

## QUELQUES ASPECTS D'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ORALE D'APPRENANTS TAIWANAIS DE FLE : L'ANGLAIS COMME POSSIBLE LANGUE DE RÉFÉRENCE ?

Laurent-Fidèle Sossouvi

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

### Résumé

Le mandarin est la langue officielle de Taiwan, cependant, l'anglais est très prisé et occupe un statut particulier. Les tendances actuelles des orientations éducatives, sur le plan international, favorisent de plus en plus l'intercompréhension, alors que le mandarin et les langues romanes sont des langues non apparentées génétiquement. On étudie donc, dans cette contribution, l'intérêt potentiel de s'appuyer, dans cet environnement, sur l'apprentissage antérieur de l'anglais comme médiation vers l'apprentissage du français, à partir d'une observation et d'une analyse de productions issues des interlangues d'apprenants de français. Des données transversales et longitudinales ont été recueillies chez 40 apprenants âgés de 18 à 21 ans, de niveau A, dans différents contextes d'acquisition. On s'intéresse notamment à l'impact néfaste de la connaissance de l'anglais, aux représentations des participants vis-à-vis du degré de parenté entre les langues en présence, pour s'interroger sur la manière dont certaines orientations du CECR pourraient contribuer, en les contextualisant, à redynamiser l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce pays.

**Mots-clés :** influence translinguistique, multilinguisme, apprentissage de langues étrangères, analyse d'erreurs, contextualisation.

### Abstract

Mandarin is the official language of Taiwan; however, English is very popular and occupies a special status. The current trends in educational policy, internationally, promote more mutual comprehension, while Mandarin and the Romance languages are genetically unrelated. This study focus on the potential interest to lean, in this environment, on the previous learning of English as mediation for learning French, from an observation and analysis of production resulting from the interlanguage of learners of French. Transverse and longitudinal data were collected from 40 learners, aged from 18 to 21 years; level A, in different contexts of acquisition. We are interested in particular on the harmful impact of knowledge of English, representation of the participants with respect to the degree of kinship between the languages involved, to wonder about the way in which some of the CEFR guidelines may contribute, by contextualizing them, revitalizing the teaching and learning French as a Foreign Language (FFL) in this country.

**Keywords:** cross-linguistic influence, multilingualism, learning of foreign languages, errors analysis, contextualization.

### Resumen

El mandarín es la lengua oficial de Taiwán; sin embargo, el inglés es muy popular y tiene un estatuto especial. Las tendencias actuales en las políticas educativas, a nivel internacional, promueven la intercomprensión, mientras que el mandarín y las lenguas romances no están relacionados genéticamente. Por ello, se estudia en este trabajo, el beneficio potencial de apoyarse, en este entorno, en el aprendizaje previo de inglés como mediación para el aprendizaje del francés, a partir de la observación y el análisis de interlengua de producciones orales de estudiantes sinohablantes de francés. Los datos transversales y longitudinales se recogieron a partir de 40 estudiantes de entre 18 y 21 años, de nivel A, en diferentes contextos de adquisición. Se interesa particularmente en el impacto adverso del conocimiento de inglés, las representaciones de los participantes sobre el grado de parentesco entre las lenguas implicadas, y analizar cómo ciertas orientaciones del MCEFR podía contribuir, contextualizándolas, a revitalizar la enseñanza / aprendizaje de FLE en este país.

**Palabras clave:** Influencia translingüística, multilingüismo, aprendizaje de lenguas extranjeras, análisis de errores, contextualización.

## 1. Introduction

Plus personne de correctement informé ne nie, de nos jours, la nécessité d'apprendre des langues non maternelles, dans un monde de plus en plus global et globalisant. L'intérêt d'être polyglotte est évident dans tous les secteurs d'activité, notamment le commerce, le tourisme, les relations internationales, etc. Pour ce faire, les propositions didactiques pour l'apprentissage et l'enseignement des langues se multiplient et fusent de toutes parts. L'engouement pour les langues occidentales de grande diffusion comme l'anglais, l'espagnol, le français, l'allemand, dans le monde n'est plus une anecdote, et elles font partie intégrante des programmes scolaires des pays asiatiques, comme Taiwan. Force est de remarquer, cependant, que les tendances actuelles de la pratique éducative encouragent de plus en plus l'intercompréhension entre les langues. Nous en prenons pour preuve les nouvelles politiques éducatives de l'Union européenne et la diversification des approches pour intégrer le multilinguisme dans les pratiques éducatives (apprentissage précoce des langues, intercompréhension, etc.). Alors que le chinois mandarin est très différente des langues romanes, voire germaniques.

L'objectif de ce travail est de déterminer les langues qui feront l'objet d'influence translinguistique dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en vue d'affiner les compétences langagières des apprenants sinophones, ainsi que leur autonomie. Mais étant donné le contexte d'apprentissage, nous postulons que le chinois mandarin est une source de transferts défavorisée vers la langue française, et que, la langue anglaise va avoir une forte influence sur la langue française. Mentionnons, entre autres, que cette première phase de notre recherche ne traitera pas de l'influence positive de la connaissance de l'anglais dans les pratiques langagières en français parlé par nos apprenants-informateurs.

Après avoir brossé les grandes lignes du contexte de notre travail, nous allons aborder brièvement le concept d'influence translinguistique. Ensuite, il sera présenté la méthode de recherche appliquée, où nous tenterons de parler des informateurs, des matériaux et de la procédure utilisée. Nous envisagerons enfin les résultats observés, les commentaires et les implications qui en découlent.

## 2. Quelques éléments d'ancrage théorique

Afin d'interpréter correctement les résultats de notre étude, dans cette section, nous tenterons de donner un bref aperçu de la situation linguistique de Taiwan, ainsi qu'un regard sur l'influence translinguistique.

### 2.1. La mise en contexte: les langues pratiquées à Taiwan

Taiwan est une nation multilingue, multiethnique où plusieurs langues se côtoient avec des statuts différents (Lin 2007:18). On peut les classer en trois grandes catégories: la langue officielle, les langues premières (L1s) et les langues étrangères. Le chinois mandarin est la langue officielle du pays. C'est la langue la plus utilisée par l'immense majorité des Taiwanais et elle est évidente dans tous les services officiels, voire informels. Elle est présente de la maternelle à l'université. La plupart des radios et télévisions émettent leurs émissions en chinois, ainsi que les films étrangers sont sous titrés en chinois. Bref, le chinois est présent partout et jouit d'un statut supérieur.

