien sur MCM (chaîne de musique). Je regardais tous les vieux films en français, j'apprenais des chansons des années 60, 70 et 80 et je revivais ma jeunesse en français. Je découvre que j'imite très bien des personnages de dessins animés. Je reprends tout seul les phrases que j'aime, avec de l'émotion, sans complexe. Je note des expressions qui me conviennent : je pratique « ça m'énerve » avec beaucoup de *feeling*.

28 Je regardais aussi des séries américaines doublées et sous-titrées pour voir comment se traduisaient des phrases d'argot américain en français. Parfois j'apprenais des équivalents, parfois je remarquais des choses qu'on ne dit pas de la même manière : on ne dit pas « prends soin de toi, Jerry ». Par contre si je veux absolument dire « take care », je sais que je peux dire « soyez prudent », « faites attention », ce qui n'est pas une façon habituelle de dire « au revoir » en français. Je regardais aussi la télé en imaginant les mots écrits devant moi, comme un sous-titrage. J'avais un problème pour identifier les mots d'une chaîne parlée composée de syllabes, qui peuvent être écrits complètement différemment avec un sens différent : *eau* peut être *eaux*, *os*, *haut* : même après une analyse de la phrase il faut contextualiser : *vers le haut*, *vers l'eau*. Il faut réfléchir, se dire « si c'est ça ils n'auraient pas fait la liaison... c'est féminin, donc ils ont prononcé le /t/ ». J'entendais des syllabes comme une succession, comme sorties d'un fusil automatique. Il fallait reprendre chaque groupe de syllabes et réinterpréter les mots en se basant sur le contexte, la morphologie. Il y a tellement de mots en français qui ont le même son, et il n'y a pas d'accent tonique pour vous indiquer où un mot se termine et où l'autre commence. Parfois les gens parlaient dans la rue, j'étais épuisé et je ne comprenais pas la phrase la plus simple. J'entendais unplacho et je n'avais pas la force mentale de le traduire en « un plat chaud ». La pratique de décodage que je faisais à la télé dans un contexte décontracté chez moi m'a vraiment aidé : identifier la

différence entre « en » et « on », distinguer entre le verbe à l'imparfait et à l'infinitif. La télé était aussi ma meilleure amie pour l'apprentissage culturel : pour notre génération, des repères importants viennent de nos habitudes télévisuelles. Je connaissais déjà *Ma sorcière bien aimée*, mais après avoir vu des épisodes en français, je connais maintenant tous les noms en français (Samantha reste Samantha, mais Darren devient Jean-Pierre). Il y a des choses qu'on partage, mais il faut apprendre en quoi elles diffèrent. Je sais maintenant que tout le monde connaît *La Petite Maison dans la Prairie*, Daktari, Flipper ou Colombo. Croyez-moi, c'est très important : ces choses entrent dans la conversation et les rapports de tous les jours. C'est très utile de connaître des références partagées et de distinguer celles qui ne le sont pas.

29 En effet, quelque temps après mon arrivée en France, il est arrivé un moment où je me suis aperçu de plus en plus que beaucoup de mes difficultés de communication et d'intégration en France ne venaient pas du langage, mais des différences culturelles, des différences de langage corporel, d'attitude. Développer son répertoire de gestes, un nouveau système de classement des situations, connaître les attentes, les réactions normales des Français, c'est peut-être encore plus compliqué qu'apprendre à utiliser le subjonctif ou connaître les partitifs ! C'est à la fois facile et difficile de catégoriser un peuple, de dire « ils sont comme ça ou comme ça », et ce n'est pas mon intention de critiquer ou de juger les Français, ni de les définir. Simplement je proposerai mes perceptions par rapport à ce que je suis, les différences importantes qu'il m'a fallu comprendre, et aussi une réflexion sur la façon dont ces perceptions changeaient au fur et à mesure que je devenais de plus en plus francisé. Je me suis rendu compte de tout cela au début, mais je n'étais pas conscient de tout ce que j'avais besoin d'apprendre avant d'être accepté autrement qu'en tant qu'étranger ; du moins, tout ce qu'il me fallait apprendre pour gagner la confiance des Français, qui s'attendent à ces problèmes dès qu'ils ont affaire à un étranger.

