

La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue

Mariana Bono*

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (DILTEC)

Résumé

L'objectif de cet article est d'envisager deux propositions issues de la recherche en acquisition des langues, la *noticing hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986 ; Schmidt, 1990) et la notion de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey & Py, 1989), dans une perspective interlinguale et plurilingue de l'acquisition. Ces développements théoriques apparentés, amplement sollicités dans des approches intralinguales et développementales, posent la nécessité de repérer le fonctionnement d'une forme linguistique présente dans l'input pour que l'acquisition puisse avoir lieu. Nous tenterons dans ce qui suit d'intégrer ces notions à une réflexion sur le potentiel acquisitionnel de la comparaison L2-L3 dans l'acquisition trilingue. L'hypothèse sera formulée que dans l'appropriation d'une L3, les connaissances développées lors de l'apprentissage d'une L2 peuvent encourager le processus de prise de conscience en fournissant des opportunités supplémentaires pour que l'apprenant dirige son attention vers un élément encore absent dans son interlangue. L'étude, qui porte sur une population universitaire non-spécialiste, est basée sur des données de type qualitatif provenant d'un corpus d'interactions orales en espagnol L3. Plus spécifiquement, nous analyserons des séquences porteuses de traces d'une saisie potentielle rendue possible grâce à la mise en relation L2-L3.

Mots-clé: noticing, séquences potentiellement acquisitionnelles, acquisition trilingue, comparaison interlinguale

Abstract

This article deals with two theoretical constructs well-known in SLA research, the *noticing hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986 ; Schmidt, 1990) and the notion of *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey & Py, 1989), from a crosslinguistic, multilingual perspective. These two related notions, which have been mainly developed within intralingual, developmental approaches to SLA, posit that for acquisition to take place, the learner needs to notice a particular linguistic form in the input. Our purpose here is to discuss these notions in relation to the

* E-mail address for correspondence: marianabono@gmail.com

learning potential afforded by crosslinguistic comparison in third language learning. The hypothesis will be made that in L3 acquisition, linguistic knowledge from a previously acquired L2 can trigger noticing phenomena by increasing the opportunities for the learner to focus her attention on an aspect of the L3 that has yet to be integrated to her interlanguage. Our study involves a population of non-specialist university students and is based on qualitative data from oral interactions in Spanish L3 ; specifically, we analyse conversational sequences that bear traces of a potential intake following the establishment of a crosslinguistic comparison between an L2 and the L3.

Keywords: noticing, potentially acquisitional sequences, L3 acquisition, crosslinguistic comparison

Introduction

La présente contribution a comme point de départ deux propositions théoriques issues de la linguistique acquisitionnelle : la notion de *noticing*¹, telle qu'elle a été mise en place par Schmidt (1990, voir aussi Schmidt & Frota, 1986), et la notion de *séquences potentiellement acquisitionnelles* ou SPA élaborée par Py et ses collaborateurs (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Ces développements théoriques apparentés ont été amplement sollicités dans la recherche en acquisition des langues (désormais RAL) pour rendre compte de la dynamique de l'acquisition ; ils sont parmi les réponses les mieux connues à la question des conditions nécessaires pour que l'*input* devienne *intake* ou saisie². Très schématiquement, on part du principe que pour que l'acquisition d'un élément linguistique puisse avoir lieu, l'apprenant doit à un moment donné diriger son attention vers cet élément encore absent dans son interlangue. Cette attention focalisée lui permettra de saisir son fonctionnement en vue de son incorporation à son système en langue cible. Selon les différentes orientations disciplinaires, on insistera tantôt sur les aspects cognitifs de ce processus en tant qu'expérience intrapsychique, tantôt sur le cadre interactionnel qui l'accompagne et, en partie, le détermine. Bien entendu, les dimensions cognitives et interactives de l'acquisition ne s'excluent pas mutuellement (Véronique, 1992 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2000), et il est possible d'envisager l'acquisition en termes de *cognition dans l'interaction*. Dans cette perspective, les notions de *noticing* et de séquences potentielles d'acquisition contribuent à notre compréhension de comment on apprend en communiquant. Dans l'apprentissage scolaire des langues, les séquences ternaires composées d'une demande d'aide, d'une réponse et d'une reprise sont bien connues, et l'idée que la saisie se produit à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide de son interlocuteur (l'enseignant, mais aussi ses camarades) bénéficie d'un large consensus.

Notre objectif dans ce qui suit sera de réfléchir aux implications de ces deux notions dans le domaine de l'acquisition plurilingue. Plus précisément, nous souhaitons analyser le rôle des langues dites secondes dans les processus de *noticing* repérables dans les séquences acquisitionnelles qui caractérisent l'apprentissage d'une troisième langue, notre hypothèse étant que, au fur et à mesure que le répertoire langagier s'élargit, les opportunités de prise de conscience des fonctionnements linguistiques augmentent. Or, les travaux mentionnés ci-dessus s'inscrivent dans une approche principalement intralinguale de l'acquisition et ne font pas de référence explicite à la possibilité que les conditions de la saisie puissent être créés ou tout au moins favorisées par des connaissances ou des savoirs provenant d'autres langues que celle qui constitue l'objet de l'apprentissage (perspective interlinguale). Par conséquent, notre discussion théorique sera également informée par des recherches ayant exploré le potentiel acquisitionnel de la comparaison entre les différentes langues connues, et l'analyse des données qui en suivra tâchera de montrer comment, lors des interactions en L3, la mise en relation L2-L3 augmente les opportunités de « noter » des aspects du fonctionnement de la L3. En d'autres termes, nous postulerons que l'enrichissement du répertoire langagier de l'apprenant favorise le *noticing*, en ce sens que les systèmes linguistiques déjà intériorisés peuvent avoir un rôle éclairer sur le fonctionnement potentiel de la L3.

