

Acquisition trilingue : le *facteur L2* ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3

BONO Mariana

Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
École Polytechnique

1. Introduction

L'impact des langues déjà apprises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue constitue un des principaux axes de recherche au sein des études sur l'acquisition des langues. Lors qu'il s'agit non pas de la L2 mais de la L3 (ou L4 ou L5) du sujet, la multiplication des possibilités d'association interlinguale et l'émergence d'un réseau d'influences multidirectionnelles (L1-L2-L3) n'ont pas manqué d'attirer l'attention des chercheurs. Une littérature grandissante dans le domaine de l'acquisition trilingue ou plurilingue accorde une place centrale aux langues *autres que la langue première* dans la modélisation de l'acquisition d'une L3 (Dewaele 1998 et 2001, Coste 2001, Hammarberg 2001, De Angelis 2005, Flynn *et al.* 2004, Bardel 2006)¹. Parallèlement, la didactique des langues connaît une évolution importante vers la prise en compte du plurilinguisme qui caractérise désormais la grande majorité des apprenants. Cette évolution est structurée principalement autour de la valorisation des compétences partielles et déséquilibrées (au détriment de la connaissance « native » de la langue) et de la promotion de l'alternance des langues en tant que moteur de l'apprentissage (Moore 1996, Py 1991, Coste, Moore et Zarate 1997, Castellotti et Moore 1997 et 1999, Castellotti 2001, Moore 2006, *inter alia*). Dans la continuité de ces travaux, la présente contribution explore certains processus de mise en relation L2-L3 tels qu'ils sont observés lors de l'appropriation de la L3 en milieu guidé. Elle répond à un double objectif : éclairer le rôle des facteurs conditionnant le recours aux L2s et amorcer une réflexion sur l'intérêt pour la didactique des langues d'adopter une approche interlinguale et plurilingue de l'apprentissage, focalisée sur la gestion et l'exploitation des compétences acquises lors des apprentissages préalables.

Cette problématique naît d'une observation récurrente dans les différents terrains de recherche : les langues dites *secondes* semblent bénéficier d'une visibilité accrue pour les apprenants d'une troisième langue. Parmi les arguments les plus souvent invoqués pour rendre compte de ce phénomène, la même modalité d'acquisition – généralement en milieu scolaire – et le statut de « langues étrangères » partagé par les L2s et la L3 occupent une place d'importance. Ces facteurs combinés auraient pour effet de réduire la distance perçue entre les langues autres que la L1, favorisant ainsi l'appui sur une L2 en tant que source d'indices sur le fonctionnement lexical et morphosyntaxique de la L3.

Notre étude porte sur une population universitaire non-spécialiste. L'enquête de terrain a été menée à l'École Polytechnique et à l'Université de Technologie de Compiègne parmi des

¹ « Acquisition trilingue » est le terme le plus souvent employé pour faire référence à l'acquisition des langues au-delà de la L2. En accord avec cette terminologie, la dénomination « troisième langue » ou « L3 » sous-entend ici la présence d'au moins deux langues, la L1 et une L2 préalablement acquise, dans le répertoire des élèves, de même que la dénomination « langues secondes » ou « L2s » signale la présence de deux ou plusieurs langues autres que la L1.

étudiants suivant des cours d'espagnol dans le cadre de leur formation. L'apprentissage d'au moins deux langues vivantes fait partie des objectifs de formation des deux établissements, qui en font une condition pour l'obtention du diplôme d'ingénieur. Aussi les élèves, hautement scolarisés, bénéficient d'une expérience considérable dans l'apprentissage des langues. La plupart des informateurs ont pour langue première le français ; ils ont tous appris l'anglais et certains d'entre eux parlent également l'allemand et/ou d'autres langues, parmi lesquelles l'italien, l'arabe, le portugais, le chinois et le russe. Le corpus se compose de données de production orale et écrite en espagnol L3, de nature qualitative et non provoquée. L'interlangue des apprenants sera analysée afin de repérer les hypothèses de fonctionnement syntaxique ayant pu être formulées à partir de l'input disponible en L2. L'analyse de ces données permettra, nous l'espérons, d'aborder un aspect de l'acquisition plurilingue jusqu'ici peu exploré.

