



HAL
open science

Manifestations des compétences plurilingues et représentations des langues à travers les biographies langagières d'apprenants sinophones taiwanais

Sarah Letombe

► **To cite this version:**

Sarah Letombe. Manifestations des compétences plurilingues et représentations des langues à travers les biographies langagières d'apprenants sinophones taiwanais. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01546145

HAL Id: dumas-01546145

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01546145v1>

Submitted on 28 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Manifestations des compétences plurilingues et
représentations des langues à travers les biographies
langagières d'apprenants sinophones taiwanais**

LETOMBE

Sarah

Sous la direction de Madame Marinette MATTHEY

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 2 – 30 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2016-2017



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LETOMBE..... PRENOM : Sarah.....
DATE : 20 mai 2017..... SIGNATURE : 

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier et à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de recherche pour m'avoir accompagnée, conseillée et guidée dans l'élaboration de ce travail mais également pour avoir fait preuve de patience.

Je souhaite également adresser mes plus profonds remerciements aux trois professeurs qui m'ont accueillie dans leurs classes de français, qui m'ont aidée, soutenue et encouragée lorsque j'ai douté de la mise en place de ce travail de recherche. Je remercie donc tout particulièrement Louisa Lin, Émilie Cheix et Denis Aublin.

Enfin, je remercie les neuf étudiants taiwanais qui ont participé à l'élaboration de ce projet et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir. Ceux qui, malgré leur peur, leur réticence, leur emploi du temps chargé, m'ont fait confiance et ont accepté de m'accorder un peu de leur temps d'étude pour me livrer les témoignages qui m'ont permis de conduire cette étude.

Sommaire

Introduction	9
PREMIÈRE PARTIE : Ancrage théorique	11
I- De la communication exolingue au répertoire plurilingue	12
1) Vers la communication exolingue.....	12
2) Précisions autour de la notion de « répertoire »	13
3) Manifestations du « parler bilingue »	15
II- De l'interaction verbale à l'interaction exolingue	15
1) La notion d'interaction.....	15
2) Interaction exolingue	17
3) Interaction collaborative	17
III- Représentations et discours épilinguistique.....	18
1) La notion de représentation	18
2) Vers une définition de la notion de représentation linguistique.....	21
3) Le discours épilinguistique	23
DEUXIÈME PARTIE : Contexte de l'étude et méthodologie de travail	26
I- Contexte du terrain de recherche	27
1) Statut du plurilinguisme à Taiwan	27
1.1 Sous l'angle historique.....	27
1.2 Sous l'angle linguistique	28
1.3 La décennie des années 80	29
2) Contexte institutionnel taïwanais et statut du français.....	31
2.1 L'enseignement supérieur à Taiwan	31
2.2 Spécificités du contexte institutionnel choisi.....	32
2.3 Présentation des informateurs.....	34
3) Spécificités du public d'apprenants taïwanais	35
3.1 L'interaction en classe de langue	35
3.2 La notion de face.....	38
3.3 Le rapport à la norme	39
II- Méthodologie du travail de recherche	40
1) La biographie langagière.....	40
2) Technique d'enquête : l'entretien semi-directif.....	42

3) Choix de transcription des entretiens	43
III- Entrée sur le terrain de recherche : recueil du corpus de données	45
1) Protocole de sollicitation des entretiens	46
2) Conduite des entretiens	47
3) Les apprenants informateurs	48
4) Difficultés rencontrées	50
TROISIÈME PARTIE : Traitement et analyse des données	53
I- Les entretiens dans leur contexte.....	54
1) Présentation des entretiens	54
2) Les principes de Hamers et Blanc	56
3) Impact du contexte	56
4) Contrat didactique.....	57
II- Manifestations de la communication exolingue	59
1) Le cas de la reformulation	59
2) Construction du code : les marques transcodiques	61
3) Construction de la compétence linguistique lexicale	65
4) Les séquences latérales d'étayage	66
III- Caractéristiques de l'interaction exolingue	73
1) Le rôle du natif	74
2) La « bifocalisation » de la communication.....	75
3) Les « activités réflexives »	76
IV- Étude des représentations et des discours épilinguistiques	77
1) Représentations sociales et linguistiques	77
2) Représentations autour de la langue cible : le français	83
3) Représentations et apprentissage.....	89
Conclusion générale.....	95
Références bibliographiques	97
Sitographie.....	102
ANNEXES	104
Annexe 1 : Fiche de présentation du projet	105
Annexe 2 : Guide d'entretien	107

Annexe 3 : Transcription et traduction des entretiens	109
§ Transcription de l'entretien n°1	109
§ Transcription de l'entretien n°2	117
§ Transcription de l'entretien n°3	133
§ Transcription de l'entretien n°4	144
§ Transcription de l'entretien n°5	157
§ Transcription de l'entretien n°6	173
§ Transcription de l'entretien n°7	190
§ Transcription de l'entretien n°8	203
§ Transcription de l'entretien n°9	214

Introduction

Notre rencontre avec l'île de Formose a eu lieu pour la première fois en 2012. Notre cursus universitaire nous y a conduit et nous sommes partie à la rencontre de cette contrée lointaine, de ses langues, de ses professeurs et de nos pairs, apprenants sinophones du français. À leur contact, notre intérêt pour la didactique du français langue étrangère s'est nourri de ces échanges, lesquels nous ont apporté une réflexivité sur notre posture d'apprenante du mandarin et qui ont également approfondi notre connaissance du contexte plurilingue dans lequel évoluent les apprenants sinophones taiwanais de français.