L'étude rend compte d'une enquête de terrain conduite auprès d'étudiants non-spécialistes suivant des cours d'espagnol dans des écoles scientifiques en France. Il s'agit d'une population résolument plurilingue : l'espagnol est au moins leur troisième langue ; outre le français L1, les informateurs ont déjà appris l'anglais, l'allemand et d'autres langues, en famille, au cours de leur scolarisation ou par le biais de séjours à l'étranger (mobilité étudiante, stages de formation professionnelle, etc.). Ces langues sont désignées ici sous le terme de *langues secondes* ou L2s. Les données qui seront présentées proviennent d'un corpus d'interactions orales en cours d'espagnol et ont été recueillies dans le cadre de notre recherche doctorale sur les ressources plurilingues mobilisées par des apprenants d'une L3 en milieu universitaire.

De la nécessité de la prise de conscience dans l'acquisition d'une langue : brèves considérations théoriques

Dans son effort pour s'approprier une langue à des fins communicatives, l'apprenant se trouve confronté à une double exigence : d'une part, il doit mettre en place un système, l'interlangue, et d'autre part, lors qu'il est engagé dans une situation d'interaction, il doit réussir la tâche de maintenir le flux communicatif, malgré les limites du système déjà construit. Comment s'articule ce double conditionnement ? Les notions de *noticing* et de *séquences potentielles d'acquisition* ont été conçues pour tenter de répondre à

cette question. Malgré les différences plus ou moins marquées selon les différentes orientations des recherches, les propositions théoriques formulées autour de ces deux notions, que nous introduirons brièvement dans les paragraphes qui suivent, présentent l'intérêt de tenir compte à la fois des postulats élaborés dans une perspective cognitive et développementale de l'acquisition (par exemple, le caractère original et systématique mais aussi instable et évolutif de l'interlangue) et des propositions effectuées au sein de l'interactionnisme, parmi lesquelles la nécessité d'une définition négociée de l'interaction, l'importance de la co-construction de sens, et l'existence de schémas propres à la communication exolingue susceptibles de favoriser l'acquisition.

La « noticing hypothesis »

Schmidt et Frota (1986) et Schmidt (1990, 1994) ont postulé que pour que l'acquisition d'une forme linguistique présente dans l'input puisse avoir lieu, l'apprenant doit porter son attention sur la forme en question et prendre conscience de son fonctionnement. En d'autres mots, pour qu'un élément lexical, phonologique, morphologique ou syntaxique de la langue cible puisse être acquis (c'est-à-dire incorporé dans le répertoire communicatif de l'apprenant), celui-ci doit être « repéré », il doit devenir saillant à un moment donné. Cette hypothèse, communément désignée sous le terme de *noticing hypothesis* dans la littérature anglophone, touche à une des questions les plus controversées au sein de la RAL, celle des niveaux de conscience impliqués dans l'acquisition, qui alimente depuis des décennies le débat entre apprentissage (explicite) et acquisition (implicite), selon la célèbre distinction opérée par Krashen. Sans contester le rôle des processus inconscients ou subconscients dans l'acquisition et l'usage des langues, ces défenseurs considèrent la prise de conscience comme une étape nécessaire de l'acquisition. Pour Ellis (1997), le *noticing* est la première des trois opérations que l'apprenant doit effectuer afin de transformer l'input en saisie, à savoir :

1. *Noticing* : l'apprenant focalise son attention sur un point spécifique dans l'input.
2. *Comparison* : l'apprenant établit une relation entre ce qu'il vient de noter et l'état actuel de son interlangue.
3. *Intégration* : l'apprenant construit une hypothèse de fonctionnement linguistique qui va lui permettre d'incorporer l'élément en question dans son interlangue (d'après Ellis, 1997, p. 119).

Parmi les facteurs qui peuvent encourager le *noticing*, Ellis distingue la fréquence d'apparition élevée ou encore la saillance d'une forme linguistique, les exigences de la tâche communicative dans laquelle l'apprenant est engagé (en particulier, le besoin de construire le sens de l'interaction avec ses interlocuteurs), et, enfin, les connaissances langagières déjà là (perspective développementale). En ce qui concerne la *comparaison*, il s'agit pour l'apprenant de prendre conscience d'une différence entre les données langagières présentes dans l'input et ce qu'il est capable de produire. Le processus de comparaison doit conduire l'apprenant à réviser ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible en vue de l'*intégration* de ces données dans son interlangue.

De toutes les propositions avancées par Ellis, le rôle de la comparaison intéresse directement notre étude : qu'est-ce que l'apprenant compare, et avec quoi ? À cet égard, il convient de souligner, comme le fait brièvement Ellis, que « hypothesis formation is not entirely dependent on input and intake; learners seem to be able to go beyond the information that is available to them in the input » (Ellis, 1997, p. 122, nos italiques). Cette observation semble d'autant plus pertinente dans des configurations plurilingues comme celle qui nous occupe, où les possibilités de comparaison interlinguale augmentent de manière exponentielle. Dans ce contexte, nous tenterons de préciser cet "au-delà", et l'hypothèse sera amorcée que les L2s y occupent une place privilégiée.