En effet, la plupart des travaux existants s'intéressent à l'influence dans la production en L3 d'une L2 *typologiquement proche*, tandis que dans la configuration qui nous occupe, la distance L2-L3 (anglais/espagnol ou allemand/espagnol) est plus importante que la distance L1-L3 (français/espagnol). C'est dans ce contexte que l'on évoquera l'existence d'un *facteur L2*, défini comme la tendance à privilégier le passage par une langue autre que la L1. L'hypothèse sera formulée que, dans l'acquisition plurilingue, ce facteur peut l'emporter sur le facteur typologique et sur d'autres critères comme le niveau de maîtrise ou le degré d'actualité² d'une langue. La confirmation de cette hypothèse ne serait pas sans conséquences sur le plan didactique ; elle poserait la question de la pertinence, pour la didactique des langues, de mettre en place une pédagogie intégrée autour des rapports L2-L3.

2. Notions-clé

2.1 Pour une approche comparative de l'apprentissage des langues

Afin d'analyser l'influence des langues autres que la langue première dans l'appropriation d'une troisième langue, nous ferons appel à des propositions théoriques issues de la recherche en acquisition, comme les notions de transférabilité et de psychotypologie, d'association interlinguale ou encore de grammaires d'apprentissage, ainsi qu'à des concepts spécifiques au domaine de l'acquisition plurilingue, comme le facteur L2 que nous venons de mentionner. Un tour d'horizon de la littérature de référence dans l'étude du plurilinguisme (Castellotti 2001, Cenoz *et al.* 2001 et 2003, Clyne 1997 et 2003, Rast et Trévisiol 2006, Ringbom 2007 et bien d'autres) met en évidence une problématique centrale qui peut être résumée ainsi : l'apprentissage d'une langue a-t-il toujours comme point de départ la langue première de l'apprenant, ou, au contraire, toutes les langues connues sont-elles susceptibles d'influencer l'apprentissage ? Posée en ces termes, la question présuppose que l'on considère que les propriétés grammaticales des langues connues (la L1 comme les L2s) sont des balises qui guident l'apprentissage d'une langue nouvelle. Or avant d'aller plus loin dans la discussion, une mise en garde s'impose par rapport au rôle des langues préalablement acquises dans l'acquisition plurilingue. Lorsque l'on aborde la question de ce qui rend possible la progression dans l'appropriation d'une langue, il est difficile de départager le rôle des connaissances préalables et les séquences de développement communes à tous les apprenants

² Le degré d'actualité d'une langue dépend de son ordre d'acquisition ou encore de la fréquence d'usage. En effet, on a fait l'hypothèse que la dernière langue apprise aurait plus de chances d'être sélectionnée, de même qu'une langue serait d'autant plus disponible que le locuteur l'a utilisée récemment (*cf.* Hammarberg 2001).

de cette langue, quels que soient leurs répertoires langagiers. Nous suivrons ici le chemin tracé par Henri Besse et Rémy Porquier, qui placent les connaissances préalables au cœur du processus d'acquisition et font état d'un « passé grammatical » à partir duquel les apprenants perçoivent et organisent, subconsciemment ou consciemment, les données de la langue cible (Besse et Porquier 1991, p. 113). Nous retiendrons, comme le fait Danièle Moore, la nature interlinguistique des grammaires d'apprentissage ainsi élaborées. Ces grammaires exploitent les propriétés communes des langues en présence et sont construites à partir des opérations de comparaison et de contraste à l'intérieur du répertoire (Moore 2006, p. 232).

Lorsqu'ils passent en revue les différents travaux sur le transfert interlingual, Susan Gass et Larry Selinker défendent une perspective similaire :

« What is clear in retrospect, we feel, is that it is indeed possible and not incompatible to view second language acquisition as both (1) a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them, while at the same time viewing it as (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of learner language » (Gass et Selinker 1994, p. 6-7).

D'après les auteurs, les perspectives comparative et développementale ne s'excluent pas mutuellement : on peut considérer que les apprenants construisent une interlangue à partir de l'input en langue cible tout en attribuant au transfert une place centrale au sein du processus acquisitionnel. Ce positionnement théorique a été repris par nombre de chercheurs travaillant sur l'acquisition plurilingue (voir, par exemple, Ringbom 2007, p. 67). Il semble désormais acquis au sein de ce courant de recherche que les interactions entre les langues connues constituent un des aspects les plus saillants de la compétence plurilingue, dont l'étude doit être approfondie : « *both the occurrence of transfer phenomena in multilingual speakers, their attempts to suppress these in a monolingual environment and their conscious use of transfer strategies in language learning constitute prime objects of multilingual investigation* » (Herdina et Jessner 2002, p. 19).