30 Le Français, par exemple, a un sens des choses qui lui appartiennent, de sa liberté personnelle très différente de celle des étrangers. Souvent il tombe sur un étranger qui viole les règles, qui donne de « mauvais » signaux. Et là tout commence à se dégrader. Toute l'éducation et la politesse ne valent rien face à quelqu'un qui ne connaît pas les règles : le Français perd ses repères. Parfois il réagit avec beaucoup de patience et de compréhension. Quand sa patience est épuisée, il a tendance à culpabiliser l'autre qui l'a mis en difficulté.

31 Aujourd'hui le contexte culturel français est devenu très naturel pour moi : je trouve déstabilisants les étrangers qui me regardent trop fixement, qui parlent trop fort, qui ne ferment pas leur porte, les gens qui me racontent leur vie personnelle sans que je les connaisse. Je retourne souvent à Porto-Rico et il faut que je m'adapte rapidement, sinon je me sens violé par le regard des gens et je suis ennuyé quand ils posent trop de questions. Je me méfie des gens qui m'invitent trop vite chez eux ou me saluent trop intimement quand je les connais très peu. Je suis trop réservé, trop poli, mais personne ne le note ; je parle doucement et ils pensent que j'ai peur de parler. Aussi je ne suis plus compris dans un autre pays si je ne change pas immédiatement mon comportement quand j'arrive. Le fait de comprendre les différences et de les associer à un contexte géographique stable a pu m'aider en France, mais me donne aussi la capacité de me réintégrer dans mon propre pays.

32 Après mon acquisition du français, j'avais aussi du mal à comprendre l'anglais qu'on parle à Porto-Rico : j'étais incapable de causer normalement avec quelqu'un qui

changeait de langue sans raison apparente ou utilisait des phrases mixtes. Pour comprendre une phrase, il était très important que je puisse d'abord identifier la langue. Souvent les gens commençaient à parler en espagnol, après ils balançaient un truc en anglais, j'avais l'impression qu'ils voulaient passer à l'anglais, mais non, ce n'était pas ça car ils répondaient en espagnol à ma question en anglais. Ça me stressait. Peut être parce que j'avais appris à être attentif à des phrases entières en français, je ne focalisais plus sur les mots individuels : par exemple si je voyais le panneau *WELCOME Bienvenidos Restaurant RESTAURANTE ABIERTO 12-10, Closed Sundays, Feriados*, au début, c'était comme du grec. La deuxième fois j'étais sûr que le resto s'appelait *Bienvenido's restaurant ;* à la cinquième lecture, je me suis rendu compte que *Bienvenidos* est la traduction de *Welcome* parce que le resto s'appelle El Dajao (un autre panneau l'indique) et donc *restaurant = restaurante*, *abierto 10 a 12 = ouvert de 10 à 24hrs* ; et alors *Closed Sundays, Feriados ?... fermé le dimanche* et le mot *day* l'équivalent de *dias* donc *dias feriados = jours fériés*. Ça me cassait la tête ! C'est ça le *Macondo* qu'est devenu mon pays ? Non, mon pays était toujours le *Macondo*, c'est moi qui avais changé.

4. Le trilingue

33 Avec l'addition d'une troisième langue, on verra qu'il me faut beaucoup d'efforts et de discipline pour séparer les trois systèmes, même si j'ai parfois besoin de rechercher dans un système pour le distinguer de l'autre et pour faire des traductions (je suis traducteur professionnel). J'ai maintenant du mal à identifier immédiatement la langue dans laquelle on me parle. Une interférence linguistique que j'ai dû surmonter est liée aux grands répertoires de mots et phrases très flexibles que j'ai pour m'exprimer en anglais et espagnol. J'essaye d'identifier ce que je veux dire et d'étudier les possibilités en français pour dire la même chose. J'apprends un mot ou une phrase et j'essaye de l'utiliser au passé, direct et indirect, de changer les circonstances, de reformuler différemment la phrase. Après je l'intègre à mon répertoire en français.