Les langues premières sont le chinois mandarin, le taïwanais ou le holo, le hakka et les langues aborigènes. Les trois premières langues appartiennent à la famille des langues sino-tibétaines alors que les langues aborigènes sont des langues pro-austronésiennes. Le taïwanais a un statut moyen mais un poids important dans la société taïwanaise, étant donné qu'il est parlé par l'élite économique et sociale (Lin 2007:19). Le hakka est parlé par environ 15 % des Taïwanais, mais il perd de plus en plus de locuteurs au profit du mandarin ou du taiwanais. Les langues aborigènes regroupent les différentes langues parlées par les quatorze groupes d'indigènes (officiellement reconnus par l'État taiwanais), tels que l'atayal, le saisiyat, le bunun, le tsou, le rukai, le paiwan, le pinuyumayan, l'ami, le yami, le thao, le kavalan, le sakizaya, le sediq et le truku.

En dehors du mandarin, on enseigne aussi dans les écoles des langues étrangères, comme l'anglais, le japonais, le français, l'espagnol et l'allemand, entre autres<sup>1</sup>. Les deux premières langues sont les plus prisées. On peut évoquer plusieurs raisons à cela : d'une part, l'hégémonie de l'anglais dans le monde ; il est considéré comme la première langue internationale, indispensable à l'école, voire dans la vie active, et en plus, il permet aux Taïwanais de s'intégrer dans la diplomatie et l'économie mondiale (Huang 2005:48). D'autre part, c'est l'une des matières fondamentales des concours d'entrée dans les lycées, dans les universités, voire dans la fonction publique. Il est enseigné depuis l'école primaire jusqu'à l'université, et même il est inclus dans le programme de certaines écoles maternelles privées. Des écoles privées de langue anglaise pullulent dans toutes les rues des grandes villes taïwanaises, comme Taipei, Kaohsiung, Taichung pour dispenser des cours d'anglais ou pour préparer les apprenants aux tests, comme notamment le TOEFL (*Test of English as Foreign Language*), le TOEIC (*Test of English for International Communication*), l'IELTS (*International English Language Testing System*), et ainsi de suite. Les passeports, les documents administratifs, etc. sont bilingues chinois – anglais. L'anglais figure aussi sur les étiquettes et modes d'emploi. La télévision par câble, par Internet ou la télévision ADSL permet de regarder une grande variété de programmes en anglais des chaînes américaines, anglaises, australiennes, etc. La majorité des films projetés dans les salles de cinéma sont en anglais sous titrés chinois. Bref, la langue anglaise est une réalité omniprésente partout dans la société et le système éducatif taïwanais (cf. Executive Yuan 2003). Elle a un statut particulier de facto, une sorte de deuxième langue officielle tacite dans le pays.

Pour ce qui est de la langue japonaise, elle jouit également d'un grand prestige auprès des Taïwanais pour des raisons d'ordre géographique, historique<sup>2</sup> ou économique ; sans oublier que le Japon est la deuxième puissance économique du continent asiatique. Parmi les autres langues européennes, l'allemand et le français sont les deux langues les plus populaires, les plus étudiées (Huang 2005:47; Lin 2007:29). Au total, à Taiwan, des langues d'origines diverses coexistent.

À la lumière de ce qui précède, on peut dire que les apprenants taïwanais peuvent mieux maîtriser la langue anglaise que les autres langues européennes, voire avoir un niveau de langue anglaise avancé, et qu'ils pourront même se baser sur celle-ci pour apprendre les autres langues européennes. Mais avant d'en arriver là, essayons de définir sommairement l'influence translinguistique.

---

<sup>1</sup> Depuis 2005, on enseigne de nouvelles langues étrangères comme le coréen, le vietnamien et l'indonésien.

<sup>2</sup> cf. l'occupation japonaise pendant plus de 50 ans (1895-1945).

## 2.2. Qu'est-ce que l'influence translinguistique?

La notion d'influence translinguistique a connu une vogue particulière avec ce qu'on a appelé « transfert ». Elle est complexe et supporte de multiples interprétations depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours. Nous entendons par influence translinguistique ou transfert, ce phénomène linguistique qui consiste à employer dans une langue des éléments propres à d'autre(s) langue(s), communément la langue première (L1) ou une autre langue du répertoire langagier de l'apprenant. En effet, tout individu qui apprend une nouvelle langue essaie de lier les nouvelles informations à ses connaissances préalables, en vue de se faciliter le processus d'acquisition et de communication. Cette stratégie d'apprentissage ou de communication, qui consiste à mettre à profit son répertoire plurilingue, dénote une certaine insuffisance dans la langue cible ou une manifestation de la culture linguistique du milieu comme au Bénin et en Afrique subsaharienne en général.

Le concept de transfert tient ses origines de la théorie conductiste et de la croyance que les habitudes de la L1 influencent l'acquisition des habitudes de la langue non maternelle (LNM) (Ellis 1995:20). Partant de ce constat, l'analyse contrastive associe le concept de transfert aux notions de similitude et de divergence entre la L1 et la langue seconde (L2), c'est-à-dire les structures identiques aux deux langues sont sources de facilité dans l'apprentissage de la LNM, alors que les structures divergentes conduisent à des difficultés et à la persistance d'erreurs. Odlin (1989:27) récapitule la nature de ce processus cognitif en ces termes : «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'analyse contrastive distingue le transfert positif du transfert négatif. Le premier est celui qui facilite l'apprentissage et se produit dans les champs où les deux langues sont similaires. Le transfert négatif ou interférence consiste à utiliser les traits phonétiques, morphologiques, syntactiques ou lexicaux propres à la L1 qui induisent en erreur dans la langue cible.