2.2. Quel rôle pour les langues secondes ?

Dès lors que l'on adopte une approche comparative de l'apprentissage en contexte plurilingue, une deuxième question émerge, celle de la distribution des rôles entre la L1 et les L2s dans l'appropriation de la L3. À cet égard, l'étude longitudinale menée par Björn Hammarberg sur l'acquisition du suédois L3 (Williams et Hammarberg 1998, Hammarberg 2001) est particulièrement intéressante puisqu'elle a permis d'identifier la L2 comme la principale source d'influence interlinguale. La L1 aurait un rôle instrumental ; elle est maintenue séparée de la langue cible et sa fonction est éminemment métalinguistique, en ce sens qu'elle sert notamment à faire des commentaires, à poser des questions ou à avancer des explications. Les L2s, au contraire, sont activées en parallèle à la L3 et agissent en tant que fournisseurs externes³. En présence de plus d'une L2 dans le répertoire du locuteur, la langue

³ En accord avec la perspective à la fois comparative et développementale esquissée plus haut, la définition des L2s en tant que fournisseurs *externes* dans le modèle de Hammarberg tient compte du fait que la langue cible constitue elle-même le principal fournisseur d'information.

qui atteint les valeurs les plus élevées en termes de 1) proximité typologique, 2) maîtrise, et 3) actualité s'imposerait aux autres en tant que source d'indices dans la production en L3. Le quatrième facteur identifié par Hammarberg est le facteur L2 ou facteur « langue étrangère ». Ce facteur est reconnu comme étant une spécificité de l'acquisition plurilingue. De nombreux auteurs parmi lesquels Hammarberg mais aussi De Angelis et Selinker (2001) et bien d'autres avant eux⁴ ont observé que dans son effort pour apprendre une nouvelle langue, l'apprenant plurilingue cherche avant tout à prendre ces distances par rapport à sa langue maternelle, dont le statut serait à part, et perçoit en conséquence le passage par d'autres langues comme une meilleure stratégie pour « parler étranger ». Gessica De Angelis (2005) a décrit ce phénomène en termes de *association of foreignness*, que l'on pourrait traduire par « association d'altérité ». D'après l'auteur, il y aurait dans la production des apprenants plurilingues un problème d'identification ; ils fusionneraient les systèmes linguistiques autres que la L1, de sorte que l'incorporation d'éléments provenant d'une L2 se produirait à leur insu. Michael Clyne va encore plus loin lorsqu'il signale que certains plurilingues développent deux systèmes : un *système L1*, qui demeure intact, et un *système LE* au sein duquel les langues sont soumises à des influences multidirectionnelles (Clyne 1997, p. 96).

2.3. Relations L2-L3 et acquisition de la grammaire

À l'exception de Clyne, les chercheurs mentionnés ci-dessus ont travaillé sur les interactions L2-L3 dans l'acquisition du lexique, qui est, de tous les domaines de l'acquisition, celui où l'influence interlinguale apparaît de manière plus évidente. Les publications sur les transferts structuraux dans l'acquisition trilingue sont plus rares. Suzanne Flynn et ses collègues du MIT ont formulé l'hypothèse que l'apprentissage des langues est un processus cumulatif (Flynn *et al.* 2004). Dans leur modèle, le *cumulative-enhancement model*, les propriétés grammaticales de toutes les langues préalablement acquises peuvent influencer positivement les acquisitions ultérieures⁵. Leur enquête porte sur l'acquisition des subordonnées relatives en anglais par des locuteurs de kazakh L1 et de russe L2. L'anglais et le russe sont des langues « tête à gauche » (les subordonnées relatives suivent le nom) alors que le kazakh est une langue « tête à droite » (les subordonnées relatives précèdent le nom). Étant donné la correspondance entre la L2 et la L3, les auteurs postulent que si les apprenants ont recours à leur expérience dans la construction des subordonnées relatives en anglais – et leur étude montre que c'est le cas, cette expérience ne peut provenir que du russe L2. Dans ce modèle, une L2 ne devient source de transfert que lorsqu'une structure de la L3 n'est pas présente dans la L1. Autrement dit, la proximité typologique est une condition pour qu'une langue connue (L1 ou L2s) puisse être sollicitée dans l'acquisition de la L3. L'étude menée par Camilla Bardel sur l'acquisition de la négation en italien L3 par des apprenants suédophones va dans la même direction. Ses résultats indiquent que seuls les sujets ayant déjà appris l'espagnol ont pu transférer la négation préverbale, tandis que les sujets connaissant uniquement des langues germaniques ont produit principalement des négations postverbales (Bardel 2006).

