

UNIVERSITÉ DE LUND

CENTRE DE LANGUES ET DE LITTÉRATURE

**INFLUENCES TRANSLINGUISTIQUES DANS
L'ACQUISITION D'UNE L3 (FRANÇAIS) CHEZ
L'ADULTE**

Rut Mårtensson

FRA204, 61-80p

Directrice de mémoire : Suzanne Schlyter

6 novembre 2008

Introduction	4
1. Thème : influences translinguistiques dans l'acquisition d'une L3 (français)	5
2. Concepts théoriques	5
2.1 Définitions de L1, L2 et L3	5
2.2 Notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue	7
2.3 Acquisition et apprentissage et rôle de l'input	8
2.4 Apprentissage et contact de langues	11
2.4.1 Interlangue	11
2.4.2 Influence translinguistique	12
2.4.2.1 Transfert linguistique	12
2.4.2.2 Niveaux lexical et syntaxique	14
2.4.2.3 Alternance de code	15
3. Analyse	16
3.1 Description générale de la démarche	16
3.1.1 Les sujets	16
3.1.2 Contexte linguistique de la BCE	17
3.1.3 Production linguistique	18
3.2 Données issues des questionnaires	18
3.2.1 Questionnaire de G.	18
3.2.2 Questionnaire de R.	19
3.2.3 Questionnaire de M.	20
3.3 Conventions de transcriptions	21
3.4 Analyse du corpus (enregistrements)	21
3.4.1 Expression non guidée de G.	21
3.4.2 Expression guidée de G. - bande dessinée	23
3.4.3 Expression non guidée de R.	23
3.4.4 Expression guidée de R. - bande dessinée	25
3.4.5 Expression non guidée de M.	26
3.4.6 Expression guidée de M. - bande dessinée	26
3.5 Données chiffrées	27
3.6 Synthèse de l'analyse des corpus	28
3.6.1 Synthèse de l'analyse du corpus de G.	28
3.6.2 Synthèse de l'analyse du corpus de R.	28
3.6.3 Synthèse de l'analyse du corpus de M.	29

3.7	Synthèse générale relative à l'analyse du corpus	29
3.8	Mise en perspective des résultats (exposés dans les sections précédentes)	31
4.	Conclusion	32
5.	Sources et bibliographie	33
	ANNEXE 1 : Transcription des entretiens	36
	ANNEXE 2 : Questionnaires	47
	ANNEXE 3 : Bande dessinée de Reiser	59

À ma directrice de mémoire, Mme Schlyter, pour l'attention et les conseils pertinents qu'elle m'a apportés, et ce malgré l'éloignement géographique.

Je la prie de croire à mon infinie reconnaissance et à mon sincère attachement.

Que tous ceux qui m'ont aidée à réaliser ce travail soient sincèrement remerciés.

En particulier :

Frédérique et Jean-Marc pour leur précieux soutien et leurs encouragements, Mark, qui m'a encouragée à aller de l'avant ainsi que Margareta et David pour leur soutien moral ;

Mes collègues concerné(e)s par ce mémoire qui ont répondu à toutes mes questions avec une patience admirable, mais aussi ceux qui m'ont encouragée à poursuivre ce travail et qui partagent avec moi la conviction que les langues sont une grande richesse.

Introduction

L'acquisition de langues, en particulier dans le contexte européen et par delà la « lingua franca » qu'est *de facto* devenu l'anglais, représente un défi du fait des 23 langues officielles de l'Union Européenne¹, sans compter les langues régionales. En outre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe entreprennent des programmes de diffusion des langues par familles (germanique, romane, slave, etc.) pour faciliter la communication entre citoyens tout en préservant la richesse linguistique et culturelle.

La présente recherche a été inspirée par les remarques de Vogel (1995, p. 121) selon lequel « l'acquisition est plus économique et plus rapide pour la langue seconde que pour la langue première » et de Hufeisen et Neuner (2004) sur le « modèle factoriel » selon lequel des personnes qui maîtrisent déjà deux langues, acquièrent rapidement et avec, en apparence, un moindre effort une troisième langue. Et ce phénomène semble aussi s'appliquer pour les langues suivantes. Lindqvist (2006) étudie, elle aussi, l'influence translinguistique et ses effets positifs pour la production orale d'apprenants multilingues et finalement Hammarberg (2006) « Les recherches qui se sont développées ces dernières années sur l'acquisition de langues chez les plurilingues ont clairement montré que non seulement la première langue mais aussi les langues apprises ultérieurement pouvaient être activées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ».

Notre expérience vécue à la Banque Centrale Européenne (BCE) nous a également encouragée dans cette voie. Nous proposons de différencier les langues comme L1, L2 et L3, que nous définirons dans notre partie théorique. Nous nous intéresserons à l'acquisition /apprentissage d'une L3 et à l'influence des langues déjà apprises (LDA) dans cet apprentissage.

¹ À savoir le bulgare, tchèque, danois, allemand, estonien, grec, anglais, espagnol, français, irlandais (gaélique), italien, letton, lituanien, hongrois, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, finnois, suédois.

Pour tenter de répondre à ces questions (reformulées en section 1), nous avons choisi de procéder empiriquement dans des cas d'apprentissage du français par des locuteurs hongrois (une des rares langues non indo-européennes en Europe) travaillant à la BCE et qui ont donc déjà une bonne maîtrise de l'anglais. Nous avons reçu l'aide, et nous lui en savons gré, de Frédérique Bauer qui leur enseigne le français et qui a accepté de faire les enregistrements avec eux.

Après avoir défini notre question de recherche, nous traiterons successivement la définition des concepts sous-jacents, la méthode et les résultats de l'étude empirique (le contenu des entretiens est reflété en annexe 1). Nous proposons enfin une mise en perspective des résultats et nos conclusions.

1. Thème : influences translinguistiques dans l'acquisition d'une L3 (français)

Nous proposons une étude empirique avec des locuteurs hongrois (l'un d'entre eux a aussi le roumain comme L1), ayant pour L2 l'anglais et d'autres langues (allemand et, pour deux d'entre eux, russe) et apprenant le français en L3.

Le thème portant sur l'influence des langues déjà acquises (L1 et/ou L2) dans l'acquisition d'une nouvelle langue (L3), le mémoire porte sur la question : dans quelle mesure l'apprenant a-t-il recours à la L1 et/ou à la L2 dans sa production en français. Pour cela nous relèverons les occurrences d'alternance de code et les cas de transfert. Cette analyse sera mise en perspective avec les réponses données par les apprenants à un questionnaire relatif à leur méthode d'apprentissage.

2. Concepts théoriques

Cette section permet de définir et d'expliquer certains concepts importants pour l'analyse. Nous commencerons en donnant la définition de L1, L2 et L3, avant d'en venir aux notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue, ce qui nous permettra de poser le cadre général de notre analyse. Nous en viendrons ensuite à la définition des processus d'acquisition que nous comparerons aux processus d'apprentissage toujours dans un contexte multilingue; nous nous arrêterons plus particulièrement sur les notions d'interlangue et d'influence translinguistique, ce qui nous conduira à élucider les concepts de transfert et d'alternance de code.

2.1 Définitions de L1, L2 et L3

L1 : elle est la langue qui permet de construire la représentation du monde, la *langue maternelle*. Dabène (1994, p11-15) donne des éléments de référence : L1 est la première acquise ; ce critère de « l'antériorité d'appropriation » lui donne le « privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la

naissance ». Cependant, bien que ce soit là le cas le plus classique, et sans doute le plus fréquent, d'enfants dont les parents partagent la même L1, la L1 est plus difficile à identifier dans le cas de personnes qui ont grandi dans un milieu bilingue/multilingue².

Il s'ensuit que 1) la part de la réflexion, ou de l'apprentissage conscient, dans l'acquisition initiale de L1 est réduite³, 2) le sujet s'approprie la langue naturelle dans un premier temps sans l'aide d'une intervention pédagogique structurée, 3) l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage, notamment familial (Petit (2001), p. 30).

Plus loin, L. Dabène (1994, p. 15) indique que « fondamental semble le fait que la langue maternelle est *celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même*, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité. Cependant rien ne prouve que cette construction ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique, à l'exclusion des autres. »

L2 désigne toute langue « étrangère », distincte de la « langue maternelle d'un groupe humain, [comme celle(s)] dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe » (Dabène (1994), p. 29). L'acquisition de (une ou plusieurs) L2 permet de construire des stratégies d'apprentissage.

Pour définir **L2** et **L3**, Lindqvist (2006) fait référence à Hammarberg (2001, p. 22) : In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition.

L3 est la langue étudiée actuellement, c'est-à-dire après d'autres langues étrangères étudiées préalablement (L 2) (Lindqvist (2006), p. 39). L'apprenant peut ainsi utiliser les stratégies d'apprentissage utilisées pour L2 et les développer davantage. En conséquence, l'apprenant peut se trouver dans une situation différente pour L3 que pour L2, a fortiori s'il possède déjà plusieurs L2 et s'il en pratique au moins une dans sa vie quotidienne.

Dans le cadre de ce mémoire, nous distinguerons, à la suite de certains auteurs cités (notamment Dabène (1994), Vogel (1995), Hammarberg (2001) et Lindqvist (2006)), les langues premières (ou L1) qui renvoient à la « langue maternelle », ou aux langues acquises dès la prime enfance. L2 et L3 renvoient aux langues acquises et apprises plus tard dans la vie, dans l'enfance plus tardive, l'adolescence ou à l'âge adulte.

² Ce qui est le cas pour un des apprenants dans cette étude.

³ En général, la part d'apprentissage augmente au cours du cycle scolaire (primaire et secondaire) avec en particulier l'enseignement de la grammaire et l'analyse de textes littéraires. Mais à ce stade, la L1 est souvent déjà largement acquise.

Pour celles-ci, comme nous le verrons en section 2.4, l'interlangue de Vogel (1995) et l'influence translinguistique telle que définie par Sharwood-Smith et Kellerman (1986) jouent un rôle clé. Selon les travaux cités précédemment, pendant l'acquisition d'une L3, les langues classées L1 et L2 peuvent toutes servir de langue source. Grosjean (2001), (voir aussi section 3.4) indique qu'aucune langue déjà apprise ne peut être complètement éliminée dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue.

2.2 Notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue

Il semble nécessaire de préciser et distinguer les notions suivantes : « Le plurilinguisme et le multilinguisme. Nous retiendrons la définition de l'académie de Vienne : *nous considérons **plurilingue**, un individu capable de maîtriser plusieurs langues et **multilingue** une société où coexistent plusieurs langues.* Cette définition présente un intérêt certain dans le cadre de notre étude à propos du personnel de la BCE, ou toute autre personne qui travaille pour des institutions européennes ou des entreprises multinationales, ou certaines organisations nationales ouvertes sur l'international (Affaires Etrangères, Commerce Extérieur, régions frontalières, etc.). En effet, ces personnes ne souhaitent pas nécessairement acquérir une maîtrise équivalente à celle d'un locuteur natif, mais pouvoir utiliser les langues nouvellement acquises dans le cadre professionnel, ou aussi pour leurs loisirs (Meissner et al. (2004) a et b).

Lindqvist (2006, p. 2) mentionne l'importance réelle du plurilinguisme qui serait même un phénomène dominant dans le monde : « il semblerait que la plupart des gens dans le monde ait des connaissances dans plusieurs langues ». Mais elle ne donne aucune indication chiffrée. Nous disposons de données statistiques sur le développement du plurilinguisme en Europe. L'Eurobaromètre indique que les langues les plus parlées sont l'anglais (avec 13% de locuteurs et 38% de L2), l'allemand (avec 18% de L1 et 14% de L2) et le français (avec 12% de L1 et 14% de L2). Parmi les motivations pour apprendre une langue supplémentaire, en 2001 il s'agissait de l'utiliser en vacances à l'étranger (47%) ou pour satisfaction personnelle (37%). En 2005, ces deux motifs sont encore présents (respectivement dans 35% et 27% des réponses), mais l'utilisation au travail devient presque dominante (32% ; pour 26% en 2001) ou pour pouvoir travailler dans un autre pays (27% ; pour 18% en 2001).

Les recherches récentes relatives au plurilinguisme s'appuient sur la notion de compétence plurilingue qu'elles ont d'abord contribué à définir. Cette notion nous paraît centrale pour notre propos et nous souhaitons donc l'expliquer. Nous reprendrons ici la définition proposée par Moore et Castellotti (2008, p. 16), qui elles-mêmes l'empruntent à Coste, Moore et Zarate (1997, p. 12 et CECR, 2001, p. 129). « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant

à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Les auteurs précisent également que cette compétence est unique pour un locuteur, et qu'il lui sert à figurer son identité dans un espace temporel particulier. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle valorise ainsi un ensemble de ressources, en termes de parcours d'expérience et de contacts de langues, qui sont mobilisables de manières différentes en fonction du contexte. Ces ressources linguistiques et culturelles constituent « un capital symbolique dont la gestion modèle des territoires identitaires et des positionnements sociaux et d'apprentissage, toujours dynamiques et sans cesse transformés. » Moore et Castellotti (2008, p. 13). Cette idée de compétence plurilingue comme « capital symbolique » est empruntée à Bourdieu. Le plurilinguisme est donc un atout et une ressource bien que toutes les combinaisons de langue ne soient pas équivalentes. Ainsi, Lüdi (2008, p. 207-208) faisant référence à Bourdieu et Thomson (2001) précise que « Parler, à un moment donné, une variété spécifique de son répertoire signifie certes, pour le plurilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction d'un système de valeurs partagé et de tirer profit, voire d'augmenter le capital symbolique qui y est associé. Pourtant, le plurilinguisme ne constitue pas nécessairement et toujours un atout. En effet, ce qui représente, dans une situation donnée, la variété appropriée, ne résulte pas d'une argumentation logique, mais est fondé sur la croyance des acteurs dans la légitimité de la variété employée – et dans l'autorité de certains acteurs. Différentes langues représentent donc des valeurs différentes et, par conséquent, un accès différent au pouvoir. » Ainsi, tous les plurilinguismes n'ont-ils pas « la même valeur » dans nos sociétés.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues tierces, il faut souligner qu'une des composantes-clé de la compétence plurilingue et l'une des ressources principales à la disposition des apprenants, est la constitution d'un réseau d'influences réciproques entre les langues. Ceci renvoie au développement d'une conscience linguistique et de représentations du fonctionnement des langues que l'apprenant peut mobiliser pour nourrir les apprentissages. Nous allons d'ailleurs nous efforcer maintenant de préciser les notions d'acquisition et d'apprentissage des langues pour déboucher sur les questions soulevées par les situations de contact de langues.

2.3 Acquisition et apprentissage et rôle de l'input

L'*acquisition* de la L1, et d'une certaine manière d'une L2 acquise pendant l'enfance, est essentiellement intuitive et met en jeu des mécanismes cognitifs complexes

qui intègrent aussi l'acquisition de la fonction langagière (cf. Dabène (1994). Les langues ultérieures, font – outre l'acquisition – l'objet d'un *apprentissage*.

Dans le cas d'*apprentissage* d'une L2, les règles linguistiques sont utilisées consciemment, et l'attention se porte sur la forme de l'énoncé. L'apprenant adulte connaît les règles linguistiques et peut les exprimer, il peut reconnaître des erreurs dans l'application d'une règle. Il est donc capable de s'auto-corriger. « L'apprentissage conscient sert ainsi d'instance de correction et de contrôle pour l'acquisition inconsciente » (Vogel (1995), p. 99).

Chaque fois qu'un apprenant d'une L2 est confronté à des déficits linguistiques pour formuler une intention communicative, il s'appuie sur le savoir acquis dans la langue maternelle. « Mais dès que le processus d'acquisition est plus avancé, ce sont les connaissances interlinguales ou le savoir relatif à la langue cible qui seront de plus en plus mobilisées » (Vogel (1995), p. 112). L'apprenant va donc développer une approche plus élaborée qui lui permet également d'utiliser une ou plusieurs autres langues, si elles sont déjà acquises.

Ainsi, la langue première est acquise de manière inconsciente, tant pour le contenu sémantique que pour la forme linguistique et les règles qui la sous-tendent. En contraste, les langues secondes – en particulier chez l'adulte – font généralement l'objet d'un double processus d'acquisition (inconsciente) et d'apprentissage (conscient).

