

## Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2 \*

Bernard Py  
Université de Neuchâtel

### Résumé

Dans ce texte, j'essaierai de mettre en évidence quelques-unes des articulations entre bilinguisme et acquisition d'une langue étrangère. Dans la première partie, je ferai un inventaire général des apports respectifs des études sur le bilinguisme et l'acquisition susceptibles de provoquer des effets de synergie. Dans la seconde partie, je montrerai comment la notion de marque transcodique (MTC) fonctionne dans des interactions caractérisées par la coexistence de composantes bilingues, exolingues et acquisitionnelles. Mes considérations seront illustrées par des exemples, recueillis pour la plupart dans une situation para-scolaire d'immersion bilingue. Cette démarche reprend en partie le projet exposé dans les premières pages de Vasseur (1990).

### 1.

L'introduction de la notion d'exolinguisme a permis de jeter un pont entre recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition respectivement, alors que ces deux domaines ont trop souvent été étudiés indépendamment l'un de l'autre (Cf. p. ex. Grosjean 1984). En effet, la tradition cognitiviste a longtemps considéré l'apprenant comme un sujet épistémique dont l'identité se réduirait à celle d'un acteur cognitif, tout entier consacré à la construction progressive d'une interlangue. De son côté, la tradition sociolinguistique a souvent vu dans le bilingue un locuteur achevé, dont la compétence serait aussi stabilisée que celle d'un locuteur natif.

Deux sortes d'arguments peuvent justifier la dissociation des domaines de l'acquisition et du bilinguisme:

- Des arguments méthodologiques, liés aux processus de constitution et de définition des objets de recherche (et, de ce fait, ces deux

---

\* Cet article a déjà paru dans "Network on Code-Switching and Language Contact", *Papers for the Workshop on Impact and Consequences: Broader Considerations*, Brussels, 22-24 November 1990, Strasbourg, ESF.

traditions ont conduit à une augmentation remarquable de nos connaissances sur l'acquisition et le bilinguisme respectivement).

– Des arguments objectifs : il est vrai que certaines situations d'acquisition activent essentiellement la dimension épistémique des activités de l'apprenant (c'est le cas des études scolaires dans le cadre de certaines options didactiques). Il est vrai aussi que de nombreux bilingues ont une compétence relativement stable (c'est le cas en principe dans les sociétés diglossiques où la distribution des variétés linguistiques fait l'objet d'un large consensus).

Cependant, il existe des apprenants qui exercent quotidiennement des activités bilingues sans cesser pour autant d'apprendre, et des bilingues vivant dans un contexte social instable, propice donc à des mouvements internes au système (notamment dans le sens d'un rapprochement progressif vers les normes unilingues). La linguistique européenne a pris conscience de ces phénomènes grâce à l'étude des aspects langagiers des migrations inter- et intranationales (Cf. en particulier l'ensemble des travaux réalisés sur ce thème dans le cadre de l'ESF). Un migrant est en effet et généralement aussi un apprenant, en ce sens qu'il s'approprie progressivement et au moins partiellement la langue de la région d'accueil. Mais il est en même temps un sujet bilingue, et ceci à plusieurs titres <sup>1</sup>:

– Il est membre d'une communauté de migrants provenant de la même région d'origine, et vivant le même type d'expériences langagières que lui. La langue d'accueil coexiste dès lors – sous des formes variables – avec la langue d'origine, donnant ainsi lieu à une situation aux traits bilingues.

<sup>1</sup> Cette situation est parfois vécue comme paradoxale par les sujets eux-mêmes. Des enquêtes qualitatives (p. ex. Lüdi, Py 1986) ont notamment mis en évidence une tendance à une polarisation entre visées "bilingue" et "acquisitionnelle". Certains migrants recherchent en effet une stabilisation de leur compétence bilingue et assument leur "accent étranger" en lui attribuant des valeurs métacommunicatives et identitaires. D'autres en revanche aspirent à une acquisition totale des normes unilingues. Cette polarisation peut s'effectuer au sein d'une même famille immigrée.