⁴ Cf. Corder 1983, Schmidt et Frota 1986, Shanon 1991, Selinker et Baumgartner-Cohen 1995 (*inter alia*).

⁵ Tout en s'inscrivant dans une conception générativiste de l'acquisition, le *cumulative-enhancement model* n'est pas sans rappeler la perspective holistique prônée par François Grosjean (1982). En effet, le modèle élaboré par Flynn *et al.* a comme point de départ l'idée que les apprentissages successifs ne se superposent pas, mais chaque nouvel apprentissage vient enrichir une compétence globale. Cette compétence constitue un tout indissociable qui doit être appréhendé en tant que tel.

À la suite de ce bref tour d'horizon des recherches mettant en avant le rôle du facteur L2 dans l'acquisition d'une L3, nous allons dans ce qui suit aborder une troisième et dernière question : si l'on fait l'hypothèse que le facteur L2 a comme effet de « rapprocher » les langues autres que la L1, est-il pour autant tributaire de la proximité typologique entre ces langues, ou bien agit-il même en absence d'une telle proximité ? À différence des travaux cités jusqu'à présent, qui portent, sans exception, sur une L2 et une L3 typologiquement proches, dans notre étude la distance typologique entre les L2s et la L3 est plus importante que la distance entre la L1 et la L3. Dans cette configuration, on pourrait s'attendre à ce que le français – langue première, langue parente, langue la mieux connue – l'emporte sur l'anglais et l'allemand, aussi bien en tant que langue instrumentale que comme langue fournisseur d'indices du fonctionnement syntaxique de l'espagnol. Or les données dont nous disposons indiquent au contraire que, dans certains cas, le statut de « langues étrangères » partagée par les L2s et la L3 a pour effet de réduire la distance objective entre ces langues, et ceci malgré la proximité plus ou moins évidente entre le français et l'espagnol, ce qui nous conduira à postuler l'importance de la proximité *perçue* entre les systèmes non natifs.

3. L'enquête

3.1. Population et corpus

Notre enquête porte sur une population universitaire non-spécialiste en langues. Les informateurs sont des étudiants ingénieurs qui suivent des cours d'espagnol L3 dans le cadre de leur formation. Deux groupes de niveau sont concernés : un premier groupe, composé de 33 apprenants, est débutant (niveau A1 du Cadre européen de référence), et le second, composé de 16 sujets, possède un niveau intermédiaire (niveau B2 du Cadre). Pendant un semestre universitaire, nous avons recueilli un corpus de production orale et écrite auprès de ces apprenants. Nous disposons ainsi de données sous la forme d'essais et de discussions en petit groupe.

Il s'agit d'un public plurilingue par excellence : majoritairement francophones, les élèves ont déjà appris une, deux ou plusieurs langues au cours de leur scolarité, l'anglais étant le dénominateur commun, suivi de l'allemand pour une grande partie d'entre eux. Aussi, ils possèdent pour la plupart des expériences d'immersion par le biais de voyages et de séjours d'étude ou de formation professionnelle à l'étranger. Leur long parcours d'apprentissage des langues en milieu scolaire (d'abord au collège et au lycée, puis dans leur école scientifique) nous semble être un élément significatif, en ce sens que cette modalité d'acquisition peut renforcer la prédisposition des apprenants à transférer dans la L3 des compétences acquises dans une L2, dont ils ont une conscience métalinguistique particulièrement développée. En effet, nos informateurs se montrent davantage « sensibles » aux formes linguistiques apprises en milieu scolaire qu'aux formes appartenant à leur L1 ; ils sont mieux armés en quelque sorte pour analyser et conceptualiser leur fonctionnement et pour le comparer à d'autres systèmes linguistiques (Bono 2007a et 2007b).