On retiendra également l'importance attribuée à l'interaction en tant que facteur favorisant l'acquisition. Certes, Schmidt (1990) définit le *noticing* comme un processus cognitif intraindividuel (« *a private experience* ») qui se produit au niveau du traitement de l'input, et le rôle de la prise de conscience en situation d'interaction est volontairement exclu. Cependant, l'étude de cas présentée dans Schmidt et Frota (1986) avait auparavant établi un lien entre la focalisation sur une forme linguistique présente dans l'input et l'émergence de celle-ci dans la production de l'apprenant. Plus récemment, la notion de *noticing* a été employée dans une perspective didactique (Ellis, 1997), interactionnelle (Mackey, 2006) et socioculturelle (Swain, 2000). Les résultats de ces recherches mettent l'accent sur l'émergence des phénomènes de *noticing* ou de prise de conscience lors de la construction collaborative de sens :

In the case of our interests in second language learning, it is dialogue that constructs linguistic knowledge. It is what allows performance to outstrip competence. It is where language use and language learning can co-occur. It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity. (Swain, 2000, p. 97)

Les tenants de cette thèse, dialogale et dialogique, considèrent en effet que c'est quand l'apprenant doit faire face à une panne dans la

communication que ses chances de détecter le fonctionnement d'un élément de la langue cible sont maximisées. Autrement dit, la production de l'apprenant, lorsqu'elle est orientée vers la construction de sens, favoriserait le *noticing*. En milieu scolaire, l'interaction didactique à visée communicative – aussi bien les échanges entre apprenant et enseignant que les échanges entre apprenants – peut créer les conditions d'une cognition partagée qui va aider l'apprenant à diriger son attention vers des éléments encore absents dans son interlangue ou qui demandent à être consolidés.

Les séquences potentiellement acquisitionnelles

En ligne avec les arguments évoqués ci-dessus, Giacobbe (1990) a observé que la production du discours dans de différentes situations d'interaction est pour l'apprenant un moyen privilégié pour faire évoluer son interlangue, c'est-à-dire, pour avancer et mettre à l'épreuve, confirmer ou infirmer ses hypothèses relatives au fonctionnement de la langue cible. Au sein de la recherche francophone, les dimensions interactives de l'acquisition ont été particulièrement mises en avant dans les travaux menés par l'école neuchâteloise au début des années quatre-vingt-dix. Dans leur très influent article de 1989, De Pietro, Matthey et Py se sont donné comme objectif d'identifier, dans des interactions exolingues, des traces qui renverraient à des opérations cognitives à travers lesquelles l'apprenant sélectionne et interprète les données langagières auxquelles il est exposé, en vue de leur intégration à un système original, évolutif mais structuré. À partir de l'observation et l'analyse des conversations exolingues, caractérisées par de différents niveaux d'expertise et par une double focalisation (focalisation sur le contenu ainsi que sur la forme du message)³, les auteurs décrivent des séquences qui seraient particulièrement favorables à l'acquisition. Ces séquences, appelées *séquences potentiellement acquisitionnelles*, sont présentées comme étant constituées d'un premier mouvement d'autostructuration ou de sollicitation par lequel l'apprenant produit un énoncé en utilisant les moyens offerts par son interlangue, suivi d'un mouvement d'hétérostructuration pris en charge par le locuteur plus compétent, et d'un mouvement d'interprétation de la part de l'apprenant qui peut consister à la reprise de la proposition effectuée par son interlocuteur :

Au sens le plus large, on qualifiera de *potentiellement acquisitionnelle* toute séquence qui comporte une densité notable de traces renvoyant à des opérations de construction de l'interlangue, telles que balisage d'une lacune (le plus souvent lexicale), sollicitation d'aide, mise à disposition d'un input linguistique, décontextualisation ou

recontextualisation d'un segment faisant problème, auto- ou hétéroréparation, etc. (Py, 1995, p. 92)

Lors qu'elles se produisent dans une interaction portée sur la construction de sens, ces séquences potentielles d'acquisition présupposent un changement momentané de focalisation par lequel la forme linguistique devient l'objet du discours. Le plus souvent, ces séquences latérales sont de nature ternaire (sollicitation, aide, reprise), mais certaines SPA peuvent s'étendre sur plusieurs tours de parole.

L'hypothèse mise en place par De Pietro, Matthey et Py n'est pas sans poser certains défis théoriques ainsi que méthodologiques, notamment en ce qui concerne la possibilité de prouver l'incorporation définitive d'une forme linguistique dans l'interlangue de l'apprenant. C'est pourquoi les auteurs insistent sur le caractère *potentiel* de ces séquences « orientées vers l'acquisition ». De même, ils soulignent l'importance de privilégier une perspective éémique, centrée sur ce que l'apprenant perçoit et non pas sur l'analyse étique de l'observateur : « nous aspirons moins à cerner des processus réels d'acquisition qu'à repérer, dans des conversations authentiques, des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent, ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 117). D'une manière générale, il faut se garder d'effectuer une interprétation trop littérale des notions de *noticing* et de SPA. L'appropriation d'une langue est un processus extrêmement complexe et il ne suffit pas de porter son attention sur un élément linguistique ni de développer de telles séquences pour apprendre. Aussi doit-on tenir compte de la difficulté de démontrer qu'un élément linguistique devenu saillant à un moment donné est définitivement acquis, difficulté due – au moins en partie – à l'absence d'études longitudinales conséquentes permettant de démontrer que l'interlangue de l'apprenant a été durablement modifiée (Py, 1995 ; Porquier, 2004 ; Mackey, 2006).

La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue

Nous tâcherons dans ce qui suit d'établir un lien entre les notions de *noticing* et de SPA, qui ont été élaborées dans une perspective principalement intralinguale, et le potentiel acquisitionnel de la comparaison interlinguale dans l'apprentissage d'une L3. En règle générale, les publications de référence mentionnées jusqu'à présent ne rendent pas compte du rôle des langues déjà connues de l'apprenant dans l'appropriation d'une langue nouvelle. Ellis (1997) admet toutefois que les apprenants puissent avoir recours à leur L1 dans la construction de connaissances en L2 : « learners are likely to notice and, therefore, intake features that are communicatively significant, frequent, unusual, perceptively salient, *similar to their L1*, or

unmarked »(Ellis, 1997, p. 130, nos italiques). Le potentiel acquisitionnel des associations interlinguales est également présent dans la réflexion de Py, lors qu'il observe que « 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 » (Py, 1991, p.154). L'auteur indique plus loin que ce processus présuppose que l'apprenant perçoive des analogies formelles entre L1 et L2. C'est cette perception, fondée ou non, qui l'amènera à faire des hypothèses sur le fonctionnement de la L2.