Ce mémoire a pour vocation de s'intéresser aux manifestations du répertoire plurilingue d'apprenants taiwanais de français à travers un échange conversationnel avec une locutrice plurilingue et experte du français. En effet, nous considérons que les divergences entre locuteur expert et locuteur non expert dans une situation d'interaction exolingue ne se réduisent pas au niveau de leur compétence strictement linguistique mais également au niveau d'autres compétences nécessaires pour mener à bien l'échange, à savoir la compétence de communication. Dès lors, nous souhaitons à travers ce travail, nous focaliser sur la description et l'analyse des interactions entre les personnes qui tentent de communiquer dans des situations où les implicites jouent un rôle primordial.

Notre travail de recherche a été orienté par les questionnements suivants : quelles sont les stratégies de communication mises en place par les locuteurs afin de répondre à l'exigence de l'exercice de production orale interactionnel en situation de communication exolingue ? Comment s'approprient-ils la situation de communication ? Quels sont les obstacles et les difficultés rencontrés lors de l'échange et comment se manifestent-ils ? Quel est le rôle du natif dans la progression ou le blocage de l'interaction ? Enfin, quelles représentations les apprenants ont-ils de leur acquisition du français ?

Nous avons choisi de conduire notre recherche auprès des apprenants de français de l'Université nationale de Taïwan compte tenu de notre familiarité avec l'institution. En effet, au cours de l'année 2014-2015, nous avons assisté les professeurs et les apprenants de français de cet établissement, lesquels nous ont conduit à faire évoluer nos représentations sur l'enseignement-apprentissage du français à Taïwan et nous ont permis de mieux appréhender

et connaître le système éducatif taïwanais, le public d'apprenants sinophones et en particulier celui de cet établissement. Le dispositif de recherche a été mis en place auprès de neuf étudiants volontaires sous la forme d'entretiens semi-directifs orientés sur leur biographie langagière. Cette approche nous permettra d'analyser comment les apprenants taïwanais de français se servent de leur répertoire plurilingue pour répondre à leurs besoins dans la construction d'une tâche communicative en interaction avec un locuteur expert de la langue cible, le français.

Dans la première partie de notre travail, nous exposerons les recherches antérieures conduites sur la problématique de la communication exolingue et des interactions dans ce contexte, ainsi qu'un bref état de l'art sur les notions de représentations et de discours épilinguistiques qui encadrent notre recherche. Nous expliciterons dans une deuxième partie le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche et les modalités d'élaboration du corpus à travers la collecte de données empiriques sur le terrain, ainsi que l'approche d'analyse adoptée. Enfin, nous présenterons dans une troisième et dernière partie, notre sélection et notre analyse des interactions à travers les séquences où les manifestations des répertoires des locuteurs plurilingues en situation interactionnelle se dessinent. Nous souhaitons en particulier souligner la manière dont les locuteurs à un stade précis de leur acquisition du français s'attachent à répondre à l'exigence communicative avec une locutrice experte du français lors d'une production orale spontanée. Dans le dernier volet de cette partie, nous mettrons en évidence à partir des discours épilinguistiques des locuteurs, les représentations construites sur les langues qui composent leur répertoire plurilingue.

PREMIÈRE PARTIE : ancrage théorique

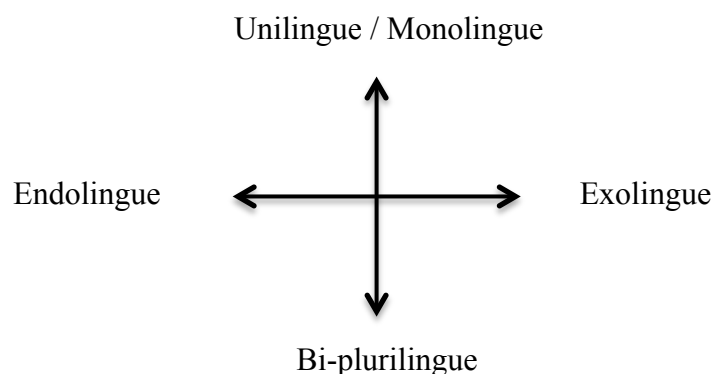
I- De la communication exolingue au répertoire plurilingue

Nous avons choisi d'apporter en guise de cadrage théorique à notre travail quelques définitions terminologiques liées à notre objet d'étude qui nous permettront de mieux interpréter les données empiriques recueillies sur le terrain.