En outre, les auteurs cités font référence à l'importance de la motivation dans l'acquisition de langues étrangères. Celle-ci peut, chez l'adulte, se heurter à certaines angoisses typiques qui le gênent et peuvent empêcher son accès aux autres langues (Meissner (2004, pp 118-123 a, p 7, b)⁴, Dalgalian (2000, p. 87 ss). Vogel (1995, p.113 ss) et Petit (2001, p. 41-42) montrent aussi l'importance de l'input pour l'apprentissage.

D'après Vogel (1995, p. 113 ss.), les linguistes considèrent généralement que, tant pour l'enfant apprenant sa langue maternelle que pour un individu quelconque apprenant une langue seconde, un « input » est indispensable pour que les processus d'acquisition se déclenchent.

⁴ Meissner et al. (2004) décrivent cinq angoisses ou facteurs défavorables à la motivation et les objections basées sur des travaux scientifiques qui peuvent leur être opposées :

- « Je suis trop vieux. Seul un enfant peut apprendre les langues ». Un adulte obtient dans de nombreux domaines une progression plus rapide dans son apprentissage qu'un enfant ;
- « Je ne suis pas doué pour les langues ». Ceci cache souvent un manque de motivation ou de courage.
- « Je vais tout confondre si j'apprends une langue proche. J'ai peur de tout mélanger. » Mais comme pour les autres aptitudes de l'homme, plus on a appris de langues, plus on a de facilités pour en apprendre de nouvelles.
- « Lorsque j'apprends une nouvelle langue je ne connais plus mes premières langues ». Les langues sont mises en réserve dans le cerveau. Il suffit d'un bon stimulus pour les réactiver.
- « Je n'ose pas parler une autre langue tant que je ne sais pas la parler correctement ». Le courage de parler en commettant des erreurs et l'acquisition de stratégies pour l'autocorrection graduelle est le bon chemin pour atteindre une compétence élargie.

D'après Petit (2001, p. 5), l'*input* n'a de réalité qu'en relation avec l'apprenant. « La composante sans doute la plus importante de la stratégie naturelle de l'acquisition est la faculté d'extraire de l'input des unités et des structures et, à partir de ces éléments, de reconstruire la langue dans sa totalité. » L'input n'est pas simplement l'environnement linguistique de l'apprenant. Il renvoie à un phénomène complexe de saisie et de traitement d'information linguistique : l'apprenant doit d'abord percevoir l'input, le décoder, puis lui donner un sens et le stocker avec son sens dans la mémoire à long terme, pour intégrer enfin les nouvelles formes et règles dans sa grammaire interlinguale (Vogel (1995), p. 122).

Ce rôle de l'input a été illustré d'une manière claire et concise par Vogel d'abord dans le cas de l'apprentissage d'une L2. L'apprenant dispose selon l'auteur de deux procédures représentées par les deux tableaux ci-dessous.

Tableau 1 : première procédure confrontation de l'input avec l'hypothèse élaborée

	identification	évaluation	implications
Input → (données linguistiques brutes)	élaboration de → l'hypothèse ↘ + comparaison avec un savoir linguistique	confirmation de → l'hypothèse ↘ ou modification de l'hypothèse	automatisation ou transformation en savoir linguistique conscient
↖ ←	← ← ←	↙	

Dans le cas de l'acquisition de langues secondes, le schéma est différent (Vogel (1995), pp. 113 et 115) ainsi qu'il apparaît dans le **tableau 2** ci-après.

Tableau 2 : deuxième procédure : vérification de l'hypothèse confrontée au feedback.

activation	formulation	évaluation	implications
Savoir → interlingual ↑ ↖	production ayant → valeur d'hypothèse (réalisé en L2 ou sous forme métalangagière) ← ← ←	confrontation → confir- → ↘ mation avec le ↘ ↘ feedback ou modifi- ↓ cation de l'hypothèse ↙	automatiser ou transformation en savoir linguistique

2.4 Apprentissage et contact de langues

Les contacts de langues permettent en partie d'éclairer les mécanismes d'apprentissage des L2 et L3. Comme le souligne Bardel (2006, p. 150) « Au cours des dernières années, la recherche sur l'acquisition des langues étrangères a été élargie au domaine de l'acquisition L3. Selon beaucoup de chercheurs, l'acquisition de la L2 se distingue qualitativement de celle de la L3 : alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la langue maternelle (L1), l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies et les connaissances métalinguistiques (Hufeisen, 1998, p. 171) ».

2.4.1 Interlangue

Vogel s'est intéressé à l'interlangue qu'il définit ainsi : « Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère [ou seconde] à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible » (Vogel (1995), p. 19). Il analyse l'acquisition de la langue maternelle qui se fait chez le nourrisson et le jeune enfant par la maîtrise progressive et concurrente du contenu sémantique de la langue comme de sa construction linguistique. Et Vogel la distingue de ce fait du mécanisme d'acquisition/apprentissage de L2 (ou L3) pour lequel l'interlangue joue un rôle important.

Vogel précise en faisant référence aux travaux de Selinker sur l'interlangue (1972) que les énoncés produits par l'apprenant n'appartiennent ni à la langue de départ, ni à la langue cible. De plus Selinker distingue dans la construction de l'interlangue cinq processus psycholinguistiques essentiels : *language transfer*, *transfer of training*, *strategies of L2 learning*, *strategies of L2 communication* and *overgeneralisation of target language material*. Vogel explique que le transfert consiste à généraliser des faits

de la langue de départ alors que la surgénéralisation opère sur les faits de la langue cible. L'ensemble des cinq processus permettent de réduire la complexité de la langue cible et sont donc autant de processus de simplification (Vogel (1995), p. 37).

2.4.2 Influence translinguistique

Lindqvist (2006, p. 13), définit de manière générale l'influence translinguistique comme « le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue ». Hammarberg (2006, p. 47) faisant référence à ses précédents travaux menés avec Williams (1998) a proposé quant à l'influence translinguistique une distinction entre deux types de rôles pour la LDA, activée dans la production orale de l'apprenant :

- rôle instrumental de gestion de la situation communicative (commenter, questionner, expliquer, traduire, etc.) ;
- rôle fournisseur en offrant un matériau langagier pour la production orale en L3

Cette étude a permis d'identifier la L2 comme principale source d'influence interlinguale (rôle fournisseur) pour l'apprentissage de L3, alors que la L1 aurait un rôle instrumental. La L1 est maintenue séparée de la langue cible et sa fonction est métalinguistique.

Hammarberg a comparé deux apprenants ayant les profils linguistiques suivants : Pour l'apprenant A, L1 (anglais) L2 (allemand, français, italien) et L3 (suédois). Pour l'apprenant B: L1 (allemand), L2 (anglais, swahili) et L3 (suédois).

En présence de plus d'une L2 dans le répertoire du locuteur, la langue qui atteint les valeurs les plus élevées en termes de 1) proximité typologique, 2) maîtrise, 3) actualité, s'imposerait aux autres en tant que source d'indice dans la production en L3. Un quatrième facteur est celui du statut de « langue étrangère » des L2. C'est ce que précise Bono (2008.b, p. 152) : « les langues dites secondes semblent bénéficier d'une visibilité accrue pour les apprenants d'une L3. 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 « langue étrangère » partagé par les L2s et la L3 occupent une place d'importance ».

2.4.2.1 Transfert linguistique

Pour aborder le thème de l'influence translinguistique, nous devons expliquer la notion de transfert à laquelle il a déjà été fait référence dans la section consacrée à l'interlangue. Ce phénomène renvoie à la situation où l'apprenant qui fait une tentative de formulation en L3 sélectionne des éléments linguistiques qui comportent des marques de l'activation d'une LDA. Nous souhaitons faire référence à la définition assez large que propose Odlin (1989, p. 25-27): *“transfer is the influence resulting from similarities and*

differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. L’auteur souligne par ailleurs, comme nous l’avons déjà mentionné, qu’il est parfois difficile de distinguer les processus de transfert et de simplification comme par exemple l’omission de pronoms, prépositions et d’articles qui sont autant de phénomènes observés chez des apprenants de langues maternelles différentes.

Certains chercheurs tel que Sharwood-Smith et Kellerman (1986, p. 1-2) limitent le transfert aux processus qui conduisent à l’intégration d’éléments d’une langue (non cible) dans la langue cible. Ils utilisent le terme d’influence translinguistique (*cross-linguistic influence*) pour se référer à d’autres phénomènes de contact entre langues tels que par exemple le transfert de L2 vers L1.

Schachter (1992, p. 32-46) propose de conceptualiser le transfert comme une contrainte sur le type d’hypothèses que l’apprenant peut formuler sur la langue cible. Le transfert constitue une condition qui peut à la fois faciliter et limiter la création de ces hypothèses. Schachter précise que ce n’est pas uniquement la L1 qui contraint l’interlangue mais l’ensemble des connaissances linguistiques préalables L1, L2 et connaissances déjà acquises en L3.

Relativement aux facteurs qui déterminent le transfert d’une structure, nous souhaitons faire référence aux travaux de Kellerman, repris par Ellis (1994, p. 301). Kellerman postule que pour qu’un élément soit transférable, il doit être perçu comme neutre (c’est-à-dire non spécifique à la L1) et typologiquement proche de la langue cible. Il précise également que la perception de la distance entre la L1 et la L2 évolue au fur et à mesure que l’apprenant obtient plus d’informations sur la langue cible. Il insiste néanmoins sur le fait que ce n’est pas tant la distance typologique réelle qui importe mais plutôt « la psycho-typologie » c’est-à-dire la distance entre les langues telle qu’elle est perçue par l’apprenant.

Hammarberg (2006, p. 58) distingue en ce qui concerne les unités de transfert : (a) les mots lexicaux, (b) les mots grammaticaux, (c) les formes flexionnelles, et (d) les séquences lexicales.

Il faut cependant préciser comme le fait Bono (2008.a, p. 155) que « l’identification des ressources interlinguistiques dont disposent les apprenants de L3, se heurtent à une difficulté majeure, celles des observables linguistiques. Lorsque l’appui dans [sur] d’autres langues est efficace, il ne laisse pas de trace dans la production de l’apprenant, autrement dit, on ne peut observer que les « déviations » par rapport à la norme en langue cible. La plupart des opérations de transfert réussies passeront inaperçues aux yeux de l’observateur. » Par ailleurs, nous souhaitons faire référence aux travaux de Selinker and Lakshmanan’s (1993, p. 198) relatifs au transfert et à la

définition qu'il propose du « Multiple Effects Principle (MEP) » : “when two or more SLA factors work in tandem, there is a greater chance of stabilization of interlanguage forms » (p. 198). L'auteur note que lorsque deux LDA, ou plus, sont activées un terme a d'autant plus de chance d'être transféré qu'il est présent dans plusieurs langues sous une forme très proche.

De même dans un article De Angelis (2005, pp. 1-25) revient sur ce thème en termes de « association of foreignness » : son hypothèse est que les apprenants de L3 fusionnent les langues autres que L1, ce qui provoque un problème d'identification, les unités lexicales étant empruntées aux L2 et incorporées à la production en L3 à l'insu du locuteur. Cette influence des LDA sur l'acquisition d'une L3 a été étudiée tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique.

2.4.2.2 Niveaux lexical et syntaxique

Dans l'apprentissage, plusieurs phénomènes entrent en jeu. Dans sa thèse, Lindqvist (2006) décrit l'influence translinguistique lexicale comme celle qui a été la plus étudiée. Elle cite en particulier Ringbom (1987) qui note que l'influence translinguistique entre langues non natives (dans un contexte européen) apparaît surtout dans le lexique. Elle fait également référence à Singleton (1999) selon qui l'influence translinguistique est particulièrement observable sur le plan lexical car elle peut avoir des effets sur les aspects formel aussi bien que sémantique des mots.

Dans la perspective de l'influence translinguistique dans l'apprentissage des langues et du vocabulaire, les chercheurs ont étudié la manière dont les connaissances linguistiques sont mémorisées et stockées. Lindqvist (2006, pp. 15-17) indique à cet égard que les chercheurs ne sont pas entièrement d'accord, notamment en ce qui concerne le stockage en mémoire des éléments relatifs à L1 ou à L2, stockage qui peut différer en fonction de l'âge et du mode d'acquisition. L'ouvrage de Petit (2001) semble pouvoir aider à clarifier cette discussion. En faisant référence à l'imagerie cérébrale, Petit (*op. cité*, p. 36) établit que deux langues acquises par un bilingue précoce sont enregistrées dans des zones qui se superposent très largement. Nous pourrions dire que les deux L1 ont ainsi une aire déterminée de mémorisation largement commune. En contraste, dans le cas d'une langue seconde acquise plus tard (après 4-5 ans), les aires de stockage de L1 et L2 sont disjointes.

Le **niveau syntaxique** a été moins étudié que le niveau lexical et certains auteurs postulent même une absence totale de transfert au niveau syntaxique. Ce n'est pas le cas de Bardel (2007) qui souligne que les L2 ont non seulement une influence dans l'acquisition du lexique de la L3 mais également une influence sur l'acquisition des structures syntaxiques qui seraient selon l'auteur plus facilement transférées de la L2 que de la L1 au stade initial de l'acquisition de la L3.

2.4.2.3 Alternance de code

Nous pouvons définir l'alternance de code comme le passage de la langue cible à une langue source, il peut s'agir soit de mots isolés soit de phrases complètes. Ainsi que le propose Simon (1997) l'alternance de code apparaît aussi comme le témoin d'une part de l'activité cognitive du sujet, d'autre part de l'affirmation du « sujet personne » dans le discours. Cet aspect semble d'autant plus important qu'il s'agit d'apprenants adultes en début d'apprentissage.

De nombreux auteurs (p.ex. Coste, Castellotti, Simon et Hammarberg) ont proposé des typologies relatives aux phénomènes d'alternance de code. Nous souhaitons en proposer une synthèse en fonction de notre propre objet d'étude.

- *alternance de répétition* : elle consiste à reprendre dans une langue ce qui a déjà été posé dans une autre. Il peut s'agir d'une alternance simple ou traduction directe d'un mot qui vient d'être dit. Il peut aussi s'agir, plutôt que d'une traduction terme à terme, d'une alternance de reformulation en langue source d'une phrase de la langue cible.

Simon note que ce type d'alternance peut-être envisagée comme « une stratégie d'apprentissage, où la langue source est le point de repère forcé pour intégrer les nouvelles données de la langue cible ».

- *alternance de distribution complémentaire* : il n'y a pas de reprise d'une langue par une autre mais certaines tâches sont effectuées dans une langue et d'autres tâches dans une autre langue.
- *alternance de commentaire métalinguistique* (voir « meta comment » et « meta frame » chez Hammarberg) : l'apprenant utilise la langue source pour poser une question ou faire un commentaire sur la langue.
- *alternance indice de dysfonctionnement* : l'apprenant pour ne pas rompre la chaîne parlée utilise un mot de la langue source au milieu d'une phrase élaborée en langue cible, ceci parce qu'il ne dispose pas du terme adéquat dans son répertoire.
- *alternance à visée pragmatique* : l'apprenant a recours à un mot en langue source afin de faire précisément référence à un concept particulier qui s'exprime mieux dans une langue que dans une autre, ici la langue source.

Il s'appuie pour ce faire sur les compétences linguistiques et culturelles partagées des interlocuteurs en présence. Ce type d'alternance peut presque davantage être analysé au niveau de la relation plutôt qu'au niveau purement linguistique, en ce qu'il s'agit de créer ou de renforcer une certaine complicité entre les locuteurs.

Pour conclure en ce qui concerne l'influence translinguistique, il ressort que l'acquisition de L3 s'accompagne d'une influence des LDA qui semble plus élaborée et

consciente que dans le cas de L2 chez l'apprenant adulte. Elle mettrait en jeu des phénomènes d'alternance de code et de transfert, lesquels peuvent être assez proches de stratégies de simplification étudiées par ailleurs.

3. Analyse

3.1 Description générale de la démarche

Comme indiqué en section 1.1 le thème du mémoire porte sur l'influence des langues déjà acquises (L1 et/ou L2) dans l'acquisition d'une nouvelle langue (L3). Dans ce cadre, nous relèverons les occurrences d'alternance de code et les cas de transfert en français (comme L3) chez trois apprenants ayant le hongrois comme L1 et pour lesquels l'anglais est une L2 dominante. Leur situation est décrite en détail ci-dessous, et dans les réponses au questionnaire (note : leur parcours linguistique personnel, basé sur le format proposé par le *Portfolio européen des langues, 15 et +* [Conseil de l'Europe] se trouve en annexe 2).