– Il est membre d'une macro-communauté de migrants provenant d'autres régions d'origine (c'est-à-dire ne parlant pas sa langue d'origine), confrontés cependant à des problèmes du même type, tant langagiers que socio-culturels. Cette situation possède elle aussi des traits bilingues (Cf. p. ex. les interactions entre italophones et hispanophones immigrés en région francophone).

– Aux yeux de ses interlocuteurs natifs, il possède un statut socio-linguistique prédéterminé, faisant ainsi l'objet de représentations, d'attentes et de tolérances spécifiques quant à ses comportements sociaux en général, langagiers en particuliers (Cf. p. ex. le statut des Alémaniques en Suisse romande). Ces attentes et tolérances se définissent en termes de normes linguistiques, ressemblant fort à des normes bilingues.

– Aux yeux de ses partenaires restés en région d'origine, le migrant prend parfois des airs de bilingue : les contacts répétés et prolongés avec la langue d'accueil laissent des traces sur ses comportements langagiers en langue d'origine, et contribuent à démarquer le migrant du non-migrant.

## 2.

La linguistique de l'acquisition a certes essayé, dès ses premiers développements, de prendre en considération les dimensions bilingues de l'appropriation – et ceci au moyen de la notion d'*interférence*, utilisée pour désigner les influences que L1 exerce sur L2. Toutefois, telle qu'elle est utilisée dans les années cinquante et soixante, la notion d'interférence reste très éloignée des travaux sur le bilinguisme. Elle est définie

– sur le plan linguistique, comme une tentative malheureuse de ramener un secteur d'un système linguistique (celui de L2) à celui d'un autre système (celui de L1);

– sur le plan psychologique, comme une appréhension "behavioriste" de L2 par l'apprenant.

L'interférence est envisagée comme un phénomène purement individuel et négatif : elle résulte d'un ensemble de facteurs qui perturbent la relation que l'apprenant entretient avec L2. Le but d'une bonne pédagogie devient alors de supprimer ou maîtriser ces facteurs,

donc de faire du sujet un apprenant pur – un sujet épistémique. De manière plus radicale, de nombreux chercheurs ont défendu la thèse selon laquelle les interférences manifestaient des ingérences extérieures dans les processus naturels de l'acquisition (Cf. p. ex. Krashen 1983). Cette tendance a conduit de larges secteurs de la linguistique de l'acquisition à se désintéresser du rôle de L1 dans l'appropriation de L2.

3.

C'est dans ce contexte qu'il convient de situer la convergence entre recherches en acquisition et en bilinguisme. Ces dernières ont notamment mis en évidence les aspects suivants de la dimension langagière de la migration:

– Une connaissance partielle et approximative de la langue d'accueil n'empêche pas le migrant de communiquer valablement: les règles linguistiques et interactionnelles sont assez souples pour que l'intercompréhension fonctionne avec un répertoire formel limité, instable et relativement idiosyncrasique.

– Les connaissances que le sujet a de la langue d'accueil ne sauraient être isolées de son répertoire global, lequel comporte aussi ses connaissances en langue d'origine. C'est dire que la notion de compétence bilingue englobe celle d'interlangue, et qu'une étude centrée exclusivement sur l'interlangue n'est acceptable que si on la considère comme un moment méthodologique situé dans un contexte plus large.

– Dans la mesure où les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées dans un répertoire unique, on se demandera si les modifications internes de l'interlangue – inhérentes à l'acquisition de la langue d'accueil – ne sont pas accompagnées de modifications systémiques de la compétence en langue d'origine (on parle alors de *restructurations*. Cf. Grosjean, Py, à paraître). Plus généralement, on s'interroge sur les articulations des deux langues au sein de la compétence bilingue.

– Les études sur le bilinguisme ont attiré l'attention sur les valeurs identitaires attachées aux langues et au discours. C'est ainsi que les traits

idiosyncrasiques de l'interlangue et les "variantes de contact" liés à la restructuration constituent des emblèmes culturels (plus ou moins conscients) (Cf. p. ex. Lüdi et al., à paraître). Se pose alors la question des conditions sociales susceptibles de favoriser ou de freiner la constitution de valeurs culturelles spécifiques assez fortes pour soutenir socialement les usages bilingues "déviant" (par rapport aux normes unilingues propres respectivement aux langues d'origine et d'accueil). Dans une perspective anthropologique, on ne peut pas mettre tout à fait sur le même pied une marque transcodique produite au sein d'une communauté bilingue relativement stable (p. ex. les Chicanos aux USA) ou plus transitoire (p. ex. les Alémaniques établis en Suisse romande).