Ces chercheurs ne sont évidemment pas les seuls à évoquer le rôle des langues connues dans l'acquisition d'une langue nouvelle ; bien au contraire, les associations interlinguales et le rôle des connaissances préalables dans l'acquisition constituent une thématique majeure de la RAL, dont la discussion – même sommaire – n'est pas à la portée de cet article. En effet, on ne compte plus les travaux qui placent le transfert interlingual au cœur du processus d'acquisition et qui attribuent à la L1 un rôle potentiellement facilitateur de l'apprentissage en tant que point de repère pour la construction des compétences en langue cible. À ce sujet, on se contentera de citer Gass et Selinker (1983) et Sharwood Smith et Kellerman (1986), qui font figure de classiques dans la littérature de la RAL, ainsi que la revue critique des différents travaux sur l'interlangue publiée par Selinker en 1992 et, quelques années plus tard, les publications qui ont suivi le colloque « Alternances des langues et apprentissage » tenu à Saint-Cloud en 1997 (Castellotti & Moore, 1997, 1999). Ces textes ont permis de redéfinir le rôle de la L1 dans l'acquisition ; ils ont également préparé le terrain pour la prise en compte d'autres langues que la L1. Même si, à ce stade de la recherche, les publications sont principalement concernées par l'étude des interactions interlinguales au sein de la paire langue source/langue cible (où « *langue source* » désigne systématiquement la L1 de l'apprenant), l'hypothèse est amorcée que la L1 n'est pas la seule source d'information dans l'apprentissage : « Clearly what the learner already knows of a language (his mother tongue and any other language he has) is part of the learning device itself » (Corder, 1981, cité par Selinker, 1992, p. 152).

Plus récemment, les références aux autres langues que la L1, qui auparavant apparaissaient entre parenthèses (cf. citation *supra*), ont acquis une visibilité toute particulière avec l'émergence d'un nouveau champ d'étude, celui de l'acquisition plurilingue. Le rôle des L2s dans la construction de compétences en L3 constitue désormais un objet d'étude à part entière. Cette problématique, primordiale pour notre compréhension du plurilinguisme, a été soulevée dans de divers ouvrages, dont ceux de Castellotti (2001), Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001, 2003), Clyne (2003), Herdina (2006), Moore (2006), Ringbom (2007) et bien d'autres⁴. Dans ce champ d'étude émergent, il a été souvent observé que, chez les apprenants plurilingues, les processus d'interaction interlinguale sont complexes,

multidirectionnels et soumis à des contraintes supplémentaires, d'où l'intérêt de développer de nouveaux modèles théoriques qui rendent compte des compétences transversales de ces apprenants. La compétence plurilingue a été décrite comme une compétence différenciée et à géométrie variable, au sein de laquelle les rôles de pivot, d'appui, de référence ne sont pas le lot de la seule langue première (Coste, 2001). Toutes les langues connues peuvent jouer un rôle dans la construction de compétences dans une langue nouvelle : chaque langue bénéficie d'un statut particulier au sein du répertoire, qui dépend d'une série de facteurs parmi lesquelles la distance psychotypologique, la maîtrise des langues en présence, le mode d'acquisition, etc. Dans cette configuration complexe, l'influence des langues secondes serait plus importante qu'on ne le croit (Dewaele, 1998 ; Hammarberg, 2001 ; De Angelis, 2005).

Nombre de travaux sur l'influence interlinguale dans l'acquisition trilingue posent la proximité formelle comme condition nécessaire pour que la L2 puisse constituer une ressource dans l'acquisition d'une L3. Les résultats de nos propres recherches sur l'acquisition de l'espagnol L3 par des apprenants francophones suggèrent que, dans certains cas, les L2s (l'anglais et l'allemand) peuvent l'emporter sur la L1 (le français) en tant que sources d'information sur le fonctionnement de l'espagnol, et ceci *en dépit de* la proximité typologique entre le français et l'espagnol. Ce phénomène, connu sous le terme de *facteur langue étrangère* ou *facteur L2*, aurait pour effet de réduire la distance objective entre les langues autres que la langue première de l'apprenant, de telle sorte que l'incorporation d'éléments provenant de ces langues est fréquente et se produit souvent à son insu (Bono, 2007a, 2007b).

L'enquête

Objectifs, hypothèses

Afin d'explorer les différentes manières dont la comparaison interlinguale L2-L3 peut favoriser les processus de *noticing* dans des séquences interactionnelles propices à l'acquisition, nous voudrions, en premier lieu, reprendre l'observation d'Ellis (1997, voir *supra*) concernant la capacité des apprenants d'aller au-delà des données immédiatement accessibles dans l'input qui leur est proposé. Comme nous l'avons déjà signalé, l'approche intralinguale et développementale adoptée par Schmidt et Ellis (*inter alia*) n'est pas incompatible avec une perspective interlinguale qui prend en compte le rôle des langues connues en tant que sources d'information sur le fonctionnement de la langue cible. En second lieu, il importe de rappeler que dans l'apprentissage d'une troisième langue, des facteurs se mettent en place tels que le *facteur langue étrangère* et le développement d'une conscience métalinguistique accrue, qui peuvent réduire la distance entre les L2s et la

L3. Le mode d'acquisition, le plus souvent guidé, en milieu scolaire, qui caractérise l'appropriation des langues au-delà de la L1, va également rapprocher l'expérience d'apprentissage des L2s de l'expérience d'apprentissage de la L3 (Bono, à paraître).