3.1.1 Les sujets

Les sujets de l'étude empirique sont des adultes plurilingues, travaillant à la BCE, où l'anglais est la langue véhiculaire.

Tableau 3 : Les sujets

	G.	R.	M.
nationalité	hongroise	hongroise/roumaine	hongroise
âge	38	27	46
formation	Ingénierie électronique et informatique Université de Budapest	Andrassy University, Budapest Faculty of International Relations, Degree: Postgraduate degree in International Relations (MA) Budapest Business School, Faculty of Communications and International Management, Degree: Economist, specialisation in Communications (BA)	Diplôme de traduction et d'interprétariat spécialisé en sciences sociales MSc in Finance
emploi	Informaticien/statisticien	Assistante de recherche publications	Traductrice, principalement anglais vers le hongrois

Ils ont en commun :

- L1 : hongrois (groupe des langues finno-ougriennes) ; l'un des sujets a aussi le roumain (groupe des langues romanes) ;
- L2 : anglais ou allemand (en tant qu'enfant ou adulte) ; deux ont aussi le russe ;

- L3 : français – dont le niveau respectif est donné dans le tableau ci-dessous.

Les niveaux ont été communiqués par leur professeur de français (Frédérique Bauer).

Tableau 4 : Les langues des sujets

	G.	R.	M.
L1	hongrois	hongrois et roumain	hongrois
L2	russe (1979, 9 ans d'étude)	allemand (1990, 12 ans d'étude)	russe (1971, 8 ans d'étude)
	anglais (1983, 4 ans d'étude)	anglais (1995, 7 ans d'étude)	anglais (1975, 8 ans d'étude)
	allemand		allemand
L3	français – (1994/2007, 2 fois 6 mois d'étude) Niveau : A2	français – (2007, 9 mois d'étude) Niveau : A1	français – (2006, 2 ans d'étude) Niveau : B1+

Les enregistrements ont été réalisés par le professeur de français (locuteur natif) qui enseigne habituellement cette langue aux apprenants concernés afin que ces derniers ne soient pas intimidés ou gênés par le fait d'être enregistrés et par là même évalués par une de leurs collègues. Pour des raisons éthiques et pour ne pas influencer les résultats, l'auteur du mémoire n'a pas participé aux entretiens. Les apprenants ont dû réaliser deux tâches de production orale différentes. La première consistait en un récit s'appuyant sur une bande dessinée de Reiser (voir annexe 3), et la seconde en un récit spontané non guidé (raconter la semaine précédente).

3.1.2 Contexte linguistique de la BCE

A la Banque Centrale Européenne, où travaillent les trois sujets, l'anglais est la langue véhiculaire, mais n'est pas la langue maternelle de la plupart des employés (seuls les Irlandais et les Britanniques ont l'anglais comme langue maternelle). De ce fait, la plupart des collègues ont leur langue maternelle (dorénavant L1) et l'anglais comme première, deuxième ou troisième langue étrangère qu'en outre, ils pratiquent quotidiennement à l'oral comme à l'écrit. L'alternance de code est un fait quotidien et complètement accepté (voire encouragé) au sein de la BCE où le plurilinguisme est la norme. Nous pouvons dans ce contexte faire référence à la notion de *parler bilingue* telle que définie par Lüdi et Py (1984, 2003). Lüdi (2008) reprenant cette notion, précise qu'« un bilinguisme individuel répandu ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique du parler qui se caractérisait, par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou par des marques transcodiques et notamment par le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir en suite à la langue de base (code-

switching) ». L'auteur montre que ce parler bilingue représente une solution fréquente à des problèmes de communication dans des groupes mixtes de travail. C'est effectivement le cas à la BCE ; cette manière de parler est une forme de communication considérée par tous comme normale et souvent utilisée à des fins humoristiques et de complicité.

3.1.3 Production linguistique

Chacune de ces trois personnes a participé à deux exercices d'expression orale dans la langue cible (français), l'un d'expression libre, l'autre d'expression guidée (Bande dessinée Reiser), qui ont été enregistrés puis transcrits pour analyse (corpus). Les résultats obtenus sur le corpus sont mis en perspective avec des entretiens individuels dont l'objectif est de retracer la biographie langagière de ces trois personnes. Nous avons utilisé comme guide d'entretien le portfolio européen des langues.

L'analyse a porté sur les alternances de code et les transferts dans ce corpus.

3.2 Données issues des questionnaires

Nous proposons de mettre en perspective l'opinion personnelle des apprenants avec les résultats obtenus sur le corpus. Pour ce faire, nous avons demandé aux sujets de répondre à un questionnaire relatif à leur apprentissage des langues. Nous nous sommes inspiré du Portfolio Européen des langues. Les résultats synthétiques des questionnaires de chaque apprenant sont reproduits, ci-dessous.

3.2.1 Questionnaire de G.

Quelles sont les méthodes d'apprentissage de langue ? Écoute, télévision, lecture, etc.

Deux remarques intéressantes de l'apprenant : il apprend les langues intuitivement (presque par instinct) et une autre, sur laquelle il met lui-même l'accent, est que lors de l'apprentissage du russe et de l'anglais à l'école, bien que les apprenants finissent par apprendre quelque chose, il leur manquait le *feedback*, la correction par autrui.

Quel recours aux autres langues ? Quand ? Pourquoi ? Essentiellement anglais (amis, voisins, collègues, en tous lieux et circonstances) et, dans une bien moindre mesure, allemand (dans la rue, avec les voisins ou à la télévision, parfois lecture).

Dans l'apprentissage du français, à quelle autre langue fait-il le plus souvent référence ?

À l'anglais. Dans une réponse, l'apprenant indique qu'il aime comparer les mots et expressions entre le français et l'anglais. L'apprenant a précisé qu'il s'appuyait consciemment sur l'anglais pour construire des phrases en français à l'oral, le hongrois lui paraissant trop éloigné⁵. Néanmoins, il indique que la langue maternelle vient en quelque sorte interférer inconsciemment lorsqu'il a des difficultés de concentration dues à la fatigue ou au stress. Nous pouvons remarquer que leur L1 (hongrois) n'est

⁵ voir Dabène (1994) p. 35, degrés de xénité.

pas vécue ici comme un outil d'apprentissage et de référence, mais plutôt comme génératrice de confusion, voire une gêne, ce qui pourrait paraître inhabituel pour une L1.

Méthode d'apprentissage du vocabulaire ? L'apprenant indique que le latin et plus tard l'allemand ont laissé des traces dans le vocabulaire hongrois. Ceci peut fournir une indication pour l'apprentissage, malgré la distance très importante entre le hongrois et presque toutes les autres langues issues du tronc (indo-) européen.

Méthode d'apprentissage des structures syntaxiques ? Ici aussi l'influence du latin et de l'allemand ont probablement laissé des traces importantes.

3.2.2 Questionnaire de R.

Quelles sont les méthodes d'apprentissage de langue ? Lecture, écriture, écoute et répétition (orale et par écrit).

Quel recours aux autres langues ? Quand ? Pourquoi ? L'apprenante utilise l'anglais dans son travail et avec ses collègues. L'allemand est utilisé avec les amis, les voisins et dans la vie courante. Elle utilise le roumain comme « base linguistique » de référence grammaticale et syntaxique pour l'élaboration de phrases en français.

Dans l'apprentissage du français, à quelle autre langue fait-elle le plus souvent référence ? L'interviewée indique que, dans son apprentissage du français, elle s'appuie principalement sur l'anglais parce que c'est la langue qu'elle parle le plus, donc la plus active, et sur le roumain (langue romane), notamment en ce qui concerne la compréhension des structures grammaticales (conjugaison des verbes) et de certains mots transparents, par exemple *biberon* qui existe dans les deux langues. En revanche, le hongrois ne fait pas l'objet d'une référence consciente car il est considéré comme trop éloigné du français⁶. De même, elle essaie de prendre une certaine distance de l'allemand à la fois pour une question de compétence et d'attitude personnelle relative à cette langue qu'elle n'aime pas⁷. Ce commentaire pourrait suggérer que l'apprenant rejette de manière générale l'allemand comme outil linguistique conscient, rôle que tient l'anglais.

Méthode d'apprentissage du vocabulaire ? Lecture (silencieuse) de livres et de journaux. Même si elle ne comprend pas tout au début, elle arrive à saisir le sens et apprend ainsi à exprimer des idées. Pour apprendre le vocabulaire, elle écrit les mots au moins 4 à 6 fois pour bien les mémoriser.

Méthode d'apprentissage des structures syntaxiques ? Pour la grammaire elle préfère répéter des exercices écrits en recopiant l'exercice et la solution.

⁶ *ibid.*

⁷ Voir Dabène (1994), p. 79 les attitudes.

3.2.3 Questionnaire de M.

Quelles sont les méthodes d'apprentissage de langue ? Lecture, écriture, écoute et répétition (orale et par écrit).

Quel recours aux autres langues ? Quand ? Pourquoi ? L'apprenante utilise l'anglais dans son travail (de traductrice [anglais-hongrois]) et avec ses collègues. L'allemand est utilisé avec des amis, les voisins et dans la vie courante. Le français est utilisé avec sa fille (pour son travail scolaire) et lors de voyages dans des pays francophones.

Dans l'apprentissage du français, à quelle autre langue fait-elle le plus souvent référence ? L'appui sur les langues germaniques, surtout l'anglais, est manifeste. L'apprenante dit qu'elle s'appuie consciemment plutôt sur l'anglais que sur le hongrois qui lui paraît trop éloigné⁸. Par rapport à « [svedən] », elle précise qu'il lui est plus facile de se rappeler certains mots lorsqu'ils sont très différents dans les langues qu'elle connaît. Quand ils sont proches, comme « Suède, Schweden, Sweden », il lui est plus difficile de les retenir sans les mélanger, ce qui semble bien refléter les phénomènes d'influence translinguistique entre les LDA et ceci hors sa L1 (hongrois). (Cf. MEP).

Méthode d'apprentissage du vocabulaire ? Lecture (silencieuse) pour élargir sa capacité à comprendre le matériel écrit. L'apprenante aime écouter et même répéter sous la forme de « drills ». Elle indique que pendant les 2 ou 3 premières années d'apprentissage d'une langue, l'écrit est secondaire.

⁸ voir Dabène (1994) p. 35, degrés de xénité.

3.3 Conventions de transcriptions

Les transcriptions dans leur intégralité figurent en annexe 1.

.	(Marque la fin de l'énoncé); laisser un espace entre dernière lettre et ce signe
!	(Marque une exclamation); laisser un espace entre dernière lettre et ce signe
?	(Marque une interrogation); laisser un espace entre dernière lettre et ce signe
,	Pauses (respiration) / subordonnées
Majuscule → seulement pour les noms propres (pas en début de phrase)	
XXX	Pour ce qui ne peut être compris.
&	Devant une transcription phonétique orthographique approximative relevant du français.
il → i(l)	Noter entre parenthèses ce qui n'est pas prononcé
@s	Alternance de code
#	Pause courte
##	Pause longue
###	Pause très longue
[/]	Auto répétition, ex. <i>I wanted [/] I wanted</i>
[//]	Reformulation avec changement, ex. <i>I wanted [//] I thought</i>
[?]	Difficulté d'interprétation après un mot [?=alternative]
l' école	Laisser un espace entre apostrophe et le mot
Ex. grand-père → grand père a-t-il → a (t) il	Pas de traits d'union
[\]	Interruption par un autre locuteur
< >	Commentaire ou interprétation du transcripateur.
Numéroter les lignes	
<u>Souligner les mots</u> quand il y a des chevauchements de parole.	

3.4 Analyse du corpus (enregistrements)

L'analyse est menée pour chacun des trois apprenants en montrant, successivement dans l'expression libre et dans l'expression guidée, des exemples significatifs d'alternance de code et de transfert, avant d'en tirer une synthèse. Des commentaires sont ajoutés en tant que de besoin. Un travail d'analyse quantitative suit l'analyse qualitative des occurrences d'alternance et de transfert.

3.4.1 Expression non guidée de G.

Chez G. nous observons trois types d'alternances codiques dont deux dans l'expression non guidée et une dans l'expression guidée. Dans l'expression non guidée, il s'agit d'alternances de dysfonctionnement d'une part et d'alternances à visée

pragmatique d'autre part. (Nous verrons que pour l'expression guidée il s'agit par contre d'alternance de commentaire métalinguistique.)

+ *Exemples d'alternance de dysfonctionnement*

- *J' ai eu un @e training pour hm informaticien* (EN: I had a training for IT technologists HU: Informatikusoknak tartott tréningen voltam.) : alternance de dysfonctionnement vers l'anglais, probablement influencée par le contexte c.à.d. l'environnement professionnel dans lequel ce terme est largement utilisé même dans d'autres langues que l'anglais, p.ex. le hongrois « tréning ».
- *je pense que aprè(s) [/] aprè(s) le @e course (HU: tanfolyam) // j' ai [/] je sui(s) allé à [/] à la @e city (HU: városba); // hm vendredi nous avon(s) eu un @e exam après(s) le déj [/] le dîner (HU: vizsga):* alternance de dysfonctionnement. Une trace de processus mnémotechniques : référence est faite à l'anglais pour des mots qui sont proches dans les deux langues (les mots français respectifs sont « cours », « cité » et « examen »).

+ *Exemples d'alternance à visée pragmatique*

- *et j' ai eu peti(t) déjeuner à l' hôtel . @e British breakfast* : alternance à visée pragmatique, fait référence à des expériences culinaires partagées par les interlocuteurs, ce qui établit entre eux une certaine complicité.
- *@e bacon , and hm beans and everything yeah beaucoup(p) de [/]* : alternance à visée pragmatique, la complicité continue, après avoir été confirmée par le professeur/investigateur.
- *@e I didn't do that but I tried to* : alternance à visée pragmatique, plaisanterie en anglais qui fait référence à la complicité mentionnée plus haut.

+ *Exemples de transfert concernant les mots lexicaux*

- *la Tamise , [rire] hm il y étai(t) [/] il y a hm une # exhibition (HU: kiállítás); :* prononciation française d'un mot qui existe mais dont l'emploi est confondu avec le sens d'« exposition ». Transfert lexical de l'anglais, confirmé par le fait que le mot hongrois « excibicionista » a le même sens que exhibitionniste en français.

+ *Exemples de transfert concernant les mots grammaticaux*

- *oui je sais [rire] . et pour 4 jours # .(EN: for 4 days) :* Transfert relatif à un mot grammatical, erreur de préposition. Transfert de l'anglais.
- *hm à mercredi (HU: szerdán= szerda+-n /suffix/; (EN: on Wednesday) :* transfert grammatical de la structure appartenant aux langues germaniques (anglais/allemand) où le jour de la semaine est accompagné d'une préposition (on / am) ce qui n'est pas le cas en français. À mercredi en français veut dire « till på onsdag ».

+ *Exemples de transfert concernant les séquences lexicales*

- *et j' ai eu peti(t) déjeuner à l' hôtel . @e British breakfast* : transfert d'une séquence lexicale à partir de l'anglais « I had breakfast ».
- *Je [/] je sui(s) rentré [/] je suis entré le musé(e) pour / musé(e), [/] galeri(e) national(e) , parce que à mercredi il , le musé(e) es(t) , ouvre jusqu' à neuf heure(s) dix heure(s) du soir . et je pense qu' après(s) je suis rentré à l' hôtel .je [/] j' ai pris un gran(d) # dîner à la restauran(t) de l' hôtel hm et je sui(s) rentré hm ma chambre /// hm jeudi , hm aprè(s) le @e course , hm je [/] j' étai(s) trè(s) fatigué, complètemen(t) , et je vai(s) je suis allé # je , j'ai fai(t) natation [/] j' ai [/] j' ai fai(t) natation / j' ai rentré l'hôtel /:* transfert de séquences lexicales, de l'anglais. Le verbe « enter » en anglais est construit sans préposition. Et cette construction est adoptée en français alors qu'une préposition (dans) est normalement nécessaire.