3.2. Transfert de structures L2-L3

Nous tenterons dans ce qui suit d'analyser l'impact du facteur L2 dans certaines hypothèses de fonctionnement syntaxique mises en place par les apprenants dans leur production en espagnol L3. Rappelons que l'existence d'un effet L2 a été postulée à plusieurs reprises dans

la littérature (voir *supra*) lorsque la proximité typologique entre les systèmes L2-L3 est plus importante que la proximité entre les systèmes L1-L3. Étant donné que, dans la configuration qui nous occupe, la L3 est plus proche de la L1 des sujets que de leurs L2s, nous ferons appel à la notion de psychotypologie (Kellerman 1983) pour postuler que le facteur L2 modifie la perception par l'apprenant des relations entre les langues de son répertoire. Spécifiquement, il agirait en réduisant la distance perçue entre les langues non natives, ce qui augmenterait le potentiel de transfert entre ces langues.

Nous avons relevé dans notre corpus certaines constructions syntaxiques qui vont à l'encontre de l'idée que le français L1 serait l'unique source d'influence interlinguale en espagnol L3. Certains énoncés pointent au contraire vers un rôle de l'anglais et dans une moindre mesure de l'allemand en tant que fournisseurs de structures grammaticales. Les extraits ci-dessous constituent un échantillon des cas les plus récurrents. Chaque énoncé est suivi de sa version correcte en espagnol L3 (la langue cible), de sa traduction en français L1 et dans la L2 de l'apprenant.

Les instances les plus frappantes d'un rapprochement L2-L3 se produisent au niveau du syntagme nominal. L'ordre Adj+N, caractéristique des langues germaniques, est extrêmement fréquent dans l'interlangue des apprenants, alors qu'en espagnol, comme en français, la plupart des adjectifs suivent leurs noms.

Extrait 1 (X-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Anglais L2</i>
<i>La gente estudia idiomas porque quiere viajar en extranjeros países.</i>	<i>La gente estudia idiomas porque quiere viajar a países extranjeros.</i>	<i>Les gens apprennent des langues parce qu'ils veulent voyager dans des pays étrangers.</i>	<i>People learn languages because they want to travel to foreign countries.</i>

Extrait 2 (X-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Anglais L2</i>
<i>En 1999 participé a las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer político acto!</i>	<i>En 1999 participé en las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer acto político!</i>	<i>En 1999 j'ai participé aux grèves dans les collèges de ma ville. C'était mon premier acte politique !</i>	<i>In 1999 I took part in the high school strikes in my city. It was my first political act!</i>

Extrait 3 (UTC-B2)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Anglais L2</i>
<i>El incendio no es un aislado caso.</i>	<i>El incendio no es un caso aislado.</i>	<i>L'incendie n'est pas un cas isolé.</i>	<i>The fire is not an isolated case.</i>

Le premier énoncé a été relevé lors d'une conversation et l'on pourrait penser qu'il s'agit d'une faute d'attention, mais les extraits 2 et 3 proviennent de travaux écrits réalisés sans contrainte de temps : la possibilité pour les apprenants de relire ces énoncés suggère qu'ils

sont perçus comme étant conformes à la norme en espagnol. Aussi il convient de signaler que, bien que le troisième énoncé ait été produit par un étudiant de niveau intermédiaire, les séquences Adj+N caractérisent surtout la production des débutants. Ceux-ci n'ont pas été suffisamment exposés à l'espagnol et ont tendance à s'exprimer dans cette langue en reproduisant des formes linguistiques présentes en anglais ou en allemand. Il y aurait ainsi une corrélation entre un faible niveau de compétences en L3 et l'appui sur une L2.