Les processus de transfert peuvent embrasser les niveaux phonique, lexical, sémantique, morphosyntaxique, socioculturel, sociolinguistique, pragmatique, conceptuel, etc., voire les compétences linguistiques, à savoir la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite. Bien qu'on rencontre dans la littérature une kyrielle de termes pour désigner le même phénomène, nous avons préféré celui d'influence translinguistique suggéré par Sharwood Smith et Kellerman (1986:1), puisqu'il semble plus générique, plus neutre.

## 3. Méthode

Dans la section précédente, nous avons abordé brièvement la situation sociolinguistique dans lequel se déroule l'apprentissage du FLE, et parlé sommairement de l'influence translinguistique. La présente section porte sur la description de la méthodologie de notre travail. Elle s'efforce de cerner les caractéristiques des participants et présente les matériaux utilisés pour recueillir les données, ainsi que le déroulement de la recherche.

### 3.1. Le public soumis à l'enquête

Afin de vérifier notre hypothèse, une enquête a été menée auprès de quarante étudiants universitaires taiwanais de FLE, de niveau A1-A2 (première et deuxième année d'université) du CECRL (Conseil de l'Europe 2001). Ils ont entre 18 et 21 ans, leur L1 est le chinois mandarin et ils ont précédemment acquis des connaissances langagières dans la langue anglaise, considérée comme leur première langue étrangère (LE1). Ils sont en contact régulier avec celle-ci d'Internet aux étiquettes des produits de consommation. Ils ont commencé l'apprentissage du FLE en tant que vrai débutant et ont peu de chance de la pratiquer en dehors des salles de classe. Ils n'avaient jamais séjourné en France ni dans aucun pays francophone. Par contre, quatre d'entre eux ont passé quelques semaines dans des pays anglophones afin d'apprendre la langue ou pour y passer les vacances. Mentionnons également que parmi eux, il y avait deux étudiants du département d'anglais (deuxième année), qui avaient séjourné trois ou quatre fois dans des pays anglophones. Selon les renseignements qu'ils nous ont fournis, ils sont motivés pour apprendre la langue française. En résumé, les langues parlées par nos sujets appartiennent à différentes familles linguistiques : le chinois mandarin est une langue sino-tibétaine ; l'anglais, une langue germanique et la langue cible, le français, est une langue romane.

### 3.2. Matériel et Procédure

Les données recueillies proviennent de questionnaires, d'observations, d'interviews, de rencontres, de huit examens oraux, de jeux de rôles et surtout du corpus que nous avons amassé pendant 16 mois. D'autres matériaux utilisés pour la réalisation de cette étude sont : (i) un enregistreur de voix numérique, (ii) une fiche relevé des erreurs ou un journal dans lequel on notait ou on transcrivait les énoncés erronés, et (iii) la méthode de français *Festival 1* et son CD. La prise de données a été réalisée entre début octobre 2007 et fin février 2009. Les participants ont répondu à deux questionnaires. Le premier questionnaire a été destiné au public cible pour collecter des informations sur leurs données démographiques, linguistiques et sur les raisons de leur motivation pour apprendre la langue française. Le deuxième portait sur les questions suivantes :

- (i) La connaissance de l'anglais vous aide-t-elle dans l'apprentissage du français ?  
 Oui                                       Non.                                      Pourquoi ?
- (ii) Sur quelle(s) langue(s) vous basez-vous pour apprendre la langue française ?  
 Le chinois       l'anglais       les deux langues.       d'autres langues  
Pourquoi ?

Pendant l'année académique 2007-2008, ils ont passé six épreuves orales et deux au cours de l'année universitaire 2009. Les épreuves se sont déroulées presque dans les mêmes conditions que celles du Baccalauréat. En effet, les étudiants avaient à se présenter par groupes de deux, chacun choisissait un sujet parmi ceux proposés (les textes étudiés en classe) et ils disposaient de dix minutes pour le préparer. Ensuite on les interrogeait pendant une dizaine de minutes. Dans une première phase, chacun rend compte du texte choisi et puis la deuxième phase est réservée à l'entretien avec le professeur, les textes servant d'amorce à la conversation.

Une autre procédure utilisée est l'enregistrement des jeux de rôles qu'ils font après la fin de chaque unité. Nous avons enregistré également, parfois à leur insu, nos entretiens ou conversations sur des sujets divers sur le

campus ou dans les restaurants situés autour du campus. Notre but était de consolider leur acquis, renforcer leurs automatismes et leur offrir des possibilités de pratiques de la langue, voire d'enrichissement personnel ou mutuel. Enfin, nous avons procédé à la transcription et à l'analyse des données. En d'autres termes, nous avons fait une étude à la fois transversale et longitudinale.

Par ailleurs, pour des raisons de fiabilité, de crédibilité et de validité de nos résultats, on a opté à la fois pour des interprétations autorisée et plausible des erreurs. Ainsi, on a demandé à certains apprenants d'interpréter leurs énoncés. En l'absence des intéressés, on a eu recours à une interprétation qui se base sur la forme et le contexte situationnel. Signalons également que, compte tenu de notre niveau de compétences élémentaires en chinois, nous avons sollicité, parfois, l'aide de deux locuteurs natifs du chinois afin de mieux interpréter les résultats.

#### 4. Synthèse des résultats

Le présent travail examine l'influence translinguistique chez des Taïwanais multilingues de niveau élémentaire dans la langue française. Ces premiers résultats se basent sur 200 énoncés tirés au hasard de notre corpus de langue orale. Cette section a pour objectif de mettre en évidence l'influence du passé linguistique de nos participants sur leur production orale en français.

En ce qui concerne la première question du deuxième questionnaire, 39 répondants ont estimé que l'anglais les aide à comprendre et à produire des énoncés dans la langue française, en évoquant comme principale raison la similitude entre l'anglais et le français.

Quant à la deuxième question, seules sept personnes (17, 50 %) ont reconnu qu'elles se basent sur le chinois pour apprendre la langue française, car selon elles, c'est la langue qu'elles maîtrisent le mieux. Les 33 restants (82, 50 %) ont stipulé que la compréhension et la connaissance de l'anglais leur sont plus utiles à l'apprentissage du FLE que leur L1. Le principal facteur évoqué était la ressemblance formelle entre l'anglais et le français. D'une manière générale, la grande majorité des participants ont admis que l'anglais est une base sur laquelle se reposer.