3.4.2 Expression guidée de G. - bande dessinée

+ Exemples d'**alternance de code**

- @e **how is this XXX ? it is @f va chercher XXX ?/ @e when you [/] when you put things on the table is it « servir » or ? / @e how do you say** : alternance de commentaire métalinguistique, questions posées et suggestions proposées en anglais. Utilisation de la langue véhiculaire dans l'environnement professionnel.
- *réveillé les enfan(ts) . euh après(s) , elle [/] elle a fai(t) la table . elle a ## servi tou(t) . elle a donné quelque chose pour le bébé . euh # elle a donné café pour le [/] pour son mari . elle a fai(t) tou(t) . après elle hm , elle [/] elle a pris ## @e **what's that** ?* alternance de commentaire métalinguistique, question posée en anglais.

+ Exemples de **transfert** concernant les séquences lexicales

- *elle a donné quelque chose pour le bébé # (HU : **adott valamit a babának**⁹), elle a donné à manger pour le bébé , (HU : **enni adott a babának**), euh à manger pour la famille # il a donné à manger pour le bébé* ; Transfert grammatical qui porte sur la préposition et la structure du verbe (donner - *Donner qqc à qqn*). On peut faire l'hypothèse que l'apprenant n'a pas encore définitivement mémorisé la structure en particulier la préposition correcte en français ; il a mémorisé le verbe et il hésite sur la préposition, cette hésitation pouvant s'expliquer par la référence à la langue maternelle, le hongrois, dans laquelle un suffixe correspondant à plusieurs prépositions en français (à, pour) est ajouté à la fin du terme. Ce phénomène est renforcé par l'anglais « give something to someone ».
- *oui , se dépêcher [rire] . et après(s) ça , elle euh elle a dépêché après(s) [/] après(s) un bus. (HU: **sietett a busz után EN** (run the bus after). et hm , elle est allé(e) ## au bureau pour travailler . et probablen(t) elle étai(t) en retar(d) :* transfert de séquence lexicale. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant n'a pas encore définitivement mémorisé le verbe et en conséquence ne connaît pas la construction; il puise la préposition dans son répertoire, l'apprenant confirme qu'il s'agit ici du hongrois qui est de plus renforcé par l'anglais « running after the bus ».

3.4.3 Expression non guidée de R.

+ Exemples d'**alternance de dysfonctionnement**

- **hm**, @e **so** : alternance de dysfonctionnement, vers l'anglais. L'intervention d'un petit mot qui ponctue habituellement la conversation en anglais montre que cette langue est activée dans l'interaction.
- ... donc , j'ai eu hm la hm , chaque problème , non , oui hm , chaque jour de semaine , hm la réveil hm a sonné hm très hm p(l)us @e **too early** : alternance de dysfonctionnement, alternance de code avec l'anglais.
- *[rire] hm , je [/]j[ε] me dés(h)abille , et hm après(s) m' (h)abille @e **again** / @e @e **to change clothes*** : deux alternances de code successives vers l'anglais, qui se situent entre l'alternance de dysfonctionnement, car elle ignore le terme en français et essaie de ne pas rompre la chaîne parlée, et alternance de commentaire métalinguistique, car il s'agit d'une question au professeur, véhiculée par l'intonation.
- @e **fifty-fifty** : semble être une alternance de code vers l'anglais, mais l'apprenant souligne que l'expression a été choisie pour son caractère international.

⁹ à bébé = babának, pour qqn = ~nak

- + *Exemples d'alternance de commentaire métalinguistique*
- *je me sui(s) changé. hm j' ai me préparé un peti(t):... hm pour , hm [/] pour travail , hm et je [/] je sui(s) hm partie hm # au travail à huit heure(s) et demie . hm j' ai pri(s) l' S-Bahn aussi [/] S-Bahn aussi . hm j' ai arrivé hm , à neuf heure(s) , et hm j' ai travaille hm # troi(s) # [XXX] @e my memory, thirteen , it is a problem. @e numbers :* alternance de code à la recherche d'un nombre, alternance de commentaire métalinguistique, car il s'agit d'un commentaire général qui n'est pas une question directe au professeur mais qui constitue un appel à l'aide.
 - *@e how do you say that pour [/] pour fêter, l' [apaRtmã] [nove] :* alternance de commentaire métalinguistique en anglais question directe au professeur.
- + *Exemples d'alternance vers l'allemand*
- *j' ai pri(s) hm l' @d S-Bahn [rire] # @d Frankfurt Lokal Bahnhof [rire], j' habite en Bad Homburg :* alternance de code avec l'allemand. Peut aussi s'expliquer par l'utilisation du nom local qui est connu des trois interlocuteurs puisqu'ils habitent la même ville.
- + *Exemples de transfert concernant les mots lexicaux*
- *mais hm je [/] je n' ai hm [/] je n' ai eu un mat'lass pour dormir [rire] :* transfert, probablement de l'anglais (mattress) et de l'allemand (Matratze) et du hongrois (matrac), mais pas du roumain (saltea), ce qui implique un effet de renforcement à partir des autres langues.
 - *hm j' ai hm un [XXX]seil lui hm en appartemen(t) hm à Sachsenhausen [apaRtmã] :* transfert lexical (quant à la prononciation) de l'anglais (apartment) ; en roumain (apartament), en hongrois (lakás).
- + *Exemple de transfert concernant les mots grammaticaux*
- *j' habite en Bad Homburg :* erreur de préposition. Transfert (dans le sens d'une interférence) probable avec l'anglais ou l'allemand. Répétée une seconde fois malgré la correction par l'investigateur.
- + *Exemples de transfert concernant les séquences lexicales*
- *hm et je [/] j' ai [/] je suis rentré mon [/] [à] ma , mon appartemen(t) , hm à sept heure(s) et demie . // à treize heure(s). j' ai # hm déjeuné et après(s) hm je [/] j' ai rentré le bureau , hm # quinze , non :* omission de la préposition (« à »). Ceci peut correspondre à un transfert de l'anglais où le mot « enter » est transitif, ce qui est confirmé par l'apprenant concerné.
 - *je me sui(s) changée . hm j' ai me préparé un peti(t) hm pour , hm [/] pour travail , hm et je [/] je sui(s) hm partie hm # au travail à huit heure(s) et demie :* transfert lexical de l'anglais (« a little »), ce qui est oralement confirmé par l'apprenant concerné.
 - *j' ai cherché un matela(s) hm pour lon(g) [/] lon(g)tem(ps) . j' ai acheté un matela(s) hm hier :* transfert lexical de l'anglais (« for a long time »). En français, la construction prend un autre sens, ce qui est oralement confirmé par l'apprenant concerné.
 - *pour [/] pour fêter, l' [apaRtmã] [nove] (RO : nou) (EN : new) (DE : neu) (FR : nouveau) (Hu : új) ,* car l'apprenant ne se souvient plus exactement du terme en français.
- + *Exemple de transfert de structure grammaticale*
- *[jɛ] me lave, [jɛ] [/] me (h)abille / j' ai me préparé /* on peut faire l'hypothèse, confirmée par l'apprenant concerné, d'un transfert grammatical avec le fonctionnement des verbes pronominaux roumains, (RO : *m-am imbracat*) (EN : *I got dressed = dressed myself*) (RO : *m-am spalat*) (EN : *I washed myself*) avec lesquels on utilise le verbe avoir, ce qui d'ailleurs se trouve inconsciemment renforcé par le fonctionnement des verbes pronominaux allemands. (DE : *Ich habe mich gewaschen*) (DE : *Ich habe mich*

angezogen). Ce type de transfert est difficile à distinguer de processus de simplification/surgénéralisation.

3.4.4 Expression guidée de R. - bande dessinée

+ Exemples d'**alternance** de dysfonctionnement

- *après(s) midi , elle a euh travaillé jusqu'à six (h)heure(s) . après(s) euh elle a dépêché pour ## elle es(t) allé(e) euh , chercher # euh , les enfan(ts) [rire] à l' école . après(s) euh les tous son(t) euh ### son(t) allé(s) au @e shop XXX : alternance de dysfonctionnement, l'apprenant utilise un mot d'une langue source (anglais) au milieu d'une phrase en langue cible (français) parce qu'il ne dispose du, ou ne retrouve pas le, terme précis dans son répertoire.*

+ Exemples d'**alternance** de répétition

- *euh @e if you cheat on me, I'll kill you ... Cette alternance de répétition est provoquée par la question du professeur « qu'est-ce que ça veut dire » ? On peut remarquer que l'apprenant a directement recours à la traduction anglaise qui est sa langue de travail mais également la langue partagée dans le groupe. A ce niveau, cela lui semble être la stratégie la plus efficace, plutôt que de tenter une explication en français.*

+ Exemples de **transfert** concernant les mots lexicaux

- *ils on(t) pri(s) un bus hm ils on(t) travail ## un bus : transfert possible de l'anglais « travel ». Idée de trajet improprement traduite par un mot à consonance similaire, confirmé oralement par l'apprenant.*

+ Exemples de **transfert** concernant les séquences lexicales

- *et ensuite Léa hm [/] a Léa ## es(t) parti(e) hm pour le travail : l'emploi de la préposition « pour » dans ce contexte qui est habituel, suggère un transfert de l'anglais « she left for work », ceci a été confirmé par l'apprenant. Note : le mot « travail » est ici employé correctement.*
- *après(s) midi , elle a euh travaillé jusqu'à six (h)heure(s) . après(s) euh elle a dépêché pour ## elle es(t) allé(e) euh , chercher # euh , les enfan(ts) [rire] à l' école . après(s) euh les tous son(t) euh ### son(t) allé(s) au @e shop XXX : transfert de séquence lexicale, il peut s'agir d'un calque de la structure « they all » en anglais. Ceci a été confirmé par l'apprenant.*
- *au supermarché , euh elle a fai(t) des course(s) . euh , elle [/] elle a donné à manger pour le bébé . (Hu : babának), oui . elle a [/] elle a son(t) rentré euh , à la maison et elle a [/] elle a ## fai(t) la cuisine . et après , euh elle a donné , euh à manger pour la famille . (Hu : családnak) : transfert grammatical du hongrois ou de l'anglais. Il est possible cependant que l'apprenant reprenne strictement la structure proposée précédemment par l'autre apprenant.*

+ Exemples de **transfert** de structure grammaticale

- *le lange oui . ensuite hm Léa [sɛ] [a] maquille . (RO : s-a machiat) et ## elle a accompagne euh les enfan(ts) à l' école . hm il [/] il a pri(s) un bus : on peut faire l'hypothèse, confirmée par l'apprenant concerné, d'un transfert grammatical avec le fonctionnement des verbes pronominaux roumains, avec lesquels on utilise le verbe avoir, ce qui d'ailleurs se trouve inconsciemment renforcé par le fonctionnement des verbes pronominaux allemands (De : Ich habe mich geschminkt). Ce type de transfert est difficile à distinguer de processus de simplification/surgénéralisation. En effet, des recherches (Granfeldt et Schlyter 2004) ont montré que ce processus de surgénéralisation pouvait être observé chez des enfants français monolingues. Par contre, la place du pronom réfléchi semble dans notre cas clairement influencé par le roumain puisqu'en allemand et en anglais, le pronom réfléchi se place de manière différente, ce qui donne*

lieu à des erreurs typiques dans la production en français, par exemple, *elle a se maquillé*.

3.4.5 Expression non guidée de M.

+ *Alternance de code*

Aucune occurrence observée.

+ *Exemples de transfert concernant les mots lexicaux*

- *le thème de , du film euh , étai(t) euh , un homme , un bigamiste qui avai(t) / deu(x) famille(s) (HU : bigámista) (EN : bigamist)*. Le transfert est facilité par la présence d'un vocabulaire similaire dans plusieurs langues.
- *une famille à sé [/] sé [/] en sué [/] en [svedən]*, (HU : Svédország) (EN : Sweden) (DE : Schweden) *et une autre famille en Allemagne* : transfert dont le résultat est une forme hybride dans laquelle l'apprenant utilise les mots des langues source (anglais et allemand) qu'elle connaît, au milieu d'une phrase en langue cible (français), tout en les modifiant, parce qu'elle n'est pas sûre du terme précis dans son répertoire. // Ce phénomène se situe entre alternance et transfert.
- *ça suffit peut-être* : transfert de l'anglais « sufficient » adjectif à partir duquel l'apprenant semble créer un verbe « sufficer ».

+ *Exemples de transfert concernant les mots grammaticaux*

- *Je devrais utiliser le passé. Euh-* : Hypothèse transfert grammatical de l'anglais « I should ».

3.4.6 Expression guidée de M. - bande dessinée

+ *Alternance de code*

Aucune occurrence observée.

+ *Exemples de transfert concernant les mots lexicaux*

- *elle a préparé quelque chose dans un // po(t) , ou euh casserole (HU: fazék; EN: pot)*. Il s'agit d'un transfert lexical. On peut remarquer que ce sont des mots qui existent en anglais et en français mais qui n'ont pas le même référent. L'apprenant puise le mot « pot » en anglais qui signifie casserole en français et semble réaliser que les référents sont différents dans les deux langues et propose alors casserole.
- *le bébé euh , es(t) , étai(t) dans un @e prem , prem (HU: babakocsi) pour voiture* : transfert dont le résultat est une forme hybride, l'apprenant adapte un mot d'une langue source (anglais) au milieu d'une phrase en langue cible (français) parce qu'il ne dispose pas, ou qu'il ne retrouve pas le terme précis dans son répertoire, mais on est ici proche d'une tentative de transfert.
- *elle avai(t) beaucoup(p) de travail dan(s) son bureau # mais euh , elle , elle a dû partir # en tem(ps) , parce que euh , elle , elle a dû , [rire] elle a dû aller chercher les , ses enfan(ts)* : il s'agit d'un transfert de séquence lexicale à partir de l'anglais « on time »

+ *Exemple de transfert concernant les mots grammaticaux*

- *elle est allée pour réveiller euh , ses enfan(ts) , hmm, (HU : elment felkelteni a gyerekeit) (EN : to wake up her kids) (DE : um ihre Kinder zu wecken)* : probable transfert grammatical des langues germaniques.

3.5 Données chiffrées

Cette analyse rapporte, quelle que soit la langue, au nombre d'alternances de codes et de transferts, le nombre de mots prononcés tels que relevés dans les transcriptions des interviews figurant en annexe 1.

Tableau 5 : Données chiffrées relatives aux alternances de code et aux transferts.

	Expression libre			Expression guidée		
	Nombre de mots	Alternances de code	Transferts	Nombre de mots	Alternances de code	Transferts
G.	455	9	9	380	4	3
R.	255	9	11	265	3	8
M.	405	0	4	495	0	4

Le tableau montre les alternances de code et transferts dans les situations décrites : expression libre et expression guidée des trois apprenants (G., R. et M.). L'approche quantitative permet une analyse des instances d'alternances de code et de transferts rapportées au vocabulaire utilisé par chacun des apprenants. Ainsi, il apparaît que G. et M. emploient un nombre bien plus élevé (et une plus grande diversité) de mots que R., et cependant ont moins d'alternances de code et de transferts.

Tableau 6 : Pourcentages d'alternances de code et de transferts

	Expression libre		Expression guidée	
	Alternances de code	Transferts	Alternances de code	Transferts
G.	<2%	<2%	1%	<1%
R.	3,5%	>4%	1%	3%
M.	0	<1%	0	<1%

En résumé de cette présentation des nombres d'occurrences, il apparaît que la stratégie de communication de chaque apprenant est sans doute dépendante du niveau qu'il ou elle a acquis en L3 (vocabulaire et grammaire), mais aussi en L2. De fait, alors que les alternances de code n'apparaissent plus chez M., elle pratique encore certains transferts.

3.6 Synthèse de l'analyse des corpus

3.6.1 Synthèse de l'analyse du corpus de G.

Nous observons de nombreuses alternances vers l'anglais. Ceci peut s'expliquer du fait du contexte professionnel et de la compétence linguistique des personnes en présence (dont l'intervieweur), les trois personnes n'ayant que l'anglais en commun à un niveau suffisant. En termes d'alternances de code, et en référence aux classements des différentes formes présentées dans la section 2.4.2, nous observons, pour l'expression guidée, des commentaires métalinguistiques avec des questions au professeur quand les compétences manquent. Dans l'expression non-guidée, nous observons des alternances à visée pragmatique qui renvoient à une complicité entre les interlocuteurs ou à de l'humour, et des alternances de dysfonctionnement où l'apprenant, pour ne pas rompre la chaîne parlée, utilise un mot de la langue source au milieu d'une phrase élaborée en langue cible. Nous pouvons supposer que l'expression non-guidée est plus délicate ; en effet, la tâche à accomplir est moins structurée et représente davantage d'insécurité pour l'apprenant. Sans doute de ce fait, l'apprenant a recours à des questions plus directes que dans l'expression guidée. Il faudrait cependant tester ou vérifier cette hypothèse sur un corpus plus important afin de pouvoir réellement en tirer des conclusions.