En ce qui concerne le syntagme verbal, c'est également en début d'apprentissage que l'on a pu observer des cas de négation postverbale dont l'extrait 4 fournit un exemple :

Extrait 4 (UTC-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Anglais L2</i>
<i>Estudio español porque me gusta la lengua y la cultura hispanoamericana. Quiero estudiar chinés pero es no place.</i>	<i>Estudio español porque me gusta la lengua y la cultura hispanoamericana. Quiero estudiar chino pero no hay lugar.</i>	<i>J'apprends l'espagnol parce que j'aime la langue et la culture hispano-américaine. Je veux apprendre le chinois mais il n'y a pas de place.</i>	<i>I learn Spanish because I like the language and the culture. I want to study Chinese but there is no place.</i>

Lorsque l'allemand L2 joue un rôle dominant en tant que langue fournisseur, nous avons relevé des cas d'inversion, notamment avec des verbes infinitifs à la fin d'énoncés contenant des verbes modaux, comme dans les extraits suivants :

Extrait 5 (UTC-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Allemand L2</i>
<i>Es ingeniero de la UTC y quiere en aeronáutica trabajar.</i>	<i>Es ingeniero de la UTC y quiere trabajar en aeronáutica.</i>	<i>Il est ingénieur de l'UTC et il veut travailler en aéronautique.</i>	<i>Er hat einen Abschluss als Ingenieur der UTC und möchte in der Luftfahrt arbeiten.</i>

Extrait 6 (X-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Allemand L2</i>
<i>Mis amigos piensan que es muy difícil dos idiomas aprender.</i>	<i>Mis amigos piensan que es muy difícil aprender dos idiomas.</i>	<i>Mes amis pensent qu'il est très difficile d'apprendre deux langues.</i>	<i>Meine Freunde denken, es ist schwierig, zwei Sprachen zu lernen.</i>

Extrait 7 (UTC-A1)

<i>Interlangue</i>	<i>Espagnol L3</i>	<i>Français L1</i>	<i>Allemand L2</i>
<i>Con este dinero que no gasto puedo el tren comprar.</i>	<i>Con este dinero que no gasto puedo comprar [el billete] de tren.</i>	<i>Avec l'argent que je ne dépense pas je peux acheter le billet de train.</i>	<i>Mit dem Geld, das Ich nicht ausgabe, kann Ich den Fahrschein für den Zug kaufen.</i>

Ces énoncés, produits par des apprenants de niveau A1, semblent confirmer la corrélation entre un faible niveau de compétences en L3 et l'appui sur une L2.

L'échantillon des données ici présentées (ainsi que l'ensemble de notre corpus) nous conduit à interroger l'idée selon laquelle le français serait la seule source d'indices syntaxiques dans la production en espagnol L3. Si l'on accepte l'idée que les apprenants s'appuient sur des connaissances préalablement acquises dans l'appropriation d'une nouvelle langue, l'hypothèse se confirme que les apprenants reproduisent en espagnol des règles syntaxiques provenant des langues germaniques, alors que, du fait de la plus grande proximité entre le français et l'espagnol, ils pourraient s'appuyer davantage sur leur système L1. L'effet L2 agirait donc en dépit de la proximité typologique entre la L1 et la L3.

3.3. Quelques éléments de réflexion

Deux éléments de réflexion peuvent être dégagés de l'analyse de ces données : 1) les étudiants évitent de reproduire l'ordre des mots français parce qu'ils le perçoivent comme « marqué » d'un point de vue psycholinguistique, et 2) ils font un lien entre « parler en langue étrangère » et certaines propriétés grammaticales, par exemple, l'ordre Adj+N.

Le premier argument est à mettre en relation avec les contraintes de transférabilité, telles qu'elles ont été définies par Eric Kellerman. Selon l'auteur, le potentiel de transfert d'une structure dépend de sa spécificité telle qu'elle est perçue par l'apprenant : si un élément est perçu comme peu fréquent ou irrégulier, le transfert n'aura pas lieu. Dans notre corpus, c'est le syntagme en langue première – et non pas le syntagme en langue étrangère – qui est perçu comme marqué, *malgré la proximité typologique entre la L1 et la langue cible*. Ceci peut être lié à la différence de statut entre la langue première et les autres langues connues. Aussi, la conscience qu'il existe d'autres modes possibles d'expression pourrait déterminer, au moins en partie, ce qui sera perçu comme neutre ou spécifique dans la L1. Dès lors, il devient possible d'envisager une spécificité relative, non pas figée mais qui évolue au fur et à mesure que le répertoire s'élargit.