– Sur le "marché des représentations langagières", on trouve dans les pays francophones européens une idéologie dominante centrée sur des valeurs unilingues. Elle considère que le bilinguisme ne peut que porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. Par opposition, l'idéologie bilingue légitime les spécificités du parler bilingue, et renonce notamment à condamner les marques transcodiques (MTC).

– Les MTC obéissent à des règles (Cf. notamment les travaux inspirés par Poplack 1979) et remplissent des fonctions discursives (structuration du discours, notamment marquage de la polyphonie. Cf. Grosjean 1982, Lüdi, Py 1984, etc.). Elles font partie de la "boîte à outil" du locuteur bilingue et – lorsque certaines conditions sont réunies – elles enrichissent le discours beaucoup plus qu'elles ne l'obscurcissent (les marques transcodiques connaissent une dialectique de l'opacité et de la transparence).

4.

Quelles sont, maintenant, les principales articulations de ces thèses avec la problématique de l'acquisition ?

– L'interlangue n'est pas seulement un système abstrait: elle se déploie dans des discours, lesquels sont, comme tels, soumis à des paramètres contextuels. Cette constatation a déclenché un mouvement de recherches centrées sur les conversations exolingues et/ou bilingues. Du point de vue qui nous intéresse ici, on relèvera que ces paramètres

contextuels agissent sur le statut des MTC. Celles-ci peuvent accéder à des degrés variables de légitimité (elles peuvent être inacceptables, possibles ou même souhaitables) et remplir des fonctions diverses (cognitives, métalinguistiques, métacommunicatives). Leur traitement interactif est à la fois une conséquence des valeurs que prennent les paramètres contextuels, et un des moyens utilisés par les interlocuteurs pour fixer ces valeurs.

– Une situation exolingue peut entrer en combinaison avec une situation bilingue. C'est le cas lorsque les deux interlocuteurs – placés de manière asymétrique – ont choisi d'utiliser la langue de l'un d'eux comme code préférentiel, tout en acceptant cependant que des éléments de l'autre langue puissent intervenir. Ce genre de situation apparaît lorsque la langue du partenaire faible possède une relative transparence pour le locuteur fort (p. ex. lorsque leurs langues respectives sont voisines, ou lorsqu'ils sont censés avoir des connaissances scolaires minimales de la langue de l'autre). Cf. p. ex. Lüdi 1989.

– L'acquisition d'une nouvelle langue doit être envisagée comme un enrichissement du répertoire linguistique. Si l'on admet que ce dernier possède une structure interne, on s'intéressera non seulement à l'acquisition elle-même, mais aussi aux modifications que va subir le répertoire dans son ensemble, et notamment à celles qui touchent les articulations entre L1 et L2. L'observation des MTC constitue un des moyens disponibles pour étudier celles-ci. Parmi les fonctions des MTC, on relèvera le rôle qu'elles peuvent jouer comme relais ou appuis dans les efforts de formulation en L2.

– La notion d'apprenant doit être précisée. Elle ne coïncide pas nécessairement, en tout cas, avec celle de locuteur alloglotte. Plus précisément, un alloglotte peut avoir deux orientations devant la nouvelle langue : il peut viser à une simple compétence communicative minimale, dont la nature et le seuil sont choisis en fonction des besoins du sujet (l'expérience montre que ce seuil peut être situé très bas); il peut au contraire viser une adéquation maximale aux normes valorisées par ses interlocuteurs natifs, c'est-à-dire ne pas se contenter d'être seulement compris, mais aussi reconnu et accepté comme membre du même groupe