Les nombreux transferts sont essentiellement de type lexical. Ici aussi, l'appui sur l'anglais est évident.

Il faut attirer l'attention sur la quasi absence de recours conscient à la L1 (hongrois) mais également à la L2 (allemand). Ceci peut s'expliquer (voir section 2.4.2 influence translinguistique) par le fait que l'apprenant ne maîtrise qu'assez peu cette L2, il ne se sent donc pas assez confiant pour l'utiliser comme un outil de référence, ce qui est le cas pour l'anglais. Quant à la L1 (hongrois), le critère de proximité typologique semble également jouer un rôle. En effet, l'apprenant la considérant comme trop éloignée de la langue cible l'écarte consciemment en tant que ressource potentielle même s'il est possible de repérer son influence au détour de certaines structures qui sont le plus souvent renforcées par les structures de l'anglais.

3.6.2 Synthèse de l'analyse du corpus de R.

Nous notons des alternances nombreuses, principalement vers l'anglais, et rarement vers l'allemand, et dans ce cas, il s'agit de noms propres de lieux. Deux types principaux apparaissent : des alternances de dysfonctionnement et des commentaires métalinguistiques qui sont autant de questions ou d'appels au professeur ; elle est d'ailleurs celle des trois apprenants qui sollicite le plus l'input du professeur. En revanche, nous ne trouvons que peu d'alternances à visée pragmatique lors de son interview. Nous observons ce type d'alternance seulement une fois lors de son interview et une autre fois, alors que R. intervient pendant l'interview de l'autre apprenant. On peut

faire l'hypothèse que pour R. la L2 (anglais) est davantage utilisée comme un outil, que comme un moyen de communiquer, pour entretenir ainsi la relation.

Nous observons également différents transferts, surtout de type grammatical et lexical, mais aussi de prononciation. Il faut noter que ces transferts, même s'ils sont principalement effectués à partir de l'anglais, renvoient parfois à l'allemand ou au roumain, peut-être même au hongrois. Nous pouvons ici trouver une illustration du concept de « Multiple Effects Principle » (MEP) de Selinker, que nous avons évoqué à la fin de la section 2.4.2.1. En effet, il semble que pour cet apprenant les transferts de l'anglais vers la langue cible soient d'autant plus facilement effectués que les termes concernés existent sous une forme proche ou équivalente dans les LDA.

3.6.3 Synthèse de l'analyse du corpus de M.

Les alternances sont inexistantes. Ceci semble indiquer un niveau d'acquisition plus élevé de L3 et peut aussi être lié à la profession de l'apprenante (traductrice/professeur). Les transferts sont néanmoins proches d'alternances de dysfonctionnement, ce qui peut être le résultat d'une interlangue assez développée. Ceci pourrait suggérer une certaine continuité entre les phénomènes d'alternance de code et de transfert. A cet égard, Hammarberg (2006) note que la compétence de l'apprenant joue un rôle en ce que, lorsque la compétence augmente, le besoin de recourir à des alternances de code diminue comme nous l'avons souligné à la section 2.4.2. Au niveau des stratégies d'apprentissage, nous pourrions postuler une certaine continuité cognitive entre l'alternance de code plus fréquente au début et le transfert vers lequel semble évoluer l'apprenant en produisant des formes hybrides.

Les transferts observés sont de caractère grammatical ou lexical. Ici, l'appui sur l'anglais, et peut-être également sur l'allemand, est manifeste. De nouveau, nous pouvons faire référence au MEP de Selinker, dont nous avons déjà parlé à propos de R. Cependant, il est intéressant de noter que cela cause des difficultés de mémorisation lexicale à cet apprenant pour qui il est plus difficile de se souvenir de la forme exacte lorsque les termes sont très proches dans plusieurs LDA (voir analyse des questionnaires au point 3.3, ex. Sweden, Schweden, Suède).

3.7 Synthèse générale relative à l'analyse du corpus

Tout d'abord, il ressort de nos observations que le rôle des langues déjà apprises (LDA) dans l'apprentissage d'une L3 est largement attesté. En particulier, l'appui *conscient* sur la langue anglaise, donc sur la L2, est général pour nos trois apprenants et omniprésent autant au niveau des alternances de code que des transferts. Cela peut bien sûr s'expliquer en toute logique par d'un côté le contexte professionnel des apprenants, la BCE, ou comme nous l'avons déjà souligné l'anglais est langue véhiculaire et à ce titre fondamental dans la communication quotidienne, et d'un autre côté le contexte du cours de français où l'anglais est la seule langue commune aux participants.

Le recours à la L2 (anglais) est donc dans notre étude extrêmement plus fréquent que le recours à la L1 (hongrois) qui est considérée par les apprenants eux-mêmes comme trop éloignée de la langue cible. Les apprenants cherchent à pratiquement « désactiver » leur L1 (hongrois). On peut faire ici référence aux travaux de Sharwood-Smith, Kellerman (1986) que nous avons présentés dans la section 2.4.2.1 selon lesquels un élément linguistique est d'autant plus transférable qu'il est typologiquement proche de la langue cible. Ceci est également confirmé par le cas de l'apprenant dont la L1 (hongrois) est également le roumain (R.), et qui y recourt aussi à l'occasion, notamment comme outil de référence en ce qui concerne les structures grammaticales. Il faut par ailleurs noter que l'anglais n'est pas la seule L2 activée mais que les opérations de transfert sont d'autant plus faciles que le terme transféré est similaire dans les LDA (cf. MEP, section 2.4.2.1).

En ce qui concerne les transferts, ainsi qu'alternances de code, nous avons observé que les résultats correspondent à nos attentes et suivent une certaine logique ; ces résultats semblent également cohérents avec ceux de Hammarberg que nous avons présentés en section 2.4.2.1. En effet son étude avait permis d'identifier la L2 comme principale source interlinguale (rôle fournisseur) – ce que nous observons aussi. Dans notre cas cependant, il faut noter que la L1 (hongrois/roumain) n'a pas, comme le soulignait Hammarberg dans ses travaux, un rôle instrumental de gestion de la situation communicative. En effet, la langue véhiculaire au sein de la BCE et également la langue partagée par les quatre interlocuteurs est l'anglais. Nous pouvons supposer que cette situation a pour effet non seulement de renforcer l'importance de l'une des L2 (en l'occurrence l'anglais) mais également la volonté de désactivation de la L1 (hongrois, le roumain restant un outil disponible mais non partagé). A l'instar de Hammarberg, nous pouvons ici également constater que les L2 bénéficient d'une visibilité accrue pour nos apprenants dans l'apprentissage du français comme L3.

Il nous semble que plus le niveau de l'apprenant (donc la complexité de son interlangue) augmente, plus le taux d'alternance de code diminue, ce qu'il serait nécessaire de confirmer par d'autres études. Nous devons observer que dans notre corpus il en est de même pour les transferts, qui diminuent en fréquence avec le niveau de l'apprenant mais nous souhaitons faire remarquer que ce résultat n'est peut-être pas aussi significatif que les données chiffrées le laissent apparaître car le professeur nous a indiqué que l'apprenant le plus avancé (M.) effectuait de très nombreux transferts à partir de l'anglais pendant les cours et ce autant sur le plan grammatical que lexical.

Relativement aux activités d'expression libre et d'expression guidée il semble que les apprenants les moins compétents en L3 présentent des taux d'alternance et de transfert plus élevés en expression libre qu'en expression guidée. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les activités d'expression libre mettent d'avantage l'apprenant en situation d'insécurité ; il doit lui-même structurer la situation et sa production verbale sans appui matériel.

3.8 Mise en perspective des résultats (exposés dans les sections précédentes)

Les différents constats empiriques issus tant du corpus que des questionnaires semblent assez cohérents. L'influence des L2 dans l'apprentissage d'une L3 est confirmée : l'anglais en particulier joue un rôle de **ressource linguistique** et d'**outil primordial**, utilisé de **manière consciente** par les trois apprenants. Il n'est donc pas vraiment possible ici de parler pour l'anglais de langue par défaut. L'allemand joue un rôle secondaire de renfort des ressources linguistiques pouvant être empruntées à l'anglais. Le statut de « langue étrangère », en référence aux travaux de Bono (2008,a) (voir section 2.4.2), semble donc primordial quant au rôle des L2 (au moins de l'une d'entre elles) et de la L3. Ceci renvoie en particulier au fait que ces langues ont été apprises de manière « didactisée », ce qui implique la construction simultanée d'outils généraux d'acquisition des langues étrangères, qui seront ensuite utilisés et mis en œuvre dans tout nouvel apprentissage. Par ailleurs, l'un des apprenants cherche à neutraliser une de ses L2 (l'allemand) en tant qu'outil de référence pour des raisons émotionnelles. Il ressort de l'ensemble de notre étude que les apprenants semblent gérer le capital symbolique que représente leur compétence plurilingue de manière relativement ciblée, l'anglais ayant acquis un statut d'outil linguistique que les apprenants utilisent consciemment dans l'approche d'une L3. En outre, l'anglais a une plus grande proximité linguistique avec la L3, en l'occurrence le français, que d'autres L2 (l'allemand) (cf. Martinet (1986), p. 94¹⁰). (Voir questionnaire et commentaires de G. en annexe 2). Ce fait doit être mis en perspective avec le niveau de conscience linguistique élevé de ces apprenants qui leur permet d'avoir une gestion consciente de leurs ressources linguistiques.

Bien qu'ils cherchent à désactiver le hongrois (L1 pour les trois), les trois apprenants subissent néanmoins probablement l'influence de cette L1 de manière inconsciente. Nous en avons vu des exemples avec des expressions qui étaient par ailleurs également renforcées par l'anglais (elle a dépêché après un bus). Nous pouvons ici faire référence à Grosjean (2001) et au concept de mode langagier (language mode) :

”Language mode is a continuous variable ranging from the monolingual to the bilingual poles, whereby the base language that frames the utterance is always in a state of total activation because it governs language processing, and the guest language can range from either low activation (no language known by the speaker can ever be completely deactivated) to nearly total activation”.

Pour R., elle s'appuie sur sa L1 le roumain pour les structures syntaxiques et lexicales, ce qui paraît logique du fait de l'appartenance du roumain et du français au

¹⁰ « Un dictionnaire de l'anglais contemporain contient plus de mots d'origine française ou latine que de termes qui dérivent du germanique, même si ceux-ci sont plus fréquents dans les textes. »

groupe des langues romanes. Ceci renvoie à nouveau au principe de proximité des langues.

4. Conclusion

Nous nous étions proposé d'étudier l'influence des langues déjà acquises (L1 et/ou L2) dans l'acquisition d'une nouvelle langue (L3). Notre étude empirique semble confirmer que les apprenants ont recours principalement aux L2, et plus particulièrement à l'anglais dans leur apprentissage du français L3. Il s'agit en ce qui concerne nos sujets d'étude d'un recours conscient, la L2 étant utilisée non seulement comme un ressource mais encore comme un véritable *outil d'apprentissage* de la L3. En contraste, leur L1 ne semble pas pouvoir être validée comme source de référence *permanente* et *consciente* car elle est vécue par les apprenants comme trop éloignée de la langue cible. Elle joue donc un moindre rôle que les L2, car le but ultime de nos apprenants reste avant tout de pouvoir communiquer avec leur environnement.

Ces résultats, et notamment la prépondérance de la référence à l'anglais, doivent être mis en relation avec le contexte d'apprentissage et de travail. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, l'anglais est la langue véhiculaire à la BCE autant qu'en ville, Francfort étant une ville internationale. Le recours à cette langue est clairement influencé par l'environnement, et ce probablement au détriment d'autres L2, comme l'allemand qui pourtant est la langue du pays. En effet, nous avons vu que cette langue n'était que peu sollicitée par nos apprenants, sauf parfois comme renforcement.

En revanche, notre étude n'a pas permis de tirer des conclusions relativement à l'apport pour l'apprenant du type d'activité linguistique menée dans un contexte pédagogique (dans notre cas entre l'expression guidée et non-guidée, même si les chiffres montrent des différences notables).

En accord avec Lüdi (2008, p. 218), qui dit que « Faire de la linguistique appliquée, c'est de chercher des solutions réalisables à des problèmes pratiques », nous aimerions avoir apporté un nouvel exemple empirique de l'importance des LDA, tout particulièrement les L2, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il semblerait donc à notre sens souhaitable que la pédagogie des langues étrangères tienne davantage compte de ce facteur afin de faciliter les apprentissages. Par ailleurs, ceci contribuerait peut-être à faire également évoluer les mentalités vers davantage d'acceptation de la différence, ce qui est un enjeu fondamental dans le monde moderne et, plus particulièrement, pour la construction européenne.

5. Sources et bibliographie

- 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 », in Rast R., Trévisiol P., *L'acquisition d'une langue 3*, Revue Aile no 24, Université Paris 8.
- Bono M. (2008, a), « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue premières », in Moore D., Castellotti V., (Eds.) *La compétence plurilingue : regards francophones*, Transversales volume 23, Peter Lang, Berne.
- Bono M. (2008, b), « Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3 », Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, École Polytechnique, <http://www.groupepca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf>
- Bourdieu P. et Thomson J. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, (2001), éditions du Conseil de l'Europe.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Éd. Hachette, Paris.
- Dalgalian G. (2000), *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan.
- De Angelis G. (2005), « Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem », in *The International Journal of Multilingualism*, Vol. 2, Number 1, pp 1-25.
- Ellis R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Gass S. et Selinker L. (1992) *Language transfer in Language learning*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Granfeldt J. et Schlyter S. (2004), « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 », In J. Paradis & P. Prévost (Eds.), *The acquisition of French. Focus on functional categories*, Benjamins.
- Grosjean F. (2001). « The bilingual's language modes ». In Nicol J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Blackwell, Oxford.
- Hammarberg B. (2001), « Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition », in Cenoz J., Hufeisen B. and Jessner U. (Eds.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, Psycholinguistic perspectives, pp 21-41. Multilingual Matters, Clevedon.
- Hammarberg B. (2006), « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas », in Rast R., Trévisiol P., *L'acquisition d'une langue 3*, Revue AILE n° 24, Université Paris 8.
- Hufeisen B. (1998), L3: « Stand der Forschung: was bleibt zu tun? » [L3: Status of current research: what remains to be done?] In Hufeisen B. and Lindemann B., Eds, *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, pp 169-84 Stauffenburg, Verlag, Tübingen.

- Hufeisen B. et Neuner G. (2004), « Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais », Ed. du Conseil de l'Europe, <http://www.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>
<http://www.linguanet-europa.org/plus/de/home.jsp>
- Lindqvist C. (2006), « L'influence translinguistique dans l'interlangue française – Étude de la production orale d'apprenants plurilingues », in Cahiers de la Recherche 33, Université de Stockholm.
- Lüdi G. et Py B. (1984), *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*, Niemeyer, Tübingen.
- Lüdi G. et Py B. (2003), *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne.
- Lüdi G. (2008), « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles », in Moore D. & Castellotti V., (Eds.) *La compétence plurilingue : regards francophones*, Transversales volume 23, Peter Lang, Berne.
- Martinet A. (1986), *Des steppes aux océans - L'indo-européen et les 'Indo-européens*, Payot, Paris.
- Meissner F.-J., Meissner C., Klein H.G. et Stegmann T.D. (2004, a), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verlag, Aachen.
- Meissner F.-J., Meissner C., Klein H.G. et Stegmann T.D. (2004, b) *EuroCom: Un chemin vers le plurilinguisme en Europe*, <http://www.eurocomresearch.net/kurs/franz.htm>
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Coll. Crédif-Essais, Didier, Paris.
- Moore D. et Castellotti V. (Eds.) (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Transversales volume 23, Peter Lang, Berne.
- Odlin T. (1989), *Language transfer*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Petit J. (2001), *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Ed., Colmar, France.
- Portfolio Européen des Langues, 15 et +, Conseil de l'Europe.
- Ringbom H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Schachter J. (1992), « A new account of language transfer », In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp 32-46). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Selinker L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 3, pp 201-231.
- Selinker L., & Lakshmanan U. (1993), « Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle." » In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp. 197-216), John Benjamins, Philadelphia.
- Sharwood-Smith M. & Kellermann E. (1986), *Crosslinguistic influence in second language learning*, Pergamon Press, New York.
- Simon D.L. (1997), « Alternance des langues et apprentissages » in Castellotti V., Moore D. (Eds.), *Etudes de linguistique appliquées* no 108.