Le second argument porte sur l'existence d'un facteur L2 qui a pour effet de réduire la distance entre les systèmes non natifs. Son intérêt réside dans ce qu'il pointe une différence entre l'acquisition d'une L2 et l'acquisition d'une L3. Les hypothèses de fonctionnement syntaxique mises en place par les informateurs suggèrent en effet que, lorsque l'ordre de mots dans leur L2 est différent de l'ordre de mot en L1, c'est l'ordre caractéristique du système L2 qui est perçu comme étant correct et employé dans la production en L3. L'effet L2 serait ainsi susceptible de conditionner (en le stimulant) le recours aux langues non natives, et ceci malgré l'influence d'autres facteurs comme la typologie ou la maîtrise des langues en présence.

4. Perspectives didactiques

L'apprentissage d'une troisième langue a ses spécificités. Notamment, les apprenants possèdent une compétence plurilingue⁶ qui leur permet d'exploiter, entre autres, les liens de proximité entre les langues. Nous avons pu, dans cet article, explorer l'existence d'un facteur L2 qui réduirait la distance perçue entre les langues autres que la L1 des apprenants. La confirmation de cette hypothèse conduirait à poser la nécessité pour la didactique des langues de prendre en compte le rôle des L2s dans l'acquisition d'une L3, et d'associer cette dimension interlinguale à une conception plurilingue de l'apprentissage. L'étude des rapports entre une langue source et une langue cible a toujours été une thématique majeure au sein de la recherche en didactique, mais, traditionnellement, « langue source » désignait la L1 de l'apprenant. Nos résultats plaident pour l'élargissement de la notion de source de manière à inclure les informations provenant des L2s, et soulèvent l'intérêt de travailler sur une approche pédagogique structurée autour des rapports L2-L3 (voir également Bono 2007b et à paraître).

Nous avons pu par ailleurs noter que l'enseignement universitaire des langues s'adresse à des apprenants qui possèdent une vaste expérience d'apprentissage des langues en milieu scolaire. L'espagnol n'est pas la première langue étrangère des étudiants dans les écoles scientifiques françaises, de même que le français n'est pas le premier choix des étudiants dans d'autres pays ou régions. L'anglais s'étant imposé mondialement comme la langue de communication internationale par excellence et la mobilité étudiante s'étant banalisée au cours des dernières années, les programmes de formation des départements des langues doivent répondre aux besoins et aux attentes d'un public résolument plurilingue, que ce plurilinguisme soit partagé par le corps professoral ou qu'il lui fasse défaut.

Dans sa réflexion sur les conséquences didactiques des rapports de proximité interlinguale entre les langues secondes des apprenants, Håkan Ringbom cite Haastrup (1991), pour qui « *the teacher's most difficult task is to strike a balance between encouraging transfer and instilling transfer-anxiety in her students* » (Ringbom 2007, p. 107). Dans les mots de Bernard Py, « tout apprenant est confronté à cette tâche : gérer une dialectique de la fusion et de la différenciation » (Py 1992, p. 116). Chez les apprenants plurilingues, la tension entre fusion et différenciation est amplifiée de manière exponentielle par la présence de plusieurs systèmes linguistiques. Dans l'accomplissement de cette tâche, les enseignants et les apprenants d'une L3 peuvent compter sur les connaissances de type méta associées aux L2s, dont l'importance ne saurait être sous-estimée. En effet, grâce à leur longue expérience d'apprentissage scolaire, les étudiants universitaires – y compris ceux qui ne sont pas spécialistes – disposent d'un bagage métalinguistique considérable dans leurs L2s, qui leur fait souvent défaut dans leur L1. Comme le fait remarquer Ringbom, dans l'acquisition d'une L3 « *extensive declarative L2-knowledge may be more useful than L1-proficiency since it may be easier to understand and to verbalise what lies behind the concept, word or construction* » (p. 79).

Toute la difficulté consiste, à nos yeux, à encourager le développement d'une compétence plurilingue de type transversal tout en gardant en vue l'objectif premier de l'apprentissage qui est le développement d'une compétence à communiquer dans une langue particulière. De nombreuses voix au sein de la didactique des langues se sont exprimées pour dire qu'il s'agissait là de deux objectifs parfaitement conciliables, et d'importantes innovations

⁶ Selon la définition proposée par Coste, Moore et Zarate (1997, p. 12).