À la lumière de ces arguments, nous postulerons que la comparaison entre les moyens langagiers présents dans son L3 et les connaissances linguistiques acquises lors de l'apprentissage des L2s fournit à l'apprenant plurilingue des opportunités supplémentaires pour focaliser son attention, tester et éventuellement incorporer des éléments nouveaux dans son interlangue. Cette hypothèse présuppose que l'on « élargisse » en quelque sorte la notion d'input pour inclure, en plus de l'exposition immédiate, l'ensemble des données langagières auxquelles l'apprenant a été exposé le long de son parcours d'apprentissage des langues – son passé grammatical, au sens de Besse et Porquier (1991). Plus spécifiquement, l'expérience de l'apprenant à propos des convergences et des divergences entre les langues de son répertoire est un élément-clé dans l'appropriation d'une L3. Cette expérience, constamment sollicitée dans l'apprentissage, génère des attentes qui doivent être confirmées ou infirmées. En créant les conditions d'une cognition partagée, l'interaction didactique représente un moyen privilégié pour le faire.

Population et terrain de l'enquête

La présente étude porte sur une population d'étudiants ingénieurs suivant des cours d'espagnol dans le cadre de leur formation supérieure dans des écoles scientifiques en France. L'apprentissage d'au moins deux langues vivantes fait partie des objectifs fixés par ces écoles qui en font une condition nécessaire à l'obtention du diplôme d'ingénieur. L'apprentissage des langues s'inscrit dans une démarche d'ouverture à l'international et de mobilité géographique : les départs à l'étranger pour des séjours de mobilité étudiante ou dans le cadre de stages de formation professionnelle sont encouragés par les institutions et très prisés des étudiants.

En ce qui concerne la composition de leurs répertoires langagiers, le français est la L1 de la majorité des élèves. Lorsqu'ils s'inscrivent en cours d'espagnol, la plupart d'entre eux ont déjà appris l'anglais et l'allemand (parfois aussi d'autres langues) au cours de leur scolarisation. À ces langues, il faut ajouter des langues familiales autres que le français, les langues parlées par les étudiants étrangers, etc. La population étudiée peut donc être décrite comme plurilingue et hautement scolarisée. Nos informateurs bénéficient en effet de plusieurs années d'expérience dans l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. De ce fait, ils font preuve d'un métalangage particulièrement développé et d'une conscience très fine de l'activité

d'apprentissage et de l'effort qu'elle comporte. Enfin, on remarquera qu'ils peuvent suivre plusieurs cours de langues à la fois, et que cet apprentissage « simultané » augmente la visibilité et la disponibilité d'activation des L2s.

Aspects méthodologiques

Les données que nous allons présenter proviennent d'un corpus d'interactions orales en espagnol, recueilli dans le cadre d'une enquête plus large et plus approfondie sur les ressources plurilingues mises en œuvre par des jeunes adultes apprenant une L3 en milieu universitaire. Nous avons privilégié des interactions enseignant/élève ou élève/élève à dominante communicative, c'est-à-dire portées sur le sens et non pas sur la forme du message. Il s'agit des interactions en petits groupes de deux à quatre apprenants, organisées selon un principe d'*expertise partagée*. En ce sens, les enseignants veillent à ce que les apprenants soient pleinement associés à la production du discours comme une manière d'augmenter leur implication et leur autonomie dans la découverte de la langue.

Les données retenues sont de nature qualitative et non provoquées. Soit elles ont été enregistrées et retranscrites, soit elles ont fait l'objet d'une observation de la part de l'enseignant qui les a ensuite consignées dans un journal. Les séquences que nous reproduisons ci-dessous ont été sélectionnées selon un critère de représentativité par rapport aux processus qui nous occupent, à savoir, les cas de *noticing* dans des séquences interactionnelles porteuses d'indices d'une comparaison L2-L3 susceptible d'aboutir à une acquisition.

Avant de procéder à l'analyse de ces données, nous voudrions rappeler les réserves formulées plus haut quant à l'issue d'une SPA : la mise à disposition d'un nouvel élément linguistique (lexical, syntaxique, phonologique...) rendue possible grâce à une séquence de ce type représente une disponibilité passagère et n'implique pas nécessairement un apprentissage définitif, que seule une étude longitudinale peut confirmer. Sur le plan méthodologique, la question des observables linguistiques impose aussi des limitations : d'une part, il est plus facile d'observer des cas de transfert négatif que positif (ces derniers n'étant repérables que s'ils font l'objet d'une verbalisation de la part de l'apprenant), et, d'autre part, il faut se garder de confondre « absence de preuve » et « preuve d'absence » (Mackey, 2006, p. 409). Face à ces difficultés, nous adopterons la perspective émique esquissée plus haut afin de prendre en considération ce que l'apprenant lui-même perçoit comme une possible saisie, indépendamment du résultat de la séquence en termes de conformité à la norme.

Analyse des données et discussion des résultats

Les séquences reproduites ci-dessous proviennent d'interactions qui se sont déroulées principalement en espagnol. Nous les avons traduites en français (colonne de droite) et nous avons indiqué également le niveau de compétences des apprenants, d'après l'échelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Afin de respecter l'anonymat des informateurs, les prénoms ont été modifiés.