- Trévisiol P. (2006), « Influence translinguistique et alternance de code en français L3 », in Rast R., Trévisiol, P. (Eds.), *L'acquisition d'une langue 3*, Revue AILE n°24, Université Paris 8.
- Vogel K. (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail. Ed. allemande (1990): *Lernsprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*, Gunter Narr Verlag.
- Williams S. & Hammarberg B. (1998), « Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model » in *Applied Linguistics* 19 (3), pp. 295-333.

ANNEXE 1 : Transcription des entretiens

Transcription de l'entretien N° 1 de R. et G.

@Begin

@Languages: fr

@Participants: INV F. Bauer Investigator , STU1 R. student, STU2 G. student

@ID: hu|ECB|STU1|27|female||Adult| |

@ID: fr|ECB|INV|42|female| || Investigator| |

@ID: fr|ECB|STU2|38|male||Adult| |

@Date: @Begin

@Participants: INV Frédérique Investigator , STU1 R. Adult , STU2 G.,Adult

Dossier A, N° 9 – Entretien de R. et G. par Frédérique Bauer

Interview réalisée par Frédérique Bauer (F.) le 16/08/07 à 12h50 ; durée :11 min 40 s

L'interview commence sur la base d'une bande dessinée de Reiser. Les personnages de la bande dessinée sont un couple et leurs deux jeunes enfants. Lors de l'interview, les deux parents sont appelés Jean et Léa.

STU1 : les 2 euh Jean et Léa # euh ### dor(t). le réveil . [au passé] j' ai dormi .

INV : vous avez dormi ? [rire de Stu1] # ils on(t) dormi .

STU1 : ils on(t) dormi # ah oui . [/] ils on(t) dormi . la , le réveil hm a sonné [rire] . 7 heure(s) et midi . Léa hm ## et # Léa s' ## s[ε] hm ## lève . ## ah passé .

INV. : oui levé . elle s' es(t) levé .

STU1 : s' est levé oui # 7 heure(s) et midi . elle a fai(t) ## le ménage . [oui] hm [rire] elle a / préparé le peti(t) déjeuner . hm Jean s' est ah [rire] levé aussi . hm la famille a pri(s) le peti(t) déjeuner . et aprè(s) # .

INV. : ils on(t) combien d' enfan(ts) ?

STU1 : ah hm enf# hm [rire] .

INV. : deux je pense .

STU2 : oui # deu(x) . [/] deux enfan(ts) .

INV. : deu(x) . oui il y a un bébé et un enfan(t) .

STU1 : ah deu(x) . un bébé et un enfan(t) # oui . [rire] les enfan(ts) hm # a pri(s) , on(t) pri(s) le peti(t) déjeuner aussi .

INV. : d' accor(d) .

STU1 : [rire] Léa a pri(s)euh le peti(t) déjeuner . Léa euh a passé l' aspirateur [rire] . et ## [/] elle a passé l' aspirateur hm et elle ### a lave à la main .

INV. : qu' es(t) ce qu' elle a lavé ? [/]

STU1 : elle a lavé euh un ## tee-shirt euh pantalon # c' es(t) tou(t) .

INV. : le linge .

STU1 : le linge oui . ensuite hm Léa [sɛ] [a] maquille . et ## elle a / accompagne euh les enfan(ts) à l' école . hm il [/] il a pri(s) un bus .

INV. : il ?

STU1 : ## les enfan(ts) son(t) # .

INV. : okay . [rire de Stu1] les enfan(ts) et Léa .

STU1 : hm les enfan(ts) et Léa .

INV. : d'accor(d) . alor(s) ils on(t) pri(s) .

STU1 : ils on(t) pri(s) un bus. hm ils on(t) travail ## un bus . et ensuite Léa hm [/] a Léa ## es(t) parti(e) hm pour le travail # .

INV. : calmemen(t) ? tranquillemen(t) ?

STU1 : oui [rires] .

INV. : oui ? [rires] c' es(t) comme ça pour vou(s) ?

STU1 : oui [rires] tou(s) les jour(s) . oui c' es(t) tou(t) .

INV. : okay d' accor(d) .

INV. : G. vou(s) voulez continuer ?

STU2 : hm . elle a eu beaucou(p) de travail . et euh , elle [/] elle a fini le travail à 6 heure(s) . ### elle étai(t) en retar(d) . eh ### @e how is this XXX ? it is @f va chercher XXX ?

INV. : c' es(t) le verbe aller .

STU2 : elle est allé(e) chercher des enfan(ts) euh à l' école . et ## elle a fai(t) , elle a acheté ## des légume(s) et [/] et autre chose pour le dîner . ## euh ## oui . elle ou il , il(s) sont allé(s) chez lui , chez [/] chez eux . et , euh Léa a préparé le dîner . euh ## elle a ### @e when you [/] when you put things on the table is it « servir » or ?

INV. : mettre la table .

STU2 : euh , elle a ## préparé le dîner et aussi metté ### le dîner sur [/] sur la table . hm son mari , hm a regardé la télé . elle ## elle a fai(t) manger le bébé . et , son mari a regardé la télé ## pour la ### @e how do you say ?

STU1 : @e how to be @f millionnaire [rires]

STU2 : pendant(t) la soiré(e) .

INV. : pendant(t) toute la soiré(e) .

STU2 : pendant(t) toute la soiré(e) , hm elle a lavé le bébé . Eh # le bébé [/] le bébé n' a [/] n' a pas aimé , euh ça . hm , ah oui elle [/] elle a aussi ## fai(t) [/] # fai(t) le ménage , aprè(s) le dîner . et son mari a di(t) quelque chose , mai(s) je ne compren(ds) pa(s) . c' es(t) « moi c' es(t) simple : si tu me trompe(s) , je te tu(e) ! »

INV. : si tu me trompe(s), ça veu(t) dire , si toi , ma femme , tu va(s) avec un autre homme , si tu a(s) une relation avec un autre homme , je te tu(e) . pan ! pan ! pan ! [rires]

STU2 : ah oui . c' es(t) ça . ah !

INV. : commen(t) , G. commen(t) vous comprenez, ça ? quel es(t) l' (h)umour ?

STU2 : c' est (h)umour noir . #

INV. : oui c' es(t) de l' (h)umour noir. pourquoi c' es(t) de l' (h)umour noir ? es(t) ce que vou(s) pensez que c' es(t) possible qu' elle trompe son mari ?

STU2 : non .

INV. : non elle n' a pa(s) le tem(ps) .

STU2 : pas possible . un mari comme ça , c' est un mari idéal . [rires]

INV. : de toute façon , même si elle veu(t) , elle n' a pa(s) le tem(ps) de le tromper .

STU2 : exactemen(t) .

Transcription de l'entretien N° 2 de G. et R.

@Languages: fr

@Participants: INV F. Bauer Investigator , STU1 R. student, STU2 G. student

@ID: hu|ECB|STU1|27|female|||Adult| |

@ID: fr|ECB|STU2|38|male|||Adult| |

@ID: fr|ECB|INV|42|female| || Investigator| |

@Date: @Begin

@Participants: INV Frédérique Investigator , STU1 R. Adult , STU2 G.,Adult

Dossier B, N° 11 – Interview de G. et R. par Frédérique Bauer

Le 29/08/07 à 10h59 ; durée : 8 min 55 s

STU2 : oui, ### c' es(t) matin .le réveil son(ne) .

INV. : ce matin , donc c' es(t) fini .

STU2 : le réveil a sonné . la femme , euh s' est [/] s' est réveillé . elle [se] la , [/] elle se lève . son mari , euh ## [/] son mari /// a dormi . et elle [/] elle a préparé le peti(t) déjeuner . elle a fai(t) beaucoup(p) de choses . euh , elle aussi , elle [/] elle a rêve ## les enfan(ts) . elle a rêve ## .

INV. : rêve ? réveillé .

STU2 : réveillé les enfan(ts) . euh après(s) , elle [/] elle a fai(t) la table . elle a ## servi tou(t) . elle a donné quelque chose pour le bébé . euh # elle a donné café pour le [/] pour son mari . elle a fai(t) tou(t) . après elle hm , elle [/] elle a pris ## @e what's that ?réveillé les enfan(ts) . euh après(s) , elle [/] elle a fai(t) la table . elle a ## servi tou(t) . elle a donné quelque chose pour le bébé . euh # elle a donné café pour le [/] pour son mari . elle a fai(t) tou(t) . après elle hm , elle [/] elle a pris ## @e what's that ?

INV. : aspirateur .

STU2 : aspirateur . euh elle a lavé des vêtemen(ts) ### des enfan(ts) . elle [/] elle s' est [/] elle s' es(t) habillé(e) . hm [/] elle a habillé les enfan(ts) . et après(s) , elle a [/] elle a accompagné les enfan(ts) à l' école . elle étai(t) probablemen(t) en retar(d) , parce que elle a # non , il se couché , non se ## .

INV. : se dépêcher .

STU2 : oui , se dépêcher [rire] . et après(s) ça , elle euh elle a dépêché après(s) [/] après(s) un bus . et hm , elle est allé(e) ## au bureau pour travailler . et probablemen(t) elle étai(t) en retar(d) .

INV. : alors R. .

STU1 : après(s) midi , elle a euh travaillé jusqu'à six (h)heure(s) . après(s) euh elle a dépêché pour ## elle es(t) allé(e) euh , chercher # euh , les enfan(ts) [rire] à l' école . après(s) euh les tous son(t) euh ### son(t) allé(s) au @e shop XXX .

INV. : au supermarché , faire des course(s) .

STU1 : au supermarché , euh elle a fai(t) des course(s) . euh , elle [/] elle a donné à manger pour le bébé .

INV. : dan(s) le supermarché ?

STU1 : hm ! ## oui , [rire] . et ##

INV. : qu' es(t) ce qu' il a mangé le bébé ? des gâteaux ?

STU1 : non , euh lait .

INV. : ah ah ! un biberon , okay .

STU1 : oui . elle a [/] elle a son(t) rentré euh , à la maison et elle a [/] elle a ## fai(t) la cuisine . et après , euh elle a donné , euh à manger pour la famille .

INV. : son mari l' a aidé(e) ?

STU1 : son mari [rire] , son mari , euh a ### regardé la télé . et il a donné à manger pour le bébé .

INV. : le mari ?

STU1 : non , elle [rire] [/] elle a donné ## à manger pour le bébé . euh , après , euh le mari euh elle # son mari ## a continué ## euh regarder la télé . et elle ## a ## bagné les [/] les enfan(ts) . son mari , euh ## a regardé la télé , euh tou(t) le soir . elle a ## nettoyé , euh la salle de bain(s) [/] salle de bain(s) . elle a fai(t) la vaisselle . oui , c' es(t) tou(t) .

INV. : qu' es(t) ce qu' il a di(t) son mari , à la fin ?

STU1 : euh [rire] « moi , c' es(t) très(s) [si(m)ple] , si tu me trompe(s) , je te tué » tu(e) [/] tu(e) [/] tu(e) .

INV. : qu' es(t) ce ça veu(t) dire ?

STU1 : euh @e if you cheat on me , I'll kill you ...

INV. : okay .

STU1 : mariage @e perfect !

Transcription de l'entretien N° 3 de G. et R.

@Begin

@Languages: fr

@Participants: INV F. Bauer Investigator , STU1 R. student, STU2 G. student

@ID: hu|ECB|STU1|27|female|||Adult| |

@ID: fr|ECB|INV|42|female| || Investigator| |

@ID: fr|ECB|STU2|38|male|||Adult| |

@Date: @Begin

@Participants: INV Frédérique Investigator , STU1 R. Adult , STU2 G.,Adult

Dossier A, N° 10 – Entretien de G. et R. par Frédérique Bauer

Le 16/08/07 à 13h03 ; durée : 21 min 20 s

STU2 : : je vai(s) à [/] à Londres . lundi j' étais à [/] à Bath , c' est une ville # au sud d' Allemagne , de , d' Angleterre . ## J' ai eu un @e training pour hm informaticien ,

STU1 : : c' es(t) bizarre .

STU2 : : oui je sais [rire] . et pour 4 jours # .

INV : : donc de lundi à jeudi .

STU2 : : de mardi à hm non , vendredi . je hm .

INV : : okay . la formation c' était toute la journée . le cour(s) c' étai(t) toute la journée ?

STU2 : : oui oui , toute la journée . je [/] je me levé à 7 heure(s) chaque jour . je # [/] je me lavé . je # m' ai habillé . et j' ai eu peti(t) déjeuner à l' hôtel . @e British breakfast .

INV : : super [rire]. qu' es(t) ce que vous avez pri(s) au peti(t) déjeuner ?

STU2 : : beaucoup(p) [/] beaucoup(p) de choses .

INV : : @e baked beans , and toasts ?

STU2 : :@e bacon , and hm beans and everything yeah @f beaucoup(p) de [/] beaucoup de café .

INV : : hm hm .

STU2 : : hm le @e training a commencé à 9 (h)heure(s) . # il [/] il étai(t) le dîner à 12 heure(s) et demi(e) XXX . l' école a organisé le dîner pour nous . hm nous avons recommencé le @e training à deux heures . hm nous avon(s) fini à 5 heures , presque 5 heure(s) . et aprè(s) hm # je ne sai(s) pa(s) peut-être , aprè(s) j' étai(s) fatigué # [/] très(s) fatigué . et je sui(s) rentré à l' hôtel , hm j' ai regardé la télé # un peu j' ai lu hm un livre et hm je [/] je m'en [/] je [mɛ] endormi à 10 heure(s) . hm à mercredi je pense que aprè(s) [/] aprè(s) le @e course j' ai [/] je sui(s) allé à [{}] à la @e city .

INV : : qu' es(t) ce que vous avez fai(t) ?

STU2 : : rien de spécial .

|**INV** : : oh ! oh ! commen(t) voulez-vous que je croi(e) ça ? je suis allé à la City . qu'es(t) ce que vous avez fai(t) . rien de spécial . G. , hein ! c' es(t) très(s) suspec(t) ça !

STU2 : : je [/] j' ai fai(t) hm promenade , [rire] hm cour(t) .

|**INV** : : cour(t) ou des course(s) ?

STU2 : : hm le promenade était cour(t) . hm j' ai [/] j' ai fini le promenade à [/] à musée national . Je [/] je sui(s) rentré [/] je suis entré le musé(e) pour ,

|**INV** : : musée national ? qu' es(t) ce qu' il y a ?

STU2 : :musé(e) , galerie national(e) [/] galeri(e) national(e) , parce que à mercredi il , le musé(e) es(t) , ouvre jusqu' à neuf heure(s) dix heure(s) du soir . et je pense qu' après(s) je suis rentré à l' hôtel . je [/] j' ai pris un gran(d) # dîner à la restauran(t) de l' hôtel hm et je sui(s) rentré hm ma chambre . hm jeudi , hm après(s) le @e course , hm je [/] j' étai(s) très(s) fatigué , complètemen(t) , et je vai(s) je suis allé # je , j'ai fai(t) natation [/] j' ai [/] j' ai fai(t) natation .

|**INV** : : à la piscine ?

STU2 : : à la piscine oui .

|**INV** : : à l' hôtel ?

STU2 : : non , hm il étai(t) , il y a piscine publique , presque de l' école [/] près(s) de l' école . hm et après(s) j' ai rentré l' hôtel à huit heure(s) , presque huit heure(s) . hm vendredi nous avon(s) eu un @e exam après(s) le déj [/] le dîner , dé [/] déjeuner à onze heure(s) non , à trois heure(s) et après(s) le cour(s) étai(t) fini . je [/] je sui(s) allé hm à la @e city hm , à [/] à @e Thames .

|**INV** : : on di(t) en françai(s) la Tamise

STU2 : : Tamise .

|**INV** : : la Tamise .