En ce qui a trait à notre corpus de production orale, le contact entre les langues disponibles chez nos sujets a laissé des empreintes dans leurs interlangues. L'analyse des données transversales et longitudinales recueillies<sup>3</sup> montre que le chinois a eu une influence faible dans la production orale en français. Sur 200 énoncés, seuls quarante (40) cas (20 %) proviennent du chinois mandarin. Il y a eu des cas d'alternance codique (par exemple (1) et (2)) et de traduction littérale du chinois (l'exemple (3)):

- (1) « Le stylo ? ... *Zhè shì wǒ de* » (R-av. 12) ; (cf. c'est à moi)
- (2) « Rita ? Elle est (silence) *lǒuxià* ? » (O-av. 08) ; (cf. en bas)
- (3) « Moi plus inoubliable personne ... » (F-oct. 09). (cf. *Wǒ zuì nán wàng de rén...*).

Les deux premiers participants ont utilisé une stratégie qui ne leur demande pas beaucoup d'effort, une stratégie réaliste et moins risquée.

---

<sup>3</sup> Pour chaque exemple, figurent l'abréviation de la source et la date d'occurrence.

L'influence provenait surtout de l'anglais, 160 occurrences sur 200, soit 80 % des cas. Nos participants se sont aidés du bagage lexical, syntaxique, etc., accumulé au cours de l'apprentissage de l'anglais. La plupart des erreurs de notre corpus sont dues à divers facteurs, comme l'influence des sons de l'anglais, l'interférence de faux-amis et des mots formels et/ou sémantiquement proches et l'influence de la culture grammaticale apprise avec l'anglais.

**a) Influence des sons de l'anglais**

(5) «Je n'aime pas le *rat* [ræt] (Ma- janv. 09).

(6) «Elle a fait moto *accident* [æksidənt] hier] (Re-déc. 09).

Ces confusions de sons sont attribuables à la ressemblance graphique.

**b) Faux-amis**

(7) «Je suis *agréée* (cf. d'accord) avec vous» (P-fév. 09). (cf. *to be agree with*)

(8) «j'ai *appointements* avec le docteur (cf. rendez-vous)» (O-déc. 08). La source de cette erreur est l'influence du mot anglais *appointment*.

**c) Des expressions formelles et/ou sémantiquement proches**

• **Des formes hybrides**

Certains apprenants ont tenté d'adapter les mots anglais à la morphologie et à la phonologie française. Ils combinent une racine anglaise avec une terminaison ou une désinence française.

(9) «Qui est votre *barbeur* ?» (Eu-oct. 08), (anglais *barber*; cf. coiffeur).

(10) «Il a *exité* là» (Em-janv. 09) ; (anglais *to exit* ; cf. sortir).

• **Traductions littérales**

Certains apprenants ont traduit mot à mot certaines expressions propres à l'anglais.

(11) «Aimez-vous les *rapides aliments*?» (cf. fast- food ou prêt à manger).

(12) «Obama est la *personne d'année*» (F.-déc. 08) (cf. l'homme de l'année).

Le participant a traduit littéralement l'anglais « *...person of the year* ».

• **Des insertions de mots anglais**

(13) «Clauss parle cinq *languages and* il a un master ...» (Ma.-nov. 08).

(14) «Vous pouvez *download* des films français ...» (C.- jan. 09) ; (cf. télécharger).

**d) Influence des savoirs grammaticaux en anglais**

La culture grammaticale apprise avec l'anglais les a aussi induits en erreur.

• **Emploi des chiffres et nombres**

(15) «Si tu gagnes deux *billions* d'euros, tu feras quoi?» (Be-av. 08) (cf. deux milliards).

(16) «un kilo de poires, c'est *un point trente euros*» (1.30 €). (No-av. 08) (cf. 1,30 €, un euro trente ou un euro et trente centimes).

Ici on note l'influence du «point» en anglais, l'équivalent de la virgule française.

(17) «Aujourd'hui, c'est *décembre 20* » (O.-déc. 08). Il s'agit d'une construction de la date à l'anglaise.

• **Emploi du génitif**

(18) «Victor est Marc's cousin, c'est mamie's anniversaire» (G. ma-08).

(19) «Susana est Éric's copine» (C. -mai 08).

Ces exemples sont basés sur la formation du génitif en anglais : l'ordre des mots, la prononciation du « s » du génitif.

- **Confusion des genres et du nombre**

(20) «Rosita Gomez est son grand-mère» (Ja. -Av. 08).

Il se pourrait que ce soit un calque de «*Rosita Gomez is his grandmother*»

(21) «Ici, c'est mon sœur » (C. -janv. 09).

C'est probablement un calque de « ... *my sister* »<sup>4</sup>

Il est intéressant de noter que les deux étudiants du département d'anglais ont réalisé d'indéniables progrès en matière de la maîtrise de la langue française. Mais malheureusement, ils n'ont pas pu participer à la deuxième phase de notre recherche. D'autre part, les participants ont l'habitude de passer rapidement à l'anglais dès qu'ils découvrent le bas ou faible niveau de compétence à l'oral de leurs interlocuteurs en chinois mandarin. En bref, ce premier volet de la recherche a permis de mettre en lumière, chez nos participants, une plus forte influence en provenance de l'anglais et une propension à chercher à tirer parti des compétences déjà élaborées en cette langue.

## 5. Interprétation des résultats

Notre travail a analysé l'influence des langues connues par les apprenants taiwanais sur leur production orale en langue française. Bien que notre corpus soit encore limité, nous avons trouvé des résultats intéressants que nous tenterons d'expliquer, en vue d'en tirer les implications. L'analyse des données a révélé que, l'influence la plus importante provenait de la langue anglaise (80%). Cette dernière a joué un rôle prépondérant dans l'apprentissage du français, alors que l'incidence du chinois est négligeable (20%) ; ce qui confirme l'hypothèse de la présente étude.