méthodologiques ont été implémentées afin de les atteindre⁷. La place que l'enseignement doit accorder aux relations interlinguales est sans doute une question qui mérite d'être abordée. À la lumière des arguments avancés dans cette contribution (la capacité, voire la propension des apprenants plurilingues à établir des associations L2-L3, leur conscience métalinguistique accrue), le rôle des langues préalablement acquises gagnerait à être reconnu, traité, et mis au service de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Bardel, C., 2006, La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3, *Aile*, 24, p. 149-180.
- Besse, H. et R. Porquier, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Bono, M., 2007a, sous presse, Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues tierces l'emportent sur la langue première, in V. Castellotti et D. Moore éd. *Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue*, Collection Transversales, Berne, Peter Lang.
- Bono, M., 2007b, à paraître, La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue, *Birkbeck Studies in Applied Linguistics*, Vol 2, 20 pages.
- Bono, M., à paraître, Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais : conscience métalinguistique et relations interlinguistiques chez des apprenants plurilingues, in M. Candelier et al. éd. *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires, 16 pages.
- Castellotti, V., 2001, éd. *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. et D. Moore, 1997, éd. Alternances des langues et apprentissages, *Études de Linguistique Appliquée*, 108, Paris, Didier.
- Castellotti, V. et D. Moore, 1999, éd. Alternances des langues et construction de savoirs, *Cahiers du français contemporain*, 5, Fontenay Saint-Cloud, ENS Editions.
- Castellotti, V. et D. Moore, 2004, Les *Portfolios* Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée, *Repères*, 29, p. 167-183.
- Cenoz, J., B. Hufeisen et U. Jessner, 2001, éd. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, J., B. Hufeisen et U. Jessner, 2003, éd. *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Clyne, M., 1997, Some of the Things Trilinguals Do, *The International Journal of Bilingualism*, 1:2, p. 95-116.
- Clyne, M., 2003, *Dynamics of Language Contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Corder, S. P., 1983, A role for the mother tongue, in S. Gass et L. Selinker, op. cité, p. 85-97.
- Coste, D., 2001, De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?, in V. Castellotti, op. cité, p. 191-202.

⁷ Voir, par exemple, Castellotti et Moore (2004) pour une synthèse des principes directeurs des Portfolios européens des langues.

- Coste, D., D. Moore et G. Zarate, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- De Angelis, G., 2005, Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem, *International Journal of Multilingualism*, 2:1, p. 1-25.
- De Angelis, G. et L. Selinker, 2001, Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind, in J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner, op. cité, p. 42-58.
- Dewaele, J. M., 1998, Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3, *Applied Linguistics*, 19/4, p. 471-490.
- Dewaele, J. M., 2001, Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum, in J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner, op. cité, p. 69-89.
- Flynn, S., C. Foley, et I. Vinnitskaya, 2004, The Cumulative-Enhancement Model: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses, *International Journal of Multilingualism*, 1:1, p. 3-16.
- Gass, S. et L. Selinker, 1983, éd. *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury.
- Gass, S. et L. Selinker, 1994, éd. *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- Grosjean, F., 1982, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Hammarberg, B., 2001, Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition, in J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner, op. cité, p. 21-41.
- Hammarberg, B. et S. Williams, 1998, Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model, *Applied Linguistics*, 19/3, p. 295-333.
- Herdina, P. et U. Jessner, 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Kellerman, E., 1983, Now you see it, now you don't, in S. Gass et L. Selinker, op.cité, p. 112-134.
- Moore, D., 1996, Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Aile*, 7, p. 95-121.
- Moore, D., 2006, *Plurilinguismes et École*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Py, B., 1991, Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *Tranel*, 17, p. 147-161.
- Py, B., 1992, Acquisition d'une langue étrangère et altérité, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne*, p. 113-126.
- Rast, R. et P. Trévisiol, 2006, éd. L'acquisition d'une langue 3, *Aile*, 24.
- Ringbom, H., 2007, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Schmidt, R. et S. Frota, 1986, Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese, in D. Day éd. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, p. 237-326.
- Selinker, L. et B. Baumgartner-Cohen, 1995, Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?', *Language, Culture and Curriculum*, 8, p. 115-121.
- Shanon, B., 1991, Faulty language selection in polyglots, *Language and cognitive processes*, 6/4, p. 339-350.

Véronique, D., 2005, Comparer les langues : perspectives didactiques ?, in F. Lallement, P. Martinez et V. Spaëth éd. Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Clé International, p. 8-26.