STU2 : : la Tamise , [rire] hm il y étai(t) [/] il y a hm une # exhibition .

|**INV** : : exposition ,

STU2 : : exposition ,

|**INV** : : exhibition , c' est le @e flasher .

STU2 : :@e I didn't do that but I tried to . [rires] exposition [/] exposition hm , connaissez [/] connais cette film Star Wars [/] sur [/] sur le film Star Wars . hm je [/] # je sui(s) devenu un enfan(t) et j' ai entré [/] je sui(s) rentré le [/] la exposition [/] exposition .

|**INV** : : pourquoi pas ?

STU2 : : oui , après(s) je [/] je [/] j' ai dû rentrer l' hôtel , et j' ai pri(s) un peti(t) sa(nd)wich . et j[ε] rentré à l' aéropor(t) .

|**INV** : : pour rentrer à Francfort .

STU2 : :pour rentrer à Francfor(t) .

|**INV** : : okay , d' accord .

STU2 : :c' étai(t) tou(t) , ou presque .

|INV : : bon , c' était déjà pas mal . R. , vous voulez expliquer ce que vous avez fait la semaine dernière ? vous êtes allée à Londres , aussi ?

STU1 : :non [rire] . hm ,

|INV : : c' était aussi excitant que G. ?

STU1 : :non , non [/] non , non . c' es(t)

STU2 : : @e no exposition ,

STU1 : :pas d' exhibition . pas d' ex[XXX]tion .

|INV : : ni exposition ,

STU1 : :oui ,

|INV : : alors , dites-nous .

STU1 : :moi hm , maintenant(t) j' habite en Bad Homburg . [rire]

|INV : : en quoi ? à Bad Homburg . ah ! oui . expliquez-moi tou(t) . vous avez déménagé ? la semaine dernière ,

STU1 : :hm j' ai hm un [XXX]seil lui hm en appartemen(t) hm à Sachsenhausen , mais hm je [/] je n' ai hm [/] je n' ai eu un mat'lass pour dormir [rire] . et hm , hm mon [/] mon ami hm habite en Bad Homburg .

|INV : : et il a un matelas ?

STU1 : : oui [rire]

|INV : : d' accord , je vois .

STU1 : : hm , @e so ,

|INV : : donc ,

STU1 : : donc , j' ai eu hm la hm , chaque problème , non , oui hm , chaque jour de semaine , hm la réveil hm a sonné hm trè(s) hm p(1)us @e too early .

|INV : : tôt , plus tôt .

STU1 : : plu(s) tôt(t) , [rire] . six heure(s) .

|INV : : super . okay .

STU1 : : [rire] hm , pa(s) de hôtel , non .

STU2 : : pa(s) de hôtel ,

|INV : : okay . pas de petit déjeuner ,

STU1 : : pa(s) de peti(t) déjeuner [rire] . je [/] j[ε] me lave [/] lève , me lève , me lave . hm j' ai pri(s) un café . hm je m' (h)abille hm [/] j' ai , j[ε] [/] je m' (h)abille . hm ensuite , j' ai pri(s) hm l' @d S-Bahn [rire] . j' ai hm arrivé hm à @d Frankfurt Lokal Bahnhof [rire] sept heure(s) et midi .

|INV : : sept heure(s) et demie .

STU1 : : et demie . hm et je [/] j' ai [/] je suis rentré mon [/] [à] ma , mon appartemen(t) , hm à sept heure(s) et demie .

|INV : : votre appartement ici à Francfort ,

STU1 : : à Sachsenhausen ,

|**INV** : : là où il n' y a pas de matelas !

STU1 : : [rire] hm , je [/]j[ε] me dés(h)abille , et hm après(s) m' (h)abille @e again

|**INV** : : encore

STU1 : : @e to change clothes

|**INV** : : okay , je me suis changée .

STU1 : : je me sui(s) changée . hm j' ai me préparé un peti(t) hm pour , hm [/] pour travail , hm et je [/] je sui(s) hm partie hm # au travail à huit heure(s) et demie . hm j' ai pri(s) l' S-Bahn aussi [/] S-Bahn aussi . hm j' ai arrivé hm , à neuf heure(s) , et hm j' ai travaille hm # troi(s) # [XXX] @e my memory , thirteen , it is a problem .

|**INV** : : treize

STU1 : : à treize heure(s) . j' ai # hm déjeuné et après(s) hm je [/] j' ai rentré le bureau , hm # quinze , non .

|**INV** : : oui !

STU1 : : @e numbers , fourteen , fifteen

|**INV** : : quatorze , quinze @e is fifteen .

STU1 : : @e and fourty is ?

|**INV** : : quarante .

STU1 : : quarante . quatorze heure(s) . hm le soir , hm je rentre hm à la maison à mon [apaRtmã] [rire] à hm [/] à sept heure(s) . j'ai acheté hm un meuble hm chaque jour [rire]

|**INV** : : oui ! et un matelas aussi ?

STU1 : : oui [rires] .

|**INV** : : okay .

STU1 : : j' ai cherché un matela(s) hm pour lon(g) [/] lon(g)tem(ps) . j' ai acheté un matela(s) hm hier .

|**INV** : : donc maintenan(t) vous êtes à la maison , d' accord .

STU1 : : hm j' ai transporté le meuble [/] les meuble(s) , oui [rire] hm

|**INV** : : vous êtes forte , hein .

STU1 : : ah oui ! hm j' ai hm nettoyé hm mon [apaRtmã] et j[ε] hm lave hm à la main [rire] . et ensuite j' ai pri(s) l' S-Bahn [rire] .

|**INV** : : tous les jours ?

STU1 : : oui , et j' ai arrivé en Bad Homburg hm à dix heure(s) .

|**INV** : : un peu fatiguée ?

STU1 : : oui . hm , oui .

|**INV** : : ça , c' est la semaine .

STU1 : : ça , c' es(t) la semaine .

|INV : : et maintenant vous êtes à la maison . ici à Francfort .

STU1 : : oui hm @e fifty-fifty @f et hm a(uj)ourd'hui hm nous avon(s) un fête pour hm @e how do you say that @f pour [/] pour fêter , l' [apaRtmã] @r [nove] .

|INV : : nouveau ,

STU1 : : nouveau .

|INV : : okay , ça s'appelle , on a une phrase hm très spécifique en français pour ça , on dit pendre , comme @e hang @f la crémaillère . la crémaillère , c'est une pièce de métal que vous mettiez dans la grande cheminée , dans la maison . c' est , ça a cette forme là , avec un crochet en bas . c' est la dernière chose que vous faites , pour pouvoir faire la cuisine . donc c' est une expression qui est très ancienne , pendre la crémaillère . Bon ! c' est tout , c' est déjà bien .

Transcription de l'entretien de M.

@Begin

@Languages: fr

@Participants: INV F. Bauer Investigator , STU3 M. student,

@ID: hu|ECB|STU1|46|female|||Adult| |

@ID: fr|ECB|INV|42|female| || Investigator| |

@Date: @Begin

@Participants: INV Frédérique Investigator , STU3 M. Adult ,

Date 16/08/07, 13h03 ; time : 21 min 20 s - Dossier B, N° 13 – M.

STU3 : hmm, y' a, //, un coupe dans le chambre . il(s) dorme(nt).

INV: qu'est-ce qu'ils on(t) fai(t) hier ?

STU3 : ils on(t) dormi . ils on(t) dormi , euh mai(s) euh , le réveil a sonné à euh à 16h et demi(e) . hmm , l' homme a resté dans le li(t) . mai(s) , la femme // es(t) courue [rire] es(t) , es(t) parti(e) de , es(t) sorti(e) de la chambre . elle est allé(e) dan(s) la cuisine . elle a commencé à préparer // le peti(t) déjeuner . /// elle a préparé quelque chose dans un // po(t) , ou euh casserole 1). hmm , hmm , elle est allée pour réveiller euh , ses enfan(ts) , hmm , elle , elle a un bébé , un enfan(t) qui , qui a peut être 3 an(s) .

la famille a // a pri(s) , euh le peti(t) déjeuner dan(s) la cuisine , je pense . hmm , l' homme a euh, bu // du café . hmm, ensuite , euh- la femme a commencé de , a commencé à faire de , du ménage , euh , nettoyer , euh , utiliser l' aspi , l' aspirateur . elle a travaillé , euh aussi dans la / salle de bain(s) , bin , bain(s) , salle de bains . [hésitation sur la prononciation de « bain »]

INV : qu' es(t) ce qu' elle a fai(t) dan(s) la salle de bain(s) ?

STU3 : elle a euh , lavé // des vêtemen(ts) , euh , a pu , et pui(s) , euh , elle s' es(t) lavée , aussi elle a /// , elle a habillé , euh /// sa , sa fille . euh , sa fille n' a pas trois an(s) , parce que euh , dans cette dess dessin , elle a sac , sac de cours . euh, /// la , la femme a accompagné // ses enfan(ts) ,

ses enfan(ts) // à l'école [əkol] . // le bébé euh , es(t) , étai(t) dans un @e prem , prem pour voiture, euh , après , euh, elle voulait, elle a vu , elle a voulu , elle a voulu euh , aller en // en bus , aller au bureau , peut être . euh , // il y avai(t) / beaucoup(p) de voitures , parce que c' est un , une grande ville , // avec beaucoup(p) de , beaucoup(p) de , d' immeuble(s) haute(s) . elle a , elle es(t) , elle es(t) arrivée tar(d) au bureau , je pense . ///

elle avai(t) beaucoup(p) de travail dan(s) son bureau , // mais euh , elle , elle a dû partir // en tem(ps) , parce que euh , elle , elle a dû , [rire] elle a dû aller chercher les , ses enfan(ts) , ses enfan(ts) . elle a dû faire de , des cour(s) // courses // dans un su , supermarché . hmm , les , les enfants // étaient toujours(s) avec elle . euh , à la maison , // elle a-euh, elle a préparé le dîner , le dîner , du dîner ? / elle avai(t) // la seule personne qui , qui , qui avai(t) fai(t) quelque chose . après(s) le dîner , euh , la famille , euh a regardé la télévision . non pa(s) la famille , mais , euh , son mari a regardé la télévision . euh , elle a // elle a donné // la nou-a-ture [rire] à , à son bébé . euh , son mari , euh , a regardé la té télévision toute la soirée . elle a , elle a baigné le bébé . hmm , elle a , /// elle a levé , elle a , ell' a fait la veu-sselle . ///

euh , « si tu me trompes je te tué » . euh , trompe quelqu' un, c' est , ça veu(t) dire , euh , trompe euh , une mari qui , une femme qui a , a , euh , euh , un ? // un amour . euh , euh , l' homme a di(t) que il , il tuerai(t) // sa- sa femme , si , si elle euh le trompai(t) , trompai(t) .

INV : qu' es(t) ce que tu en pense(s) ? c' est une possibilité pour elle ?

STU3 : euh il n' y a pas du tem(ps) // pour , pour euh , ren , rencontrer quelqu' un .

INV : oui , non seulemen(t) pour rencontrer .

STU3 : (couverte par INV) : il n' y en a pas .

INV : c' est absolumen(t) pas possible . mai(s) cet homme manifestemen(t) ne se ren(d) absolumen(t) pa(s) compte de la situation .

STU3 : c' est une famille , c' est une famille hongroise , je pense .

INV : typique ?

STU3 : euh , typique il y a , il y a cinquante an(s) .

INV : mais il y a encore des famille(s) française(s) comme ça , je pense .

* * *

*

INV : bon , c' est bien . est ce que tu peux maintenant me raconter ce que tu as fait, nous sommes jeudi, ce que tu as fait cette semaine.

STU3 : cette semaine ? euh , euh , tou(s) les jour(s) son(t) la même // pour moi . je devrai(s) utiliser le passé . euh //

INV : si possible

STU3 : euh , lundi , lundi , je , je euh , je me sui(s) le [/] je me suis levée, [/] levée euh , le même tem(ps) que d' habitude . euh .

INV : c'est-à-dire ?

STU3 : c'est-à-dire euh , à [/] à sept heures . je suis [/] je suis [/] je suis venue au bureau en [/] en vélo , comme toujours(s) . au bureau , je [/] j' ai , fai(t) quelque(s) traduction(s) [/] quelque(s) traduction(s) . pas beaucoup(p) . // je , j' ai pri(s) mon déjeuner avec un , // une ami(e) qui travaille aussi à la B'CE .

INV : après(s) , vous ête(s) allé manger où ? où êtes-vous allé manger ?

STU3 : euh , on a [/] on a mangé à la cantine , on a pri(s) de , j'ai pri(s) du poisson avec / des légume(s) . eh , pui(s) , j' ai bu du café , [/] café au lai(t) .

INV : avec du sucre ? [rire]

STU3 : hmm

INV : en général quan(d) tu va(s) déjeuner avec des collègue(s) , vou(s) mangez toujours(s) à l' intérieur , à la cantine , jamai(s) au restauran(t) , à l' extérieur ?

STU3 : normalemen(t) , je [/] je mange euh , à la cantine parce que c' es(t) le plu(s) , c' es(t) [/] c' es(t) le moïn(s) cher . /// et // a , aprè(s) [/] aprè(s) midi , j' ai travaillé un peu plu[s] , et me parlé , //

INV : me parlé ?///

STU3 : et nous nous parlons avec [/] nous nous parlons / avec [/] avec les [/] avec ses [/] avec les collègue(s) . j' ai , je suis parti(e) , [/] je suis [/] je suis rentré(e) à la maison euh , à , à six heure(s) et demie . // j' ai / dîné euh , avec mon mari et ma fille . /// j' ai travaillé un peu dan(s) le jardin , / et , / j' ai regardé dan(s) le [/] dan(s) le magazine de la télévision euh , si il y avait // des [/] des émission(s) intéressante(s) . hmm , j' ai [/] j' ai regardé un film alleman(d) . / le thème de , du film euh , étai(t) euh , un homme , un bigamiste qui avai(t) / deu(x) famille(s) , [/] deu(x) famille(s) , [/] une famille à sé [/] sé [/] en sué [/] en [svedøn] , et une autre famille on Allemagne . le film étai(t) drôle / parce que , nat' rellemen(t) , les deu(x) femme(s) euh , se [/] se sont [/] se son(t) trouvé(es) , se son(t) rencontré(es) , / et // [/] et il y avai(t) beaucou(p) de [/] beaucoup de / situations / comiques . euh , des , les femme(s) , tou(s) les deu(x) avai(ent) des enfan(ts) . mai(s) , à la fin [/] à la fin de , du film euh , on a vu que // que les enfan(ts) , [/] les enfants euh , avai(ent) euh , un père différen(t) que [/] que l' homme . c' es(t) [/] c' es(t) pour , [/] c' es(t) pourquoi le , les femme(s) pouvai(ent) pardonner à [/] pardonner / à l' homme , peut-être . /// hmm .

je / aprè(s) le [/] aprè(s) / le film // je [/] je me sui(s) levé(e) [/] levé(e) , lavé(e) , je me sui(s) couché(e) et // . mai(s) euh , avan(t) j' ai ofri [/] j' ai oufer(t) [/] oufer(t) , j' ai ouver(t) la fenêtre . j' avai(s) un dispute , une dispute avec mon mari et euh , et , euh , il déteste ça , [/] il déteste quan(d) je [/] je ouver(t) la [/] la fenêtre pour la , pendan(t) la nuit) . ça suffice peut être .

ANNEXE 2 : Questionnaires

Council of Europe

“European Language Portfolio”

(Extracts)

Name: ...H.

First name: ...G.

I. Languages you speak and understand:

1. Mother tongue(s) (L1) : Hungarian.
2. Foreign languages studied at school*

	<i>Languages</i>	<i>Year of starting the studies</i>	<i>Number of years of study</i>
L2a	Russian	1979	9
L2b	English	1983	4
L2c	German (ECB course)	2003, restarted this summer	0.5
L3	French (Institut Français)	1994,	0.5
		2007	0.5

* *apart from mother tongue(s)*

3. Other languages I use but *not studied at school*:
.....
4. Under which circumstances did you learn them?
.....
5. Under which circumstances do you use them?
.....

Are there any language(s) you would like to learn?

- ...improve my German, since I live in Germany
- ...French, I like it
- ...Italian to read authors not available in other languages, and a bit for travelling too
- ...some Asian language, for fun (I've studied a bit of Japanese before my trip there in 1990, and I've quite liked

When do you encounter the languages and cultures you know, apart from during courses?