L'influence de la L1, le mandarin, ne ressort pas comme une caractéristique saillante, dans la mesure où l'effet de celle-ci sur les énoncés erronés de nos participants est faible. Ce léger impact de la L1 sur la langue française ne coïncide pas avec les études de Singleton & O Laoire (2006), Wolter & Gyllstad (2011), Mourssi & Al Doori (2014), etc., qui supportent une influence massive de la L1. La première explication plausible est la distance entre les langues du répertoire langagier de nos sujets. En effet, le chinois et le français appartiennent à des familles linguistiques différentes. De même, le premier utilise des sinogrammes alors que le second a recours à l'alphabet latin. La distance psychologique ou psychotypologie, c'est-à-dire la manière dont les apprenants taiwanais perçoivent la relation entre leur L1 et la langue française, peut être une autre source explicative. En d'autres termes, les facteurs qui expliquent ces écarts sont : la différence de structure entre leur L1 et le français (LE2), le degré de difficulté de compréhension qu'ils ont éprouvé en FLE. Ces résultats s'apparentent à ceux de Cenoz (2003), Odlin & Jarvis (2004), Hamada & Koda (2008), selon lesquels la psychotypologie ou la distance est un paramètre important dans l'influence translinguistique. Une autre explication possible serait l'origine étrangère de l'enseignant, son niveau de compétence élémentaire dans la langue chinoise ; connaissant cet état de

---

<sup>4</sup> Toutefois, il se pourrait que ces incorrections soient également une influence du chinois mandarin.



chose, les apprenants ont préféré utiliser la langue qu'ils ont en commun, l'anglais.

Dans notre étude, l'anglais était la source importante d'influence translinguistique. Les apprenants ont recours à cette langue en tant que roue de secours. Cela peut s'expliquer en termes de stades de l'acquisition du FLE, autrement dit, les résultats sont liés au niveau (débutant ou élémentaire) de compétence de nos apprenants-informateurs en FLE et à leur niveau assez élevé en anglais. Toutefois, une autre explication peut s'appuyer sur le degré de proximité linguistique entre les deux langues occidentales. Nos participants ont perçu de nombreuses ressemblances formelles entre l'anglais et la langue française (leurs caractéristiques structurales et lexicales). Étant donné que les deux langues utilisent l'alphabet latin, l'anglais semble plus proche du français que du chinois, qui emploie des sinogrammes. Par conséquent, pour parler français, ils consultaient dans leur répertoire la langue la plus voisine, la plus similaire. Nos participants perçoivent ainsi la langue française comme une variante nouvelle de la langue de Shakespeare, des langues identiques, simplement divergentes. Cela peut s'expliquer par leurs connaissances imparfaites en français, et atteste que l'anglais est la langue la plus activée au moment d'apprendre ou d'user de la langue de Molière, du moins à ce stade d'apprentissage du FLE. De sorte que les mots anglais sont plus accessibles et surgissaient plus aisément. Ces résultats appuient les idées de Singleton (1987) et Williams & Hammarberg (1998), selon lesquelles la langue étrangère dans laquelle l'apprenant est le plus compétent peut constituer la principale source d'influence translinguistique. Ils ressemblent également à ceux de Kim (2013), qui montrent que les apprenants coréens se basent sur leurs connaissances textuelles en anglais pour apprendre le français.

Un autre facteur plausible est le rôle valorisant de la connaissance de l'anglais dont la maîtrise, tout au moins approximative, est conçue comme un passeport pour l'emploi, un moyen de s'accorder de meilleures chances d'insertion socio-économique. Nos résultats sont différents de ceux de Bouvy (2000) et de Leung (2006). Rappelons que pour ces deux auteurs, l'interférence peut se produire uniquement, ou principalement, de la L1 à la troisième langue (L3). Par contre, nos résultats coïncident avec ceux de Flynn, Vinnitskaya & Foley (2004) selon lesquels les propriétés à la fois de la L1 et de la L2 peuvent se transférer à la L3.

Nos résultats suggèrent également qu'à certains stades de l'acquisition multilingue, les apprenants se servent de toutes les langues connues en leur attribuant des rôles divers. Ils mélangent souvent les structures de leur répertoire plurilingue en cherchant à exploiter surtout les ressources de la langue qu'ils jugent plus proche de la langue cible. Ainsi, ce qui importe n'est pas l'ordre d'acquisition des langues en présence, mais plutôt, que la langue (L1 ou L2) soit structurellement proche de la L3, ou perçu comme étant structurellement proche d'elle (de Angelis & Selinker 2001; Cenoz 2003b; Singleton & O'Laoire 2006 ; Foote 2009; Montrul, Dias & Santos 2011; Anderssen & Bentzen 2013), ainsi que le statut de la langue étrangère dans le pays. En outre, la créativité de nos sujets indique qu'ils ont très bien compris l'importance de l'intercompréhension et ressenti les similitudes structurelles et lexicales entre les deux langues européennes.

En résumé, la L1 aurait donc, un niveau d'activation plus bas et serait alors moins accessible au moment d'apprendre la langue française, du moins au début de l'apprentissage. En conséquence, on pourrait suggérer, dans le contexte taïwanais, que l'anglais pourrait servir de base pour apprendre la langue française, voire les langues romanes. Cette prise de position s'explique de multiples manières. D'abord, les facteurs contextuels, le

statut de l'anglais à Taiwan, et le fait que les apprenants ont souvent un niveau avancé en anglais. De plus, ce dernier est la première langue étrangère occidentale apprise dans le contexte d'enseignement formel ; autrement dit, l'anglais tient la place de représentant des langues occidentales, surtout du point de vue grammatical, orthographique, voire lexical. Par conséquent, ils le perçoivent comme un procédé logique et infaillible à l'apprentissage des autres langues européennes.