Les deux premiers extraits proviennent de conversations en petit groupe aux cours desquelles les apprenants devaient se présenter et échanger des informations personnelles, par exemple, à propos de leurs loisirs. Dans ces séquences, les apprenants vont « sortir » momentanément du cadre interactionnel afin d'ouvrir des séquences latérales focalisées sur le fonctionnement de la L3, et l'on verra que leurs hypothèses sont formulées à partir des connaissances dont ils disposent sur le fonctionnement d'une L2 :

Extrait 1 (niveau A1 du CECR)

Alex	Cómo se dice j'aime ? J'aime la natation.	<i>Comment on dit j'aime ? J'aime la natation.</i>
Thomas	Me gusta.	<i>Me plaît.</i>
Alex	Ah bon ? Comment tu le sais ?	<i>Ah bon ? Comment tu le sais ?</i>
Thomas	C'est à cause de l'italien.	<i>C'est à cause de l'italien.</i>
Alex	Me gusta la natación y la esgrima.	<i>J'aime la natation et l'esgrime.</i>
Thomas	Me gustan ? [<i>en regardant l'enseignant qui confirme par un hochement de la tête</i>]	<i>Me plaisent ?</i>
Alex	Tú también ?	<i>Toi aussi ?</i>

Cette conversation a eu lieu pendant la deuxième semaine d'un cours pour débutants. Le fonctionnement du verbe *gustar* n'ayant pas encore été introduit, on peut penser que Thomas a entendu ce verbe en dehors de la classe d'espagnol. Lors qu'il fournit la traduction demandée par son interlocuteur, il fait référence à l'italien, sa L2. Quand Alex reprend le verbe, il se fait corriger par Thomas qui lui indique d'utiliser la troisième personne du pluriel, tout en demandant l'approbation de l'enseignant. Alex ignore pourtant cette indication et décide de reprendre la conversation là où elle avait été interrompue. *A priori*, l'hypothèse formulée par Thomas n'est pas entièrement retenue par son camarade ; le gain acquisitionnel est donc inégal.

Plus tard, Thomas dira à l'enseignant qu'il avait supposé que *gustar* fonctionnait comme le verbe italien *piacere* (*mi piace, mi piaciono*), qui présente la même saillance par rapport au verbe français *aimer*. En général, le verbe *gustar* pose problème aux apprenants francophones, et l'on observe également une stratégie d'évitement qui consiste à le remplacer par le verbe *querer*, par exemple, dans l'énoncé *quiero la natación* (*je veux la natation*).

Extrait 2 (niveau A1 du CECR)

Sophie	Qué haces en tu tiempo libre ?	<i>Que fais-tu dans ton temps libre ?</i>
Léa	Me encanta leer. Quiero comprar el nuevo Harry Potter en inglés. Mi prima tiene el libro en alemán pero no puedo leer en alemán porque no hablo so bien. Librería significa librerie o es como en inglés ?	<i>J'adore lire. Je veux acheter le nouveau Harry Potter en anglais. Ma cousine a le livre en allemand mais je ne peux pas lire en allemand parce que je ne parle pas so bien. Librería veut dire librairie ou c'est comme en anglais ?</i>
Enseignant	Es como en francés.	<i>C'est comme en français.</i>
Léa	Mm. Este fin de semana voy a Paris, voy a una librería para comprar... Harry Potter.	<i>Mm. Ce week-end je vais à Paris, je vais dans une librairie pour acheter... Harry Potter.</i>

Plusieurs éléments peuvent être signalés dans cette séquence, comme l'absence de pronoms COD dans l'interlangue de l'élève ou la présence d'un mot fonctionnel anglais (*so*) qui passe inaperçu, probablement parce que son attention est tout de suite tournée vers le mot *librería*. Ce lexème fait l'objet d'une hypothèse directement motivée par la divergence sémantique entre le mot français *librairie* et le mot anglais *library* (*bibliothèque*). Une fois que l'enseignant a répondu à sa sollicitation, Léa reprend le mot et l'interaction se poursuit. Nous avons insisté plus haut sur l'importance de placer l'apprenant en situation de communication spontanée afin d'encourager l'apprentissage autonome à travers la détection et la résolution de problèmes. Cette séquence illustre bien ce point : l'ouverture de la séquence latérale et le changement de focalisation qu'elle entraîne sont motivés (ou tout au moins encouragés) par le contenu de la conversation, c'est-à-dire, par le souhait exprimé par l'élève de lire un livre en anglais.

Comme le fait remarquer Ringbom (2007, p. 5), la tendance naturelle dans l'apprentissage est de rechercher les similitudes entre ce qui est connu est ce qui reste à apprendre, notamment en début d'apprentissage. Jusqu'à preuve du contraire, l'hypothèse d'une convergence prime sur celle d'une

divergence entre les langues connues. Dans ces deux extraits, les hypothèses d'un fonctionnement différencié entre l'espagnol L3 et le français L1 (*gustar* ≠ *aimer* ; *librería* ≠ *librairie*) ne peuvent s'expliquer que par la conscience des apprenants d'un fonctionnement différent entre une L2 et la L1 (*piacere* ≠ *aimer* ; *library* ≠ *librairie*). Ainsi, il paraît possible de dire que la connaissance d'une L2 et les hypothèses qui ont pu être testées lors de son apprentissage conditionnent la manière dont les éléments linguistiques de la L3 vont être perçus et traités. Bien évidemment, les résultats de ces séquences en termes de conformité à la norme en L3 ne sont pas les mêmes puisque l'hypothèse formulée par l'élève dans l'extrait 2 est erronée, mais on peut penser que l'hétérostructuration proposée par l'enseignant l'aidera à incorporer le lexème *librería* dans son interlangue L3.