34 Je pense que, dans ma conscience, j'ai des compartiments pour l'anglais, l'espagnol et le français. Dans ces compartiments, j'ai tout ce qu'il faut pour formuler des phrases : accent, règles de grammaire, morphologie, locutions, nuances. Les mots ont une interrelation sur plusieurs axes. Un axe sémantique (de nuance et d'opposition), un axe de rime et de son, un axe orthographique, un axe de mots qui peuvent remplacer les autres. Mais tous les mots sont dans la même langue. Si je veux dire quelque chose et si un mot me manque, en général c'est parce que je ne le trouve pas dans l'instant ou parce que la locution que j'ai commencée n'accepte pas le mot que je veux prononcer. Souvent c'est l'interférence avec une autre langue qui m'a fait tomber dans un piège. Si je cherche à compléter une phrase qui peut se réaliser avec une construction d'une autre langue, j'utilise une locution qui accepte le mot que je voulais employer. Des années comme traducteur m'ont bien appris la discipline de rester dans une langue et l'art de la paraphrase, donc plus souvent je dirai « le métal qui ne rouille pas » si j'oublie « l'inox ». Ça marche beaucoup mieux.

35 Pour éviter le recours à la L1, j'ai réuni des mots français qui décrivent des choses indiquées par un seul mot en anglais ou espagnol : *turn off* par exemple « fermer, arrêter, éteindre, stopper, ou mettre hors tension » ; mais j'oublie le mot en anglais et je ne garde que la corrélation des mots français et des objets associés entre eux. Avec l'usage, ça devient naturel et avant de chercher en anglais, je cherche des mots associés en français. Je groupe des mots ou phrases : « poubelle, ordures, déchets ». Donc il me semble que je me suis créé une interdiction par rapport à la traduction, sauf s'il s'agit

de mon travail d'interprète, mais là c'est très clair : le texte est en langue source et mon interprétation est en langue cible. Je n'écris pas leur texte : il est fixe et ça fait toute la différence. Une traduction simultanée, où je parle les deux langues, ça me rend fou ! J'ai remarqué que c'est très facile, pour la personne qui n'est vraiment compétente que dans sa langue maternelle, d'intégrer des mots et des phrases isolées d'une autre langue : pour eux « happy hour », c'est très simple, ils le possèdent dans la tête comme « apiower ».

36 Mais quand je parle, j'ai besoin d'une idée bien définie de la langue que je parle : un son particulier, un accent particulier et je me limite à ce cadre. Sans cette image fixée dans ma tête, je ne saurais jamais quel mélange étrange peut sortir de ma bouche. C'est presque la même chose quand j'entends quelqu'un : si je ne peux pas identifier la langue par rapport à un modèle, j'ai du mal à interpréter l'énoncé. J'ai besoin d'ancrer la langue dans un contexte, de comprendre et d'utiliser les expressions selon qu'elles sont comprises par des gens spécifiques que j'ai identifiés dans ma tête. Tout ce qui sert à définir cette « masse parlante » qui existe dans un « territoire » géopolitique, c'est autour de ça que j'organise ma personnalité du moment.

37 J'ai en effet trois personnalités qui se connaissent, qui habitent dans la même peau et chaque personnalité est évoquée par une langue. Chacune entraîne un système de pensée, une culture, des associations, des sentiments, des expériences que je partage avec ceux qui la parlent. Le système a été créé par mes expériences et ma façon de les intégrer. En grande partie, c'est ça qui me permet de distinguer entre elles, de communiquer dans une langue ou l'autre, de savoir comment mes paroles seront interprétées par le récepteur, et pour moi d'interpréter ce qui est dit. Apprendre vraiment une langue entraîne l'acceptation de tout ce système de pensée, d'oppositions, de nuances, d'attitudes, et de concordances, c'est comprendre et intérioriser la façon de penser des gens qui parlent cette langue.

38 Aujourd'hui le principal objectif de mes efforts, c'est de m'intégrer complètement dans la réalité de mon contexte social en France, de parler et travailler d'une façon suffisamment normale pour que les gens ne me différencient pas juste à cause de mon accent, et de m'exprimer avec confort et assurance. Je suis fier de ce que je suis, mais c'est ça le pouvoir de la langue et je veux ce pouvoir. Je ne veux pas avoir honte de parler, je ne veux pas avoir des difficultés à m'exprimer, ni que les gens puissent me catégoriser par mon accent, sans prendre le temps de me regarder comme un individu. Donc, pour moi une mesure très importante de ma compétence en français est de voir comment et dans quelles circonstances les gens me demandent d'où je suis : il y a deux ans c'était toujours une des premières questions. Maintenant je peux parler deux ou trois fois avec quelqu'un avant qu'il ne le demande, c'est très discret, comme pour cerner un petit détail manquant. Je pense que c'est très bien. Je peux parler avec quelqu'un dans un bus ou dans un bar pendant cinq ou dix minutes, il ne le demande jamais. Il sait que je suis étranger, mais mon français est assez bon pour rendre la question intime : on se le demande mais on ne me le demande pas. C'est ça que j'aime. C'est la récompense de tous mes efforts !