social. C'est dire que, aux deux axes unilingue/bilingue et endolingue/exolingue s'en ajoute un troisième, défini par la variation de la tension à laquelle le sujet soumet sa relation aux normes de L2. D'un point de vue social, la tension maximale correspond à un projet d'assimilation (suppression des traces linguistiques de l'altérité socio-culturelle), alors que la tension minimale correspond à un projet de marginalisation (affichage clair de l'altérité socio-culturelle). Les positions intermédiaires – et surtout les déplacements le long de l'axe en fonction du contexte – dénotent un projet d'intégration (revendication d'une autonomie identitaire par rapport à la région d'origine comme à la région d'accueil). La combinaison entre une position proche du pôle bilingue sur l'axe unilingue/bilingue et une tension faible vers les normes L2 va de toute évidence réserver un rôle important aux marques transcodiques. Une tension élevée peut aboutir à la passation d'un "contrat didactique"<sup>2</sup>, contrat au terme duquel les interlocuteurs admettent qu'un des objectifs de l'échange est de diminuer l'écart linguistique qui les sépare.

## 5.

Jusqu'ici, nous avons essayé de montrer de manière très globale comment et pourquoi il est intéressant de considérer bilinguisme et acquisition comme deux configurations variables de traits au sein d'un même champ d'activités langagières. Dans la seconde partie de ce texte nous allons approfondir et illustrer les aspects plus particulièrement interactionnels de ce champ. L'identification des MTC doit se faire en deux temps. D'abord, l'observateur linguiste placera dans cette catégorie toutes les formes qui évoquent clairement à ses yeux la présence de l'autre

<sup>2</sup> Par *contrat didactique*, nous entendons une certaine manière de définir la situation exolingue. Lorsque les interlocuteurs ouvrent des séquences latérales métalinguistiques ou métacommunicatives destinées à régler des problèmes liés au code lui-même, deux comportements sont attestés :

a) Les séquences sont déclenchées exclusivement par des difficultés d'intercompréhension.

b) Elles sont déclenchées également par des sollicitations et/ou des hétérocorrections portant sur les formes elles-mêmes, du point de vue de leur correction grammaticale ou de leur conformité à la norme du locuteur natif.

Dans le cas (a), on parlera de contrat de collaboration; dans le cas (b) de contrat didactique. Cf. De Pietro, Matthey, Py (1989) et Py (1990).

langue dans le répertoire du locuteur. Ensuite, il repérera les formes qui font effectivement l'objet d'un "traitement MTC" de la part des interlocuteurs. Le problème se pose en particulier pour les emprunts ou les calques dont l'assimilation ne s'est réalisée que dans certains groupes sociaux (p. ex. le mot "penalty" n'évoque sans doute pas l'anglais dans la conscience des amateurs francophones de football, mais il est probablement perçu comme "anglo-saxon" par d'autres locuteurs). La question est donc de savoir où chaque locuteur place la frontière entre le même et l'autre. Dans l'exemple suivant <sup>3</sup>, chacun catégorise "challenge" dans la langue de l'autre:

N c'est une sorte de [tʃalendz]  
A oui en effet c'est un [ʃalāz]

On assiste à une espèce d'échange de politesses, en ce sens que d'une part N manifeste son ouverture en utilisant une MTC, offre que A refuse cependant de manière implicite.

Cet exemple illustre, quoiqu'en termes très généraux, les questions que nous nous posons : où et comment les interlocuteurs placent-ils la frontière entre les langues utilisées dans l'interaction ? Dans quelle mesure la présence de l'autre langue est-elle acceptée, et quel rôle joue-t-elle dans l'interaction en particulier lorsque celle-ci comporte une visée acquisitionnelle ? L'exemple suivant <sup>4</sup> permet de préciser un peu le sens de ces questions:

<sup>3</sup> Ce premier exemple est tiré d'une interview radiophonique entre une journaliste francophone (N) et un sportif anglophone (A).

<sup>4</sup> Cet exemple et les suivants sont tirés d'enregistrements réalisés dans des écoles maternelles de la Vallée d'Aoste - écoles fonctionnant sur un principe d'immersion bilingue. E désigne un adulte francophone unilingue (expérimentateur), Mt un adulte bilingue (enseignant), voire trilingue (français, italien et éventuellement patois), les autres lettres les enfants - âgés d'environ cinq ans. Il est important de préciser que Mt, tout en jouant le rôle de locutrice native, utilise en fait un français caractérisé par de nombreuses variantes de contact : omission fréquente du pronom sujet, prononciation du "e" final de certains mots, usages lexicaux non standards, etc. Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un mandat de l'IRRSAE (région autonome de la Vallée d'Aoste). Les transcriptions ont été faites par Thérèse Jeanneret et Marinette Matthey.