	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>
With whom?		
family members		HU
friends	EN	
neighbours	DE/EN	

colleagues		EN
others (please specify)		
Where?		
- at home		
- in my apartment block/area/town	DE	
- at work		EN
- on holiday or during my spare time		EN
How?		
- in everyday life (e.g. with my partner or colleagues, etc.)		EN
- by post or internet (e-mail, chat, etc.)		EN
- television, radio (watching a film or listening to the news, songs, etc.)	DE, FR	EN
- reading books, newspapers, magazines, etc.	DE, FR	EN
- other (please specify)		

III. Longer stays abroad (for professional reasons) *Fill in your stays abroad in the table*

Country / region	Year	Length of the stay (months)	Languages used	Organisation (school, association, travel)
ECB (Frankfurt)	2003-		EN, some DE, HU	
Sydney, Australia	1996	15 + 6	EN, HU	School, work

IV. Longer stays abroad (for personal reasons) *Fill in your stays abroad in the table*

Country / region	Year	Length of the stay (months)	Languages used	Organisation (school, association, travel)
ECB (Frankfurt)				

V. When you hear or speak other languages what do you like or dislike about it:

Indicate from 1 (don't like at all) to 5 (like very much)

	From 1 to 5
- hear and like the sounds, melody	FR 5, EN 4, DE 4, IT 4
- hear and dislike the sounds, melody	Not really
- imitate an accent	4
- pass from one language to another	
- compare words and expressions	between FR and EN 5
- discover other ways of living, cultures	3-4
- understand a text, a film, a song	5

- participate in discussions, debates		3
- writing in another language		Ok if I have to 3
- understand and help people who don't speak my mother tongue		n/a now in Germany
other (<i>please specify</i>)		

Do you want to comment on any aspects of your linguistic abilities (*studies, development, problems, ease or difficulty of use ...*)?

Regarding the methods of language learning (Reading also, reading out loud; Writing;

Listening; Repetition (oral/written)):

- I like listening, mostly tapes, CDs, radio. I've got a bit of "problem" with TV, where visual information very often helps "too much" understand what the story is about, and it distracts my attention from focusing on the language itself.

- I often find reading good fun too. This, of course, depends very much on how well I know the language and how difficult the text is (I quite like magazines "Deutsch perfekt" for German, and "Écoute" for French.). Some times, I read out texts loud also playing with different accents...

- In school we had to write in Russian, and in English, and I liked it. I think this is a very useful method (also because it expects me to be active and creative) BUT without feedback, i.e. without having someone correcting my writings it doesn't seem to be very useful for me

- I'm afraid; I'm rather bad at regular "mechanic" repetition of new words and expressions, although I could see the benefits of a playful and varying way of repetition...

I think I learn languages in a rather intuitively (instinctively?). One side effect could be, as far as I was told, that the structure of my English sentences is very often influenced by my mother tongue. A more conscious effort on the use of different drills and grammatical exercises could improve this probably(?).

Added on 28 November 2007.

Some interesting pieces of information on the Hungarian language (please keep in mind that I'm not an expert on the field, so these pieces of information won't be coherent, and they don't necessarily reflect the official opinion of the scientific community ;-)

I'm afraid, I have the impression that practically, Hungarian as a modern language spoken and used today has no close language-relative. I would consider Finnish, Estonian, and other Finno-Ugric languages spoken by smaller communities as interesting fields of scientific research of language-historians and that of other professionals on language development (on the long run, during many centuries...), but contemporary speakers of these languages understand from Hungarian as much as anyone else from the rest of the world ☺. And it applies vice-versa to us too, we don't understand their languages (either conversation or written text) without learning it as anybody else would do ☺.

Naturally, it doesn't mean that Hungarian was an isolated language during the centuries. On the contrary, there were constant immigration and emigration in and out of the country, which definitely had its impact on our vocabulary (e.g. many native speakers of German and Slavic

languages came to live in the territory of Hungary during the long centuries of the Habsburg Monarchy.

After the 150-year Turkish rule over more than 1/3 of the country (which influenced our vocabulary 2nd time as far as we are taught in school, the first influence on the vocabulary – not on grammar – happened between 5th-9th centuries (see: http://en.wikipedia.org/wiki/Hungarian_language#The_Antiquity_and_the_early_Middle_Ages), we became officially part of the Habsburg (Austrian) Monarchy (http://en.wikipedia.org/wiki/Habsburg_Monarchy), which lasted from 1564 until 1918. This also meant for us to be part of the Holy Roman Empire, until the Habsburgs were the Monarchs of that, i.e. until 1804. From that on, we stayed part of the Austrian Empire (http://en.wikipedia.org/wiki/Austrian_Empire) of the Habsburgs-Lorraine family, and between 1867 and the end of WWI part of the Austro-Hungarian Monarchy: <http://en.wikipedia.org/wiki/Austria-Hungary>).

From the language point of view:

- as I've mentioned, the “official language” of the state was Latin for a very long time: Basically: *Hungarian replaced Latin as the official language of Hungary first between 1844 and 1849 and then in 1867.* (http://simple.wikipedia.org/wiki/Hungarian_language#The_history_of_the_language)
- Latin has been taught until the end of WW II in the 8-year-long gymnasiums (for boys for 6 years, for girls for 4 years. Or longer(?) ... I can confirm this, if you are interested in it). Also ancient-Greek was taught in the boys gymnasium on a compulsory basis until the end of the first 1/3 of XX. century, when it became voluntary. They were basic and integral parts of the *classical erudition* of educated members of the society, more or less until the end of the WWII.
- After WWII, the teaching of Latin was stopped, except practically in the very-very few schools of the church.
- Today we are rather (almost completely? I'm not sure about statistics) ignorant on the Latin language, and its influence on our language too.
- The Hungarian language reform happened in the very late XVIII and early XIX centuries. One of the leading figures was Kazinczy (http://en.wikipedia.org/wiki/Ferenc_Kazinczy). Also other figures of literature contributed. Many words were coined from different sources (older Hungarians words were updated too), but I think they also had an influence on the structure of the language of literature.
- Also people involved in Hungarian “Enlightenment movement” were often involved in the Hungarian language reform. These people spoke (and read) the classical and several modern Western European languages.
- First Hungarian grammar books followed the classical structure of Latin grammars.
- Latin also influenced both the vocabulary and the structures of the spoken language, e.g. *conjunctivus* (subjunctive) and other grammatical structures (very often not used today, and even if it's used we are not aware of their Latin origin any more).
- e.g. French subjunctive is always explained for students as something non-existing in Hungarian, but I have met an interesting article in a periodical for linguists about the Hungarian's imperative mode, which is also called “conjunctive-imperative” mode and how

much this has common usage patterns with the French subjunctive (although they are not the same obviously).

- Also out-dated today, but existed the equivalents of the English past perfect in XIX's century Hungarian.
- The list is far from being complete, but it'd need time and further studies in the field to extend it.
-

(Interview par telephone – question complémentaire)

Could you please indicate if you refer to a foreign language in the process of learning, in this case French, and if so, on which one?

The interviewee said that he consciously refers to English when he constructs spoken French as Hungarian is too dissimilar to French. However, he indicates that the mother tongue interferes subconsciously when he has problems concentrating because of tiredness or stress.

With Latin the situation is rather complicated.

- In our special situation of the ECB (using English as the working language), I think English is the biggest help for me when I learn French.

This is also so, because this is the language that I can understand and speak the best (after my mother tongue ☺).

- And there is also the enormous influence of French (and with Latin roots, and probably also with grammatical influence) on English, which helps me when I come the other way around, from English to French..

Although, I think Frédérique was a bit surprised with this (well, because she know well the differences between the 2 languages ;-) and I don't) but for me it helps to "accept" many French grammatical phenomenon ;-)

It is important for me (and makes learning faster) since our language uses quite different grammatical tools to express the same thing...

- Latin directly can not help me, because I haven't learnt it in school (which is the case with my mother, who went to secondary school when they still had to learn Latin for 6 year, and for her Latin also helps a lot when with the vocabulary when she reads French), but the more I know about it the more interesting it becomes for me (bit by bit I gathered some information on Latin because of different researches). And for example it's impossible to skip Latin when someone starts any research in science

- Also, I think that the help of English is more in the area of grammar structures and with the written language, with reading literature. With spoken French, I think English helps less, and the more informal it is the less English helps... ☺

Council of Europe

“European Language Portfolio”

(Extracts)

Name: M.

First name: R.

Languages you speak and understand:

Mother tongue(s) (L1) : Hungarian

Foreign languages studied at school*

	<i>Languages</i>	<i>Year of starting the studies</i>	<i>Number of years of study</i>
First language (L2) :	German	1990	12
Second language (L3) :	English	1995	7
Third language (L4) :	French	2007	¾

* *apart from mother tongue(s)*

Other languages I use but *not studied at school*: Romanian

Under which circumstances did you learn them? Official language of my home country

Under which circumstances do you use them?

Mainly in informal relations, e.g. with friends, relatives and everyday use when being at home.

Are there any language(s) you would like to learn? Spanish

If yes, why? It is very similar to Romanian both in terms of grammatical structures and vocabulary and I like the me

When do you encounter the languages and cultures you know, apart from during courses?

		<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>
		DE, RO	HU, EN
With whom?			
family members		x	x
friends			x
neighbours		x	
colleagues			x
others (please specify)			
Where?			
at home		x	x
in my apartment block/area/town		x	
at work			x
on holiday or during my spare time		x	x
How?			

in everyday life (e.g. with my partner or colleagues, etc.)		x	x
by post or internet (e-mail, chat, etc.)			x
television, radio (watching a film or listening to the news, etc.)		x	x
reading books, newspapers, magazines, etc.		x	x
other (please specify) officials, banking leisure activities, sports clubs		x	x

Longer stays abroad (for professional reasons)

Country / region	Year	Length of the stay (months)	Languages used	Organisation
ECB (Frankfurt)	2005, 2006	5 + 13	EN, DE, Hungarian	

When you hear or speak other languages what do you like or dislike about it: from 1 (don't like) to 5

From 1 to 5	
- hear and like the sounds, melody: Spanish	5
- hear and dislike the sounds: Chinese, Northern languages	1
- imitate an accent	3
- pass from one language to another	4
- compare words and expressions	4
- discover other ways of living, cultures	5
- understand a text, a film, a song	4
- participate in discussions, debates	4
- writing in another language	4
- understand and help people who don't speak my mother tongue	4
other (please specify)	

Do you want to comment on any aspects of your linguistic abilities? ...

Dear R.,

Would you please give some more consideration to one further question that I will need to add to the previously sent questionnaire?

Which methods do you prefer when you learn a new language?

- Reading (also, reading out loud)
- Writing
- Listening
- Repetition (oral/written)

Any further comments and thought, please add as they can be very important as background to understand how you proceed.

Kind regards and many thanks in advance / Rut

Dear Ruth,

I prefer reading (but not aloud), just reading books, newspapers, etc. Even if I don't really understand everything at the beginning but I can figure out the meaning and thus learn ways how to express something.

For learning grammar I find it very useful to repeat exercises in written form, i.e. not only filling in exercises in the book but to write down the whole exercise with the solution once again. Also for learning words, I have a method which requires me to write them / repeat them in written at least 4-6 times.

Hope this helps / R.

(Interview par telephone – question complémentaire)

Could you please indicate if you refer to a foreign language in the process of learning, in this case French, and if so, on which one?

The interviewee indicates that she depends mainly on English as this is the language she speaks the most and it is therefore the most active one. She also depends on Roumainian, especially when it comes to comprehension of grammatical structures (e.g. verbes) and some words which are the same in the two languages e.g. biberon. On the other hand she does not use Hungarian consciously as a reference since she considers it to be too dissimilar to French. The same goes for German, also because she tries to distance herself from that language, both as of a question of competence as well as her personal dislike for that language.

- Council of Europe

“European Language Portfolio”

(Extracts)

Name: N. G.....

First name: ...M.....

I. Languages you speak and understand:

2. Mother tongue(s) (L1) :.....Hungarian.....

2. Foreign languages studied at school*

	<i>Languages</i>	<i>Year of starting the studies</i>	<i>Number of years of study</i>
L2a	English	1975	8
L2b	Russian	1971	8
L2c	German	2001	6
L3	French	2005	2

* apart from mother tongue(s)

6. Other languages I use but *not studied at school*:
German and French

7. Under which circumstances did you learn them?

- a. I taught myself German for two years, before starting formal training four years ago (adult course/four lessons per week)...
- b. I took up French two years ago as a complete beginner (one-to-one tuition of 2 lessons per week). My chief motivation was to learn enough French to be able to help my daughter with her schoolwork.

8. Under which circumstances do you use them?

I use English in my work as a translator from English into Hungarian. Living in Germany, I use German in everyday life. I use French in reading, helping my daughter with her schoolwork and during occasional visits to France. I have never had the chance to use Russian.

Are there any language(s) you would like to learn?

I would like to focus more on perfecting my oral German skills.

In some year’s time, I might try to brush up my Russian as an experiment to see how helpful my passive knowledge is. At the moment I would not like to take up a completely new language.

When do you encounter the languages and cultures you know, apart from during courses?

	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>
With whom?		
family members		

friends	DE	EN
neighbours	DE	
colleagues		EN
others (please specify)		
Where?		
at home		
in my apartment block/area/town	DE	
at work		EN
on holiday or during my spare time	EN; FR	
How?		
in everyday life (e.g. with my partner or colleagues, etc.)	DE	EN
by post or internet (e-mail, chat, etc.)	DE	EN
television, radio (watching a film, listening to the news, songs, etc.)		DE, EN
reading books, newspapers, magazines, etc.		EN, DE, FR
other (please specify)		

Longer stays abroad (for professional reasons) *Fill in your stays abroad in the table*

Country / region	Year	Length of the stay (months)	Languages used	Organisation (school, association, travel)
ECB (Frankfurt)	2003 to date		EN	

Longer stays abroad (for personal reasons) *Fill in your stays abroad in the table*

Country / region	Year	Length of the stay (months)	Languages used	Organisation (school, association, travel)
Germany/Frankfurt	2003 to date		DE	

When you hear or speak other languages what do you like or dislike about it: *Indicate from 1 (don't like at all) to 5 (like very much)*

		From 1 to 5
- hear and like the sounds, melody:	EN, FR	5
- hear and dislike the sounds, melody:	DE	4
- imitate an accent		4
- pass from one language to another		1
- compare words and expressions		5
- discover other ways of living, cultures		5
- understand a text, a film, a song		5
- participate in discussions, debates		3
- writing in another language		4

- understand and help people who don't speak my mother tongue		4
other (<i>please specify</i>)		

Do you want to comment on any aspects of your linguistic abilities (*studies, development, problems, ease or difficulty of use ...*)?

In studying languages, especially German and French, I have had the experience of relatively easily reaching an advanced but passive level, that is the ability to comprehend difficult, sometimes technical, texts which could even pose a problem for some native speakers. On the other hand, I am a very poor conversationist. The main reason may be that I want to think very carefully before talking, and try first to draft the sentence in my head and check for correctness. This, however, takes some time and can be embarrassing so I prefer to remain silent.

Dear M.,

Would you please give some more consideration to one further question that I will need to add to the previously sent questionnaire?

Which methods do you prefer when you learn a new language?

- *Reading (also, reading out loud)*
- *Writing*
- *Listening*
- *Repetition (oral/written)*

Hi Rut,

Actually, I prefer a combination of methods.

Reading (but not aloud) to widen my skills of comprehending written material in an entertaining way.

I like listening and even repetition in the form of drills. I have a theory that one shouldn't really bother with writing in the first 2 or 3 years of learning a language.

I also have an exercise which I find really useful: asking many, many questions on each sentence of a text (e.g. the reading text of any particular unit from the coursebook).// M.

(Interview par telephone – question complémentaire)

Could you please indicate if you refer to a foreign language in the process of learning, in this case French, and if so, on which one?

The student says that she refers consciously to English as she considers Hungarian too dissimilar to French. When it comes to “[svedən]” she says that it is easier for her to remember some words that are very different in the languages she knows. When they are very close like Suède, Schweden, Sweden she finds it more difficult to remember without mixing them up. This seems to reflect rather well the translinguistic influences between LDAs and the ones except L1. (see MEP).

ANNEXE 3 : Bande dessinée de Reiser