Dans l'extrait suivant, une difficulté lexicale est traitée par l'enseignant de façon intralinguale (à travers des exemples), mais les apprenants choisissent plutôt de vérifier leurs hypothèses par le biais des comparaisons interlinguales, en établissant un lien entre l'espagnol L3 et l'allemand et l'anglais L2s :

Extrait 3 (niveau A2 du CECR)

Mathieu	Entonces le pide si quiere venir a la fiesta con él.	<i>Alors il lui demande si elle veut venir à la fête avec lui.</i>
Enseignant	Le pregunta .	<i>Il lui demande.</i>
Élèves	[regards confus]	
Enseignant	Cuál es la diferencia entre pedir y preguntar ?	<i>Quelle est la différence entre pedir et preguntar ?</i>
Élèves	[silence]	
Enseignant	Uno puede pedir un favor, pedir ayuda, pedir dinero, un crédito, el coche... Cuando uno pregunta algo, la respuesta es verbal : le pregunta qué hora es.	<i>On peut demander une faveur, de l'aide, de l'argent, un crédit, la voiture... Quand on demande quelque chose, la réponse est verbale: il lui demande quelle heure il est.</i>
Erik	[à Mathieu] C'est comme bitten et fragen .	<i>C'est comme bitten et fragen.</i>
Mathieu	Ah ! Y cuál es la diferencia entre con él y consigo ?	<i>Ah ! Et quelle est la différence entre con él et consigo ?</i>
Marc	With him, with himself.	<i>With him, with himself.</i>

Cet extrait reproduit une interaction dans laquelle les apprenants étaient invités à commenter des bandes dessinées qu'ils avaient lues auparavant. La séquence latérale à visée acquisitionnelle est initiée par l'enseignant qui, après une correction, perçoit la difficulté des élèves pour distinguer entre les verbes *pedir* et *preguntar* (tous les deux se traduisent par *demander* en français). L'enseignant leur fournit des exemples, mais Erik, qui, tout comme Mathieu, est germanophone, traduit les deux verbes en allemand. Mathieu décide alors d'ouvrir une deuxième séquence latérale qui revient sur son énoncé initial, *venir a la fiesta con él*. Le fonctionnement des pronoms sujets après préposition – y compris les modifications *conmigo*, *contigo*, *consigo* – ayant été enseigné récemment, sa question porte sur la différence entre *con él* (*avec lui*) et *consigo* (*avec lui-même*), dont il semble ne pas avoir pris conscience jusqu'à présent. Marc utilise alors la même stratégie de comparaison L2-L3 employée par Erik et lui propose une traduction en anglais, *with him* et *with himself*, solution qui semble satisfaire l'ensemble du groupe.

Ces trois premiers extraits reproduisent des séquences explicitement orientées vers l'acquisition. Le projet acquisitionnel, qui prend la forme d'une verbalisation de type métalinguistique, l'emporte sur le projet communicatif. Mais il y a aussi dans le corpus des séquences implicites, impliquant un certain degré d'attention mais où la comparaison et l'analyse semblent absentes ou ne sont pas verbalisées :

Extrait 4 (niveau A1 du CECR)

Clément	El verano pasado fui a Mallorca. Es una isla [prononcé « <i>ila</i> »]	<i>L'été dernier je suis allé à Mallorca. C'est une île.</i>
Louis	Una...	<i>Une...</i>
Clément	Oui, je crois qu' on ne prononce pas le s.	<i>Oui, je crois qu'on ne prononce pas le s.</i>

Lorsque la prononciation choisie par Clément pour le nom *isla* est mise en question par son camarade, le premier se justifie en disant que le *s* ne se prononce pas. Son hypothèse est-elle motivée par l'absence du phonème *s* dans l'équivalent français *île*, ou bien par les lexèmes anglais *isle* ou *island*, où le phonème n'est effectivement pas prononcé ? Le passage par l'anglais apparaît de manière plus claire dans l'extrait suivant :

Extrait 5 (niveau B2 du CECR)

Jérémie	El próximo semestre voy a hacer una práctica en Alemania.	<i>Le semestre prochain je vais faire un stage en Allemagne.</i>
Enseignant	Qué bien, vas a poder mejorar tu alemán.	<i>C'est bien, tu pourras t'améliorer en allemand.</i>
Jérémie	Sí, pero no he estudiado alemán since... hasta... non ! Comment on dit depuis , déjà ?	<i>Oui, mais je n'ai pas étudié l'allemand since... jusqu'à... non ! Comment on dit depuis, déjà ?</i>
Damien	Desde ?	<i>Depuis ?</i>
Jérémie	Desde tres años.	<i>Depuis trois ans.</i>
Damien	Dónde vas a hacer tu práctica?	<i>Où est-ce que tu feras ton stage ?</i>

Dans son deuxième intervention, Jérémie met en place deux stratégies, l'une interlinguale et l'autre intralinguale, pour surmonter une difficulté lexicale, l'absence du mot *desde* (*depuis*) de son vocabulaire. Il a d'abord recours à l'anglais L2, qui fournit la préposition *since* dans l'énoncé *no he estudiado alemán since...* Une deuxième hypothèse, *hasta*, est formulée puis écartée. L'élève se tourne ensuite vers son camarade qui va lui fournir la préposition recherchée, *desde*. Il convient de noter que la reprise de Jérémie (*desde tres años*) n'est toujours pas conforme à la règle en espagnol (*desde hace tres años*).

Enfin, dans l'extrait 6 ci-dessous, un élève de niveau avancé effectue un passage par l'allemand L2, lors qu'il emploie l'adjectif *alta* à la place de *vieja*. La réparation est toutefois immédiate : le lexème *vieja* fait déjà partie de son interlangue et si le mot *alta* (*grande* en espagnol) lui est momentanément préféré, c'est probablement à cause d'un rapprochement passager L2-L3 :

Extrait 6 (niveau C2 du CECR)

Baptiste	Por último, la quinta imagen más citada es una imagen que ya es bastante alta , es del 98, bastante vieja , la del equipo de Francia que ganó el mundial de fútbol.	<i>Enfin, la cinquième image la plus citée est une image assez grande, de 98, assez vieille, celle de l'équipe de France qui a gagné la coupe du monde de football.</i>
----------	---	---

Remarques en guise de conclusion

Plusieurs éléments de réflexion peuvent être dégagés de la présente étude, dont certains ont déjà été avancés lors de l'analyse des données. En abordant les notions de *noticing* et des séquences potentiellement acquisitionnelles dans une perspective interlinguale, nous avons pu montrer que, chez les apprenants d'une L3, des opportunités de détecter une forme linguistique saillante sont créées par la mise en relation entre le fonctionnement de la forme en question dans une L2 et dans la L3.