1. Gre il neige le lapin [ɛʃepal] la maison
2. E i sort de la maison
3. Gre son
4. E oui
5. Gre per per [ʃɛkɛ] per [ʃɛrskɛ] da manger
6. E pour chercher à manger oui il fait froid + oui
7. Gre oui
8. E bien
9. Gre le lapin [nela] neige [trove] deux carottes
10. E mhm mhm
11. Gre et mange la carotte
12. E oui
13. Gre [laltre] carotte la porte à le cheval
14. E oui

Les premiers énoncés de Gre (tours 1 et 5) font l'objet d'une hétéro-reformulation. Ils sont ainsi tout à la fois acceptés [ils permettent la continuation de l'échange] et refusés [E leur oppose une version différente]. Le troisième énoncé de Gre (tour 9) est totalement accepté malgré deux "erreurs" - dont l'usage d'une MTC au moins. Il en va de même du dernier énoncé de Gre (tour 12). Cette différence peut s'expliquer de la manière suivante: E doit se mettre d'accord avec Gre sur un seuil d'acceptabilité, en deçà duquel les formes déviantes (et notamment les MTC) feront l'objet de corrections. Ce seuil n'est pas fixé a priori, mais de manière progressive. Les énoncés (1) et (5) se situent en deçà du seuil, alors que (9), (11) et (13) sont au-delà. La manière dont est fixé le seuil dépend de plusieurs paramètres:

- présence d'informations pragmatiques susceptibles d'améliorer la transparence sémantique (dans notre exemple, E connaît déjà l'histoire racontée par Gre);

- évaluation de ce que Vygotsky appelle "zone proximale de développement", i.e. de la capacité de l'apprenant à franchir le pas qui lui permettra de passer de sa propre formulation spontanée à celle que lui propose son interlocuteur (Vygotsky, 1935).

- transparence sémantique de l'énoncé - laquelle dépend de la proximité formelle des langues, ou de la connaissance que le natif a de la langue de l'autre.

- pression (variable) exercée par le contrat didactique.
- consensus sur la nature plus ou moins bilingue de l'échange.

Le seuil d'acceptabilité se déplace en cours de route selon les valeurs que les interlocuteurs attribuent aux paramètres. Ces déplacements délimitent une "zone de tolérance", où évoluent les énoncés de l'apprenant.

6.

La langue première apporte une matière verbale dont les formes de la langue seconde vont émerger peu à peu, avec l'aide de l'interlocuteur natif. Ce processus présuppose pourtant la réalisation de quelques conditions:

– L'apprenant a perçu (ou cru percevoir) des analogies formelles entre L1 et L2; cette perception (fondée ou non) l'amène à faire des hypothèses sur L2, ou plus simplement le mettent en droit d'attendre que son interlocuteur va être en mesure de l'aider.

– Le locuteur natif est prêt à entrer dans ce jeu, c'est-à-dire à façonner la matière verbale produite par l'apprenant de manière à la rapprocher de L2.

Ce phénomène est illustré dans les deux exemples suivants:

1. E et dit - qu'est-ce qu'il dit +
2. Gre [kim kiməlaport ata]
3. E ouais
4. Gre [kiməlaportata]
5. E qui me l'a apportée + ouais
6. Gre qui me l'a portée

1. Gre [ma] le mouton [nənpa] à la maison
2. E n'est pas à la maison

L'exemple suivant montre un mouvement inverse; c'est l'énoncé du natif qui sert de matière première, permettant à l'apprenant de la façonner à sa manière :

1. E il est sorti dans la neige oui pourquoi +
2. Gre pourquoi avait la [ffame]
3. E parce qu'il a faim oui
4. Gre [perke] a faim

La reformulation de E en (3) a sans doute "cassé" l'équivalence [perke] = [pourquoi], obligeant Gre à construire une nouvelle forme, qu'elle obtient en revenant à [perke] à partir de "parce que".