5. Conclusion

39 Chacun aura trouvé dans ce récit des remarques, des analyses, des exemples en liaison avec ses préoccupations de chercheur ou d'enseignant de langues. Les didacticiens, dont je (=BG) suis, seront sensibles à plusieurs commentaires[8]. Je mentionne brièvement ceux qui renvoient

40 – à l'analyse des activités les plus positives : celles où les étudiants s'impliqueront personnellement, le travail en tandem, les exercices de synchronisation faits avec la télévision pour l'appropriation de la prosodie et des « mots-phrases », et, de manière plus générale, la prise en charge graduelle de l'apprentissage par des activités de plus en plus autonomisantes,

41 – aux problèmes d'hétérogénéité des groupes de niveau avancé, des difficultés liées à l'établissement d'une progression spécifique comme à leur évaluation, à cause des objectifs différenciés des étudiants et de l'importance plus ou moins grande de leurs contacts avec le milieu naturel (comme l'écrivent Porquier & Vivès (1993), ce type d'apprenant « a développé des capacités de synthèse, d'objectivation et de réflexion métalinguistique... qui amènent à considérer l'apprentissage avancé comme un autre apprentissage »),

42 – aux attentes contradictoires des enseignants : leur façon de corriger renvoie constamment au modèle du natif, ce qui n'empêche pas J. B. de sentir que pour eux il n'atteindra jamais ce modèle. Si l'enseignant ne sent pas qu'il a en face de lui un étudiant qui souhaite encore s'améliorer, même s'il a atteint un niveau tout à fait acceptable dans la communication, cet étudiant sera amené assez vite à une fossilisation de ses productions erronées.

43 – au rôle de la culture : sensibilisation au langage corporel, importance des références partagées, évolution des représentations et de l'attitude lors du retour au pays.

44 Comme l'écrit Porquier (2000), « l'apprenant mixte peut, en principe être considéré comme un expert singulier » et. J. B. est vraiment un de ces « experts », dont le récit du parcours linguistique nous montre que chaque apprenant est singulier, avec son histoire, sa vie, ses désirs, ses blocages, et que c'est très difficile à cerner et à contrôler. Ce récit d'un apprentissage à l'âge adulte (rappelons que J. B. a commencé le français à l'âge de 40 ans) confirme ce qu'écrit S. Marinova-Todd (2000) avec des collègues de l'université de Harvard, dans sa présentation des études liées au facteur de l'âge de l'apprentissage, études qui ont trop souvent stigmatisé l'apprenant adulte :

45 The common fallacy of reasoning from frequent failure to the impossibility of success has dogged L2 research. But most adult learners fail to engage in the task with sufficient motivation, commitment, time or energy, and support from the environment in which they find themselves to expect high levels of success. Thus, researchers and lay persons alike have been misled by a misemphasis on the average attainment, instead of focusing on the truly informative cases : successful adults who invest sufficient time and attention in SLA and who benefit from supportive, informative L2 environments.

46 Cette remarque met en avant les facteurs clés tels que la motivation et l'environnement linguistique, depuis longtemps reconnus comme primordiaux dans toute acquisition[9], avec les facteurs d'ordre cognitif, linguistique et perceptuel. Du côté cognitif, il est intéressant de remarquer que si J. B. pratique une alternance codique constante entre l'anglais et l'espagnol quand il est à Porto Rico, il est très soucieux de maintenir bien distincts ses systèmes linguistiques, maintenant qu'il en possède trois. Dans son portrait d'apprenant, il précise : « J'aime bien les systèmes : je comprends bien les oppositions, les nuances ». Il ajoute : « J'ai une bonne capacité pour apprendre des choses bien contextualisées, avec des rapports entre elles ». Les remarques qui concernent sa perception de la chaîne parlée nous montrent combien il a besoin du

contexte pour décoder certaines formes peu saillantes en français. Son bilinguisme et sa conscience linguistique très développée l'amènent à analyser constamment la chaîne sonore : il a besoin d'identifier consciemment la langue dans laquelle on lui parle.