Outre cela, les pratiques pédagogiques actuelles en classe de langues étrangères privilégient l'intercompréhension, la proximité linguistique : le cas des initiatives européennes en faveur de l'enseignement des langues avec les programmes Galatea, Galanet, Eurom 4, EuroCom, InterCompréhension Européenne (ICE), etc. L'anglais peut donc être bénéfique pour l'acquisition du FLE, car, quoiqu'il soit classé parmi les langues germaniques, il existe une proximité entre les deux langues. Celles-ci possèdent un grand nombre de traits de ressemblance. Nous en prenons pour preuve leur proximité géographique, leur proximité lexicale qui est solidement ancrée dans l'histoire, la similitude de leurs alphabets, une structure de base similaire (SVO, sujet verbe objet), et les emprunts réciproques entre les deux langues sont assez considérables. À titre d'exemple, selon Robert (2008), les deux tiers du vocabulaire anglais proviennent du français ou du latin. Quant à Treps (2009), elle a identifié plus de 3000 mots français qui sont allés enrichir l'anglais. De plus, les observations de l'ICE ont rapporté une possible intercompréhension entre les anglophones et les francophones. Cela justifie, partiellement bien sûr, l'activation des connaissances lexicales, morphosyntaxiques, phonologiques, etc., de l'anglais de la part de nos participants dans la production en français, ainsi que les résultats du deuxième questionnaire. Toutefois, ces ressemblances de forme et de sens peuvent faciliter l'apprentissage de langues, comme le prouve l'étude de Hall et al. (2009).

Eu égard à ce qui précède, l'on peut dégager l'idée que, l'anglais et le français présentent des propriétés linguistiques qui peuvent en faire des alliées à Taiwan, et de surcroît elles peuvent être des facteurs de simplification, de facilitation de l'apprentissage du français chez les apprenants taiwanais, surtout chez les débutants. Dans la réalité, le passage du sinogramme à l'alphabet latin (et même vice versa) est dur, si bien que, l'anglais rassure nos apprenants-informateurs, les sécurise et les aide à fixer les structures des mots, le vocabulaire, etc. Toutefois, si judicieuse soit l'utilisation de la langue anglaise comme langue de référence, elle n'est pas exempte de problèmes : l'éloignement phonique, les différences prosodiques entre les deux langues, les possibles confusions dans les sons, l'orthographe, les faux-amis, l'anglicisme, et ainsi de suite. Pour cela, il nous semble indispensable une didactique de l'intercompréhension au delà des familles de langues, une certaine métalinguistique contrastive qui engage de prime abord tout le passé linguistique ou grammatical des apprenants taiwanais. On peut mettre à profit la proximité de l'anglais et du français en cherchant à équilibrer aussi bien leurs similitudes que leurs divergences, sans pour autant opter pour une méthode radicale.

Pour pousser encore plus loin, institutionnellement, il est tout à fait possible d'adapter aussi le Cadre européen commun de référence (CECR) aux langues occidentales, notamment le français, à Taiwan, compte tenu de sa plasticité, sa souplesse et son ouverture: on peut lui apporter des modifications qui tiendraient compte des traditions et des cultures éducatives du pays. D'ailleurs, les exemples ne manquent pas, passés ou contemporains, d'outils similaires au Cadre qui ont été adaptés à de nouveaux contextes. Le CECR pourrait fournir une base commune aux divers acteurs de l'éducation, à savoir les enseignants, les apprenants, les

formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et auteurs, etc., pour ce qui a trait au clivage de niveau (A1, A2, B1, B2, C1 et C2), la programmation et les contenus grammaticaux exigés pour chaque niveau. L'évaluation des apprenants taiwanais pourrait s'établir en fonction de ces six niveaux. Cela favoriserait entre autres, la mobilité aussi bien éducative que professionnelle des apprenants taiwanais, voire la pleine reconnaissance internationale de leur diplôme. De même, ils pourront ainsi situer leur niveau conformément à des critères internationaux. Cependant, une contextualisation par rapport aux publics taiwanais, et la prise en compte des réalités sociolinguistique et géographique de l'île s'avèrent nécessaire. La certification pourrait relever de la responsabilité des enseignants francophones et taiwanais chargés de l'enseignement du FLE.

L'idée que Taiwan gagnerait à adapter le CECR est aussi renforcée par le fait que cette adaptation est déjà dans les mœurs pédagogiques grâce aux diplômes et certifications calés sur le Cadre comme le TCF (Test de Connaissance du Français), le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), et autres. De plus, cet outil est aussi le point de référence de certains manuels et méthodes utilisés dans les centres d'enseignement. On pourrait donc s'appuyer sur son référentiel pour l'élaboration des programmes d'enseignement et d'apprentissage du FLE, pour l'organisation de la certification, pour les démarches d'évaluation, voire pour la mise en place d'un auto-apprentissage. Toutefois, on doit veiller à ce que les tests valorisent les différences culturelles, tiennent compte de la distance culturelle et/ou intègrent les expériences, les systèmes culturels taiwanais ; car plusieurs candidats auxdits diplômes ont récriminé l'absence de données issues de leur environnement personnel : un certain nombre d'items ne cadrent pas du tout avec leurs us et coutumes ni avec les réalités de leur milieu, et qui pis est, ils invoquent parfois des références culturelles francophones que les étudiants sinophones ignorent.

L'approche actionnelle préconisée pourrait favoriser l'autonomie des apprenants taiwanais et elle pourrait développer chez eux un esprit créatif, leur permettant d'avoir un esprit critique (et non pas de critique). Cette autonomie peut constituer une source de motivation renouvelée et peut leur permettre d'opérer avec leur propre style cognitif, d'évoluer à leur propre rythme en utilisant des stratégies, des matériaux, des ressources qui leur semblent plus efficaces, plus utiles et/ou plus motivants. Qui plus est, elle pourrait les aider à poursuivre, à affiner l'apprentissage du FLE, voire les préparer à un apprentissage tout au long de la vie.

La mise en place de tâche pourrait s'inspirer des orientations du CECR. En général, les apprenants taiwanais aiment travailler en équipe et détestent les évaluations sur tables. Le Cadre pourrait présenter ainsi de nombreux atouts, dans la mesure où il préconise des stratégies d'apprentissage qui mettent en jeu la dynamique de groupe : il encourage les activités d'interaction, de réception, de médiations (traduction, interprétariat, résumé de textes, etc.), les savoirs métalinguistiques et métatextuels. Ces différentes stratégies favoriseraient l'épanouissement des apprenants taiwanais et leur donneraient une plus grande confiance en eux-mêmes. En outre, les compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ainsi que la variété des discours sont prises en compte. Les itinéraires de découverte (IDD), qui font appel à des compétences individuelles, pourraient permettre aux apprenants de travailler en équipe, de s'entraider, etc.