Il est à noter que tous les aspects de la langue peuvent être concernés par ces séquences dans lesquelles la comparaison L2-L3 aurait un caractère potentiellement acquisitionnel : la syntaxe (extraits 1 et 3), le lexique (extraits 2, 3, 5 et 6) et la phonologie (extrait 4).

L'hypothèse que les connaissances acquises lors des apprentissages préalables aident l'apprenant à focaliser son attention sur les éléments manquants dans son L3 ou dont le fonctionnement « pose problème » semble se confirmer. L'expérience d'apprentissage des langues autres que la L1 est constamment sollicitée dans l'acquisition plurilingue, c'est à travers son prisme que les apprenants perçoivent et organisent, de manière plus ou moins consciente, les données de la L3. Les *autres langues* connues de l'apprenant constitueraient ainsi un « input élargi » à partir duquel des hypothèses vont se mettre en place qui devront par la suite être confirmées ou rectifiées. Dans ce processus, le rôle de l'aide proportionnée par l'interlocuteur (alternativement, l'enseignant ou un camarade) ne saurait être sous-estimé. Dans la plupart des séquences potentielles d'acquisition analysées ci-dessus, l'initiative – aussi bien dans la sollicitation que dans l'hétérostructuration – revient aux apprenants. Les questions posées, les difficultés rencontrées n'auraient pas pu être anticipées par les enseignants, qui se limitent à accompagner la démarche d'apprentissage des élèves. C'est en prenant une part active dans la construction collaborative de sens dans l'interaction que ces derniers peuvent avancer dans l'intégration d'éléments nouveaux dans leur système L3.

Notes

- 1 À défaut de disposer d'une traduction satisfaisante du terme *noticing*, nous avons choisi de garder le mot anglais. Dans certains cas, nous aurons recours à l'expression *prise de conscience*, mais il faut toutefois préciser que Schmidt (1990) distingue plusieurs niveaux de conscience ou *awareness* : la perception, qui n'est pas nécessairement consciente, le *noticing*, qui demande une attention focalisée, et la compréhension, qui implique l'analyse et la comparaison avec ce qui a été « noté » préalablement.

- 2 Le terme *intake* désigne la perception d'unités de la langue cible par l'apprenant, leur intégration et leur intériorisation à travers des procédés d'assimilation et d'accommodation. Dans l'article de De Pietro, Matthey et Py (1989), il est traduit par *prise*. À la suite de Véronique (1992), nous lui préférons le terme *saisie*, qui s'est progressivement imposé dans la littérature francophone.
- 3 La notion de double focalisation est employée ici d'après la définition proposée par Bange : « la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation [...] des activités de communication » (Bange, 1992, p. 56).
- 4 Le lecteur intéressé pourra se référer également à la revue *International Journal of Multilingualism*, ainsi qu'au numéro 24 de la revue *AILE*, consacré à l'acquisition trilingue.

Références bibliographiques

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *AILE*, 1, 53-86.
- Besse, H. & R. Porquier (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Bono, M. (2007a). Acquisition trilingue : le *facteur L2* ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. Actes du colloque international *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Paris : Université de La Sorbonne, 6-8 septembre 2006.
- Bono, M. (2007b). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In V. Castellotti & D. Moore, (Eds.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 147-166). Berne : Peter Lang.
- Bono, M. (à paraître). Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais. Conscience métalinguistique et influence interlinguistique chez des apprenants plurilingues In M. Candelier *et al.* (Eds.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Castellotti, V. (Ed.) (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. & D. Moore (Eds.) (1997). Alternances des langues et apprentissages. *Études de Linguistique Appliquée*, 108. Paris : Didier.
- Castellotti, V. & D. Moore (Eds.) (1999). Alternances des langues et construction de savoirs. *Cahiers du Français Contemporain*, 5. Fontenay Saint-Cloud : ENS Editions.
- Cenoz, J., B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Cenoz, J., B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.) (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact*. Cambridge : Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer : An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2, 1, 1-25.
- De Pietro, J.F., M. Matthey & B. Py (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In E. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Dewaele, J.M. (1998). Lexical inventions : French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 4, 471-490.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Gass, S. & L. Selinker (Eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première : une approche cognitive. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* (pp. 115-123). Paris : Hachette.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon : Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Kellerman, E. & M. Sharwood Smith (Eds.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 3, 405-430.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-121.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Porquier, R. (2004). Interagir et apprendre dans la « bi-altérité ». In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 107-110). Paris : Didier.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolingue et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.
- Py, B. (1995). Quelques remarques sur les notions d'exolingue et de bilinguisme. *Cahiers de Praxématique*, 25, 79-95.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious : Of artificial grammars and SLA. In R. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 165-209). London : Academic Press.
- Schmidt, R. & S. Frota (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In D. Day (Ed.), *Talking to Learn : Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-326). Rowley : Newbury House.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford : Oxford University Press.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London : Longman.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1, 5-36.

Mariana Bono est maître de conférences en espagnol à l'École Polytechnique (France). Depuis 2004 et à la suite d'un Master en Didactique des Langues et des Cultures, elle prépare une thèse de Doctorat à la Sorbonne Nouvelle dans le domaine de l'acquisition plurilingue. Membre de l'équipe DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), ses recherches portent sur l'apprentissage de l'espagnol L3 par des étudiants francophones non-spécialistes, plus particulièrement, sur les conditions d'émergence d'une compétence plurilingue, ses composantes et ses spécificités, ainsi que sur la valorisation et le développement du plurilinguisme dans et par l'action éducative.