47 La motivation, les objectifs et les activités privilégiées par J.B. ont varié au cours de son appropriation du français. Après son premier séjour en France, lors de ses cours à Miami, il est content d'avoir trouvé un enseignant qui ait compris son besoin de communiquer : « sa tolérance de mes fautes me facilitait l'expression ». Une fois installé à Paris, il souhaite très vite aller au-delà d'une « expressivité minimum et infantile », pour sortir de « l'isolement social » dans lequel il se trouve. Plus tard enfin, après avoir « dépassé le rôle du touriste francophile », il se donnera les moyens qui lui permettront de se faire comprendre pour ne plus sentir « le regard perplexe des gens » et de s'exprimer « avec confort et assurance ». Sa conclusion prouve qu'il a atteint son but.

BIBLIOGRAPHIE

LANTOLF, J. P. & GENUNG, P. B. 2000. « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), 12, 99-122.

MARINOVA-TODD, S. 2000. « Three misconceptions about age and L2 learning ». TESOL Quarterly, 34/1 9-33.

PERDUE, C. (ed). 1982. Second language acquisition by adults immigrants, a field manual. Strasbourg : European Science Foundation.

PORQUIER, R. 2000. « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes ». La notion de progression, ENS Fontenay, Saint-Cloud, 87-102.

PORQUIER, R. & VIVES, R. 1993. « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé ». Études de Linguistique Appliquée (ELA), 92, 65-78.

VÉRONIQUE, D. 1994. « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), 4, 109-125.

NOTES

1. Voir par exemple J. P. Lantolf & P. B. Genung, 2000.
2. Les étudiants étaient invités à lire plusieurs textes, entre autres le chapitre 7, « Le problème de l'intégration au contexte » *in* W. Klein (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, p.145-152 et l'article de P. Bange (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE* 1, p. 53-85.
3. Voir D. Véronique, 1994
4. Voir R. Porquier, 2000.

5. Le dossier initial comportait cinquante pages... Le travail spécifique sur le cours de wolof était précédé d'une longue analyse où J.B. décrivait sa petite enfance, son expérience de bilingue à Porto-Rico et suivait une réflexion sur l'apprentissage du français : c'est essentiellement cette partie du dossier que nous trouvons ici, légèrement remaniée par B.G. J'ai voulu laisser à ce texte son style original.
6. Héros du célèbre Cours de Langue et de Civilisation française de Gaston Mauger, publié à partir de 1954.
7. M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982.
8. Tout n'a d'ailleurs pas été relevé ici : d'autres pages portaient sur la progression, l'acquisition de l'écrit, la place de la langue maternelle dans un cours de débutant.
9. Voir Perdue (1982 : 27-28).

RÉSUMÉS

Ce petit article décrit le « passé linguistique » d'un apprenant adulte du français comme troisième langue, tel qu'il a été présenté par l'apprenant lui-même dans un mémoire rédigé pour l'obtention d'une unité d'enseignement à l'Université Paris V. L'apprenant, connaissant l'anglais et l'espagnol depuis son enfance passée entre les États-Unis et Porto Rico, s'est mis au français vers l'âge de 40 ans. Sa réflexion sur son enfance bilingue, et sur l'acquisition du français, l'amène à analyser le rôle dans ces apprentissages de la culture ambiante, de l'environnement linguistique, de l'enseignement et du professeur de langues dans un environnement « mixte » (dans et en dehors de la salle de classe : Porquier, 2000), et du développement de la conscience métalinguistique.

This small article is based on an essay given in partial requirement of the M.A. in French as a foreign language at the university of Paris V. It describes the linguistic biography of an adult learner of L3 French, who comes from a bilingual (English-Spanish) background and who started learning French at the age of 40. His analysis of the different acquisition processes covers such topics as the role of cultural background, of linguistic input, of the classroom and teacher in a guided/unguided environment, and his developing metalinguistic awareness.

INDEX

Mots-clés : profil d'apprenant, français L3, conscience linguistique, apprentissage mixte
Keywords : learner profile, french L3, input, metalinguistic awareness, mixed environment

AUTEURS

JEFFREY BERNARD

Université Paris V

BERNADETTE GRANDCOLAS

Université Paris VIII