La prise en considération des compétences générales individuelles de l'acteur social peut permettre aux apprenants taiwanais de mieux comprendre la langue française et cultures francophones. Ils peuvent tirer parti

des capitaux linguistiques et culturels existants, c'est-à-dire, qu'ils pourront faire appel aux compétences acquises auparavant, leurs propres expériences, celles de leurs condisciples, leurs propres imaginations, pour réaliser toutes sortes de tâches. Par exemple, ils peuvent se servir des autres langues qu'ils connaissent (ici, l'anglais et le mandarin) pour découvrir mieux et plus vite la langue française, la nouvelle langue. L'enseignant pourrait ainsi exploiter des ressources authentiques, des supports filmiques, faire appel à des activités ludiques et musicales (populariser les karaokés en français), rendre les apprenants conscients de cette grande accessibilité des ressources, bref leur doter d'instruments et de méthodes leur permettant d'apprendre également en dehors de l'école, car cette dernière n'est pas la seule dispensatrice de savoirs. On peut aussi apprendre les langues ailleurs que dans les contextes guidés. Cela permettrait l'appropriation de certains éléments linguistiques et culturels fluctuants qui ne sont guère représentés dans les manuels. En outre, on tient compte de la grammaire de l'oral et on prend les erreurs comme un outil pour enseigner.

Pour ce qui est des compétences communicatives langagières, le fait que le CECR soit favorable à la reconnaissance de compétences partielles, peut permettre aux apprenants taiwanais de se départir de la peur de parler ou de « perdre la face ». Le fait de savoir que le mélange de code est normal, utile et transitoire les sécurise, les encourage à aller loin dans l'apprentissage du FLE et leur donne une motivation supplémentaire. Comme le niveau de compétence attendu n'est plus lié à des ambitions perfectionnistes, ils seront ravis de leurs connaissances imparfaites en langue française, dans la mesure où ils sauront désormais qu'on a plus nécessairement besoin d'être un apprenant omniscient, qui sait tout et peut parler comme un locuteur natif de la langue cible. Ce qui va compter plus que tout c'est la compréhensibilité et non (toujours) l'exactitude en cours. Cette nouvelle approche permet aux enseignants de prendre en considération, par exemple, les ressemblances et les différences importantes entre le français, le chinois mandarin et l'anglais au niveau de la phonétique et de la phonologie ; et de ne plus considérer les erreurs comme des « péchés » à extirper. Cela consoliderait les connaissances qu'ils ont dans les différentes langues de leur répertoire linguistique. D'ailleurs, comme le soulignaient si bien Coste, Moore et Zarate (1998:41-42), « les compétences partielles ne sont ni rudimentaires ni incomplètes ni approximatives. Bien au contraire, la concentration sur un objectif apparemment particularisé peut développer des savoirs, savoir-faire, cultiver des stratégies, travailler des modes d'apprentissage qui n'auraient pas été sollicités aussi intensément et aussi finement si l'objectif avait été plus global. »

Par ailleurs, on pourrait s'inspirer des portfolios, ces outils d'autoévaluation de l'apprenant, pour leur permettre de réfléchir sur leur apprentissage ainsi que d'être en contact avec la langue française dans et hors de l'école. Pour cela, il faudra tenir compte de leurs besoins spécifiques et de leurs motivations.

La prise en compte de l'anglais comme langue de référence, constitue aujourd'hui, avec peut-être, l'enseignement précoce du français ou des langues romanes, une des voies privilégiées pour améliorer les compétences des apprenants sinophones. Dans la même veine, la contextualisation de certaines orientations du CECR, la prise en considération de leurs habitudes traditionnelles, de leurs traditions éducatives et de leurs besoins, les échanges bilatéraux d'assistants de langue avec les pays francophones, l'élaboration de manuels d'apprentissage avec la collaboration des enseignants francophones et sinophones, l'association des TIC pourraient apporter une contribution significative à la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues romanes en Asie et à Taiwan en particulier.

## 6. Conclusion

Le présent travail a examiné le rôle que jouent les langues chinoise et anglaise dans l'apprentissage du français chez des apprenants universitaires taïwanais. Dans le cadre sociolinguistique de notre étude, nous avons montré le caractère particulièrement privilégié de la langue anglaise. Les résultats ont montré que les apprenants, à ce stade, se basent très peu sur leur L1 pour acquérir la langue française. Par contre, ils mettent en lumière le rôle prééminent de l'anglais dans l'apprentissage du français, montrant que la proximité linguistique (voire la psychotypologie) a plus de poids que l'ordre d'acquisition des langues et que les phénomènes d'influence translinguistique ne se limitent pas à la seule L1. Notre hypothèse de départ est donc confirmée et en appelle à une didactique contextualisée de la langue française incluant le fait que l'anglais, à Taiwan, n'est pas une langue étrangère comme les autres et qu'il est proche du français. En conclusion, dans le contexte taïwanais, l'anglais représente la langue alternative, la langue passerelle idéale vers le français, voire vers les langues romanes, pour que les apprenants profitent et jouissent des tendances actuelles de la pratique éducative en milieu plurilingue. Le Cadre contextualisé pourrait également offrir un grand potentiel pédagogique. Il est en mesure d'apporter un appui efficace à la réalisation de référentiels de compétence, il pourrait fournir des pistes pour la conception des programmes d'enseignement, des activités, l'évaluation des acquis des apprenants, le traitement de l'erreur, etc.

La présente contribution, de caractère exploratoire, ne prétend pas épuiser l'ensemble des questions soulevées par l'analyse de notre corpus. Nous avons seulement voulu souligner l'importance que revêt la connaissance de l'anglais dans le contexte taïwanais, et nous avons suggéré quelques pistes de remédiation pour améliorer les compétences linguistiques des apprenants taïwanais de FLE. Mais il est possible que certaines réalités aient échappé à l'analyse. En d'autres termes, il sera judicieux à l'avenir, par exemple, de travailler avec un échantillon plus représentatif, d'exploiter aussi des textes écrits, de réexaminer de manière détaillée les résultats et conclusions.