7.

Dans une situation comportant le trait "acquisition", une MTC peut servir de relais formel entre L1 et L2, en ce sens qu'elle est utilisée dans des syntagmes où elle accompagne la forme L2, l'une apparaissant comme une reformulation de l'autre. Exemples :

1. Mat : Tu sais qu'hier [ke] aujourd'hui moi j'ai vu des traces où avait des poules
2. Mat : Quand a ouvert la porte a dit [ke] que froid qui fait

1. Mt : qu'est-ce que c'est ça +
2. Mat : des [tēnde]
3. Mt : des tentes, oui
4. Mat : des .. des tentes . ou des tendes
5. Mt : tentes, une tente je crois que s'appellent ces choses-là.

Dans les deux premiers exemples, le relais permet au locuteur de s'appuyer occasionnellement sur L1 dans son travail de formulation en L2 – cet appui ayant une fonction à la fois discursive et cognitive. Discursive en ce sens que la MTC est associée à une reformulation; cognitive en ce sens que la co-occurrence de formes L1 et L2 apparaît comme une passerelle facilitant l'accès à L2 à partir de L1. Cette fonction cognitive apparaît bien dans le deuxième exemple : Mat défend le couple "tente/tende" contre l'intervention de Mt, qui cherche à imposer "tente" aux dépens de "tende". Ce couple est intéressant pour Mat dans la mesure où il sert justement de passerelle interlinguistique. Il répond probablement à une stratégie d'acquisition (chercher des itinéraires permettant de passer facilement de L1 à L2), laquelle est aussi une stratégie exolingue (se contenter d'utiliser des formes approximativement

semblables à la langue de l'échange) et bilingue (compter sur les connaissances que N a de la langue de A).

La dialectique entre compétence bilingue et tension acquisitionnelle vers L2 peut se matérialiser dans les redéfinitions successives de la relation qui marquent certaines conversations. Dans l'exemple qui suit, un "espace bilingue" se dessine au sein d'un échange qui est lui-même essentiellement "acquisitionnel":

1. Mt Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles +
2. Al [pin] c'est un peu comme des épines
3. Mat me semble comme des euh euh
4. Mt ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois
5. Mat euhm je me rappelle en italien [ma] pas
6. Mt tu le dis comme tu le sais
7. Mat pino
8. Mt c'est le sapin
9. Mat oui
10. Mt oui ce sont les sapins . les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts bien je crois que le chevreuil mange quelques
11. Al sapins
12. Mat quelques épines
13. Al pines
14. Mat des sapins

Al tente d'abord en (2) une forme idiosyncrasique inspirée de l'italien ([pin]) mais y renonce spontanément dans le même tour de parole au profit d'un mot français formellement proche (épines) mais inadéquat. Mat renonce lui aussi à la solution bilingue/exolingue, mais, après avoir échoué suggère en (5) une redéfinition bilingue de la situation. Le mot "pino" est cependant aussitôt traduit en français par la maîtresse, qui revient par là à la définition unilingue initiale. Il est intéressant de remarquer comment Al en (2) et Mat en (12) tentent une exploitation unilingue du mot italien, en introduisant "épines", plus proche de "pino" que "sapin". Al de son côté hésite entre "sapin" – (répété en (11)) – et [pin] (qu'il avait produit initialement et qui est réactivé par l'énoncé de Mat en (12)).

Dans l'exemple suivant, un mot italien est à la fois accepté et refusé:

1. Mt tu le dis comme tu es capable
2. Mat [gratatielo]
3. Mt mhm . et c'est quoi ça +
4. Mat c'est une [grande] maison . haute
5. Mt mhm . toi où tu aimerais habiter +

En (3), Mt montre qu'elle a compris, que le message a donc passé, mais exige aussi une traduction en français – en vertu d'un contrat didactique implicite. En revanche, [grande] est totalement accepté, puisque Mt enchaîne immédiatement sur une autre question. Face à cette différence de traitement entre [gratatielo] et [grande], deux interprétations sont possibles :

- 1°. Le seuil de tolérance passe entre [gratatielo] et [grande], la seconde forme étant perçue par Mt comme plus proche du français que la première <sup>5</sup>.
- 2°. Le poids accordé à la composante bilingue varie en cours de route, et augmente ici entre (2) et (4).