## Références bibliographiques

- Anderssen, Merete & Bentzen, Kristine. 2013. "Cross-linguistic influence outside the syntax-pragmatics interface: a case study of the acquisition of definiteness". *Studia Linguistica. Special Issue*, 67(1) : 82-100
- Bardel, Camilla & Ylva, Falk. 2007. "The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax". *Second Language Research*, 23 : 459-484.
- Bohnacker, Ute. 2006. "When Swedes begin to learn German: from V2 to V2". *Second Language Research*, 22 : 443-486.
- Bouvy, Christine. 2000. "Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer". Cenoz, J. & Jessner, U. (éds.), *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-157.
- Cenoz, Jasone. 2003a. "Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mind". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78 : 1-11.
- Cenoz, Jasone. 2003b. "The role of typology in the organization of the multilingual lexicon". Cenoz, J., Hufesein, B et Jessner, U. (éds.), *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 103-116.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle & Zarate, Geneviève. 1998. "Compétence plurilingue et pluriculturelle". *Le français dans le monde. Recherche et applications*, numéro spécial : 7-67.
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry. 2001. "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind". Hufesein, B & Fouser, R. (éds.), *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 42-58.

- Ellis, Rod. 1995. *Understand second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Executive Yuan. 2003. *Challenge 2008: National development plan (2002-2007)*. Taipei: Executive Yuan.
- Flynn, Suzanne, Vinnitskaya, Inna & Foley, Claire. 2004. "The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses". *International Journal of Multilingualism*, 1 : 3-16.
- Foote, Rebecca. 2009. "Transfer in L3 acquisition: The role of typology". Leung, Y-K. I (éd.), *Third language acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters, 89-114.
- Hall, Christopher J. et al. 2009. "Learners' Implicit Assumptions about Syntactic Frames in New L3 Words: The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status". *Language Learning*, 59(1) : 153-202.
- Hall, Christopher J. & Ecke, Peter. 2003. "Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition". Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (éds), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 71-86.
- Hamada, Megumi & Koda, Keiko. 2008. "Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning". *Language Learning*, 58(1): 1-31.
- Hammarberg, Björn. 2001. "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". Cenoz, J. Hufeisen, B. & JESSNER, U. (éds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hammarberg, Björn. 2006. "Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24 : 45-74.
- Huang, Shin-Ying. 2005. "Taiwanese students talk about English in Taiwan and their lives". *Languages, Communities, and Education Spring 2005* : 45-54.
- Kim, Hyun. 2013. *Effets des apprentissages de la langue écrite effectués à partir de la typologie textuelle dans l'apprentissage multilingue (le coréen, l'anglais et le français) chez l'apprenant coréen*. Thèse de doctorat. Montréal : université de Montréal.
- Leung, Yan-kit Ingrid. 2006. "Full Transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition". Slabakova, R., Montrul, S. et Prévost, P. (éds.), *Inquiries in linguistic development. In honor of Lydia White*. Amsterdam: John Benjamins, 157-188.
- LIN, Mei-Chih. 2007. *El aprendizaje y el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido de indicativo por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*. Thèse de doctorat. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Montrul, Silvina, Dias, Rejanes & Santos, Hélade. 2011. "Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer". *Second Language Research*, 27 : 21-58.
- Mourssi, Anwar & Al Doori, Afif. 2014. "Postgraduate learners and crosslinguistic influence of L1 (arabic) in acquiring linguistic items of L2 (English)". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(1) : 307-318.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence & Jarvis, Scott. 2004. "Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland". *International Journal of Multilingualism*, 1(2) : 123-140.
- Robert, Jean-Michel. 2008. "L'anglais comme langue proche du français?". *Revue de didactique des langues-cultures et de lexiculurologie*, 149 : 9-20.
- Rothman, Jason & Cabrelli Amaro, Jennifer. 2010. "What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 Initial State". *Second Language Research* 26 : 189-218.
- Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric. 1986. "Crosslinguistic influence in second language: an introduction". Kellerman, E & M. Sharwood Smith, M. (éds), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon, 1-9.
- Singleton, David & Ó Laoire, M. 2006. "Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24 : 101-117.
- Singleton, David & O'Laoire, M. 2006. "Psychotypology and the 'L2 factor' in crosslexical interaction: An analysis of English and Irish influence in learner French". Bendtsen, M., Björklund, M, Fant, C & Forsman, L. (éds.), *Språk, lärande och utbildning i sikte*. Vasa: Faculty of Education, Åbo Akademi, 191-205.
- Singleton, David. 1987. "Mother and other tongue influence on learner French". *Studies in Second Language Acquisition*, 9 :

327-45.

- Sossouvi, Laurent-Fidèle. 2012. "Les attitudes d'apprenants taiwanais de langue étrangère à l'égard de la bande dessinée et quelques implications". *Linguistik online*, 55(5), 79-98. Recuperado de <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/276/386>.
- Treps, Marie. 2009. *Les mots migrants : les tribulations du français en Europe*. Paris : Seuil.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn. 1998. "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics*, 19 : 295-333.
- Wolter, Brent & Gyllstad, Henrik. 2011. "Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge". *Applied Linguistics*, 32(4) : 430-449.

---

**Laurent-Fidèle Sossouvi** est Docteur en linguistique appliquée de l'Université d'Alcalá. Depuis 1989, il a été responsable pédagogique et professeur de langues espagnole et française dans différents contextes en Afrique, en Europe et en Asie. Après avoir enseigné à Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwan) jusqu'en 2012, il est aujourd'hui professeur à l'Université d'Abomey-Calavi et intervient dans la formation des formateurs à l'École normale supérieure de Porto-Novo. Il est ou a été membre du conseil scientifique de plusieurs revues internationales et de colloques. Il a cosigné plusieurs livres et est auteur de plusieurs articles scientifiques publiés dans des revues scientifiques de nombreux pays. Il a donné des conférences dans presque tous les continents et ses travaux de recherche ces dernières années se centrent sur l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères en contexte multilingue, la didactique des langues étrangères, l'analyse du discours, la littérature comparée, etc.

**Contact :** [laurent.sossouvi108@gmail.com](mailto:laurent.sossouvi108@gmail.com) ou [solfi810@yahoo.fr](mailto:solfi810@yahoo.fr)