On trouve un cas extrême d'acceptation d'une MTC dans l'exemple suivant :

1. Se le lapin [nɔna] plus <sup>6</sup>
2. Mt plus
3. Se rien [da] manger
4. Mt oui alors

Mt et Se construisent interactivement un énoncé profondément bilingue, à savoir

le lapin [nɔna] plus rien [da] manger

<sup>5</sup> Il est frappant de constater, à l'écoute de la bande, que Mt met en oeuvre des règles phonétiques "de contact" très proches de celles que Mat utilise lorsqu'il prononce [grande].

<sup>6</sup> On pourrait certes imaginer que Mt segmente [nɔna], isole et l'interprète comme "n'a". L'enregistrement ne laisse cependant percevoir aucune pause entre [nɔ] et [na].

Les mêmes interlocuteurs, au cours de la même interaction, confirment d'ailleurs l'orientation très bilingue qu'ils donnent à la situation. On trouve notamment la séquence suivante :

Mt dis-le en italien ça fait rien  
 Se una rapa  
 Mt oui et  
 Se et le cheval dit euh [nɔ̃na] plus [fame]  
 Mt oui, très bien Selene

Dans l'exemple suivant, la maîtresse accepte d'entrer dans une définition bilingue en répétant une MTC introduite par l'enfant, mais la reformule aussitôt en français :

Mt ah . il rentre chez lui . ah  
 Fa et et et [trove] la carotte [su] la table  
 Mt ouh ouh [trove] la carotte...  
 trouve la ouais où est [puz] posée la carotte ?  
 Fa [su] la table  
 Mt voui, voui, voui

## 8. Conclusion

Nous avons montré comment l'étude du bilinguisme et celle de l'acquisition sont complémentaires. D'une certaine manière, l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme. Considérer l'apprenant comme un bilingue revient à reconnaître la pertinence de l'enracinement de l'alloglotte dans un contexte social et discursif. Inversement, un éclairage "acquisitionniste" sur le bilinguisme met en relief certains aspects de la relation triangulaire qui unit l'alloglotte avec le natif et sa langue. La complémentarité des approches "bilingues" et "acquisitionniste" apparaît justement mieux si on fait intervenir la dimension interactionnelle. L'alloglotte et son partenaire agissent dans un espace dont les trois dimensions sont respectivement les axes [ $\pm$  bilinguisme], [ $\pm$  exolinguisme] et [ $\pm$  tension acquisitionnelle].

## Bibliographie

- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY, B. PY (1989): "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", in WEIL, D., FUGIER, H. (éd.): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- GROSJEAN, F. (1984): "Communication exolingue et communication bilingue", in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 49-61.
- GROSJEAN, F., B. PY (à paraître): "La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants espagnols à Neuchâtel (Suisse)", *La linguistique*.
- KRASHEN, S.D. (1983): "Newmark's 'ignorance hypothesis' and current second language acquisition theory", in GASS, S., SELINKER, L. (1983): *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury House, 135-153.
- LÜDI, G. (1989): "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques", in: KREMER, D. (éd.): *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*, Tübingen, Niemeyer, 405-424.
- LÜDI, G., B. PY (1986): *Etre bilingue*, Berne, Lang.
- LÜDI, G. et al. (à paraître): *Changement de langage et langage du changement*.
- POPLACK, S. (1979): "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español : toward a typology of code-switching", *Working papers* 4, 1-79 (Centro de estudios puertorriquenos).
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *DRLAV* 41, 83-100.
- VASSEUR, M.-Th. (1990): "Bilinguisme, acquisition de langue étrangère et données intuitionnelles: les autoconfrontations dans le programme ESF sur l'acquisition d'une L2 par des adultes migrants", in *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*, Strasbourg, ESF, 171-188.
- VYGOTSKY, L.S. (1935): "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", in SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. (éd.) (1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, 95-117.