1) Vers la communication exolingue

Le chercheur français Rémy Porquier est le premier à introduire la distinction entre les termes exolingue/endolingue en 1979 et 1984. Il a défini la communication exolingue comme « *une communication qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une langue commune* ». Les langues des interlocuteurs, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel, le type et le contenu de l'interaction sont des paramètres qui définissent selon lui, la situation. La communication exolingue se caractérise par une situation impliquant des personnes, par des moyens langagiers mais également par des actes para- ou co-verbaux qui participent au déroulement de l'interaction.

Le bilinguisme des locuteurs a ensuite été pris en compte par les chercheurs et entre autres, De Pietro (1988) qui a opposé le couple bilingue-exolingue à celui de bilingue-endolingue. Il a proposé une typologie des situations d'interactions entre locuteurs natifs, « experts » de la langue cible, et locuteurs non natifs, « novices », où il schématise les quatre situations qui peuvent être rencontrées en situation de contacts de langues, que nous reprenons ci-dessous :



L'axe vertical (endolingue/exolingue) renvoie aux variétés de langues dans la situation de communication, à savoir tant celles qui se rapportent à des langues différentes, que celles se rapportant aux registres différents d'une même langue. L'axe horizontal (unilingue/bi-

plurilingue) renvoie aux répertoires verbaux des interlocuteurs. Lorsque la similitude est grande, les interlocuteurs partagent « un code commun » et les différences entre les répertoires individuels peuvent être négligées. En revanche, plus la différence entre les répertoires des locuteurs s'accroît, plus elle a des répercussions sur la structure même de l'interaction : des situations apparaissent où les locuteurs manifestent leurs incompréhensions et sollicitent leur interlocuteur. Porquier a proposé une clarification autour de cette typologie, il explique :

On a d'une part des paramètres qui renvoient aux deux axes (endolingue/exolingue et unilingue/bilingue) comme composantes de la situation ; d'autre part des instances de communication (des « événements langagiers », pour de Pietro 1988) qui, de façon variable, mobilisent et actualisent ces paramètres. La compétence bilingue respective des interlocuteurs n'est pas un prédicteur de la nature unilingue/bilingue de l'échange, mais l'un des paramètres de l'observation. (1994 : 166 cité par Dausendschön-Gay, 2003)

L'exolinguisme est surtout construit par les interlocuteurs et non donné par la situation. En effet, comme le souligne De Pietro (1988 : 71) « *la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives de l'interaction* ». Les différences de répertoire sont autant perçues (dimension subjective) que réelles (objectives, si tant est qu'on peut parler d'objectivité).

En outre, Arditty et Vasseur (1996 : 21) soulignent que : « *la communication exolingue ne saurait être ramenée à l'interaction en langue étrangère : pour que l'on parle d'exolinguisme, il faut et il suffit que la divergence entre les codes de chacun des participants devienne constitutive de l'interaction en cours* ».

2) Précisions autour de la notion de « répertoire »

Afin d'éviter des écueils, nous souhaitons rappeler l'évolution de la notion de « *répertoire langagier* » vers celle de « *répertoire plurilingue* ».

La notion de *répertoire verbal* a été définie en premier lieu en 1964 par le sociolinguistique John Gumperz comme l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur

pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'un locuteur est capable d'utiliser, en production et/ou en réception, et à quelque degré que ce soit, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles qu'il peut utiliser. La notion a ensuite évolué comme le rappelle Rosen (2005 : 123) en soulignant que « *plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce qu'elle nomme le "répertoire communicatif"* ». En premier lieu, Louise Dabène (1994 : 153) a proposé de reformuler la notion de « *répertoire verbal* » de Gumperz en celle de « *répertoire communicatif* » en y intégrant les dimensions non verbales de la communication. Lüdi (2000 : 181) a ensuite étendu la notion à celle de « *répertoire pluriel et dynamique* » et Coste (2002 : 117) a proposé celle de « *répertoire linguistique* » :

Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques. (cité par Rosen 2005 : 124)

On doit à Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 37) l'évolution de la notion vers celle de « *répertoire plurilingue* » que nous conserverons. À ce titre, Beacco (2005 : 20) précise que :

le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par les langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et ainsi que nous l'avons déjà souligné, servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification.

3) Manifestations du « parler bilingue »

Toute situation de communication entre locuteurs disposant d'un répertoire plurilingue implique que ces locuteurs déterminent la langue ou les langues de base de la communication, ayant à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer. Dès lors, certains locuteurs ont parfois recours à un « *parler bilingue* » qui se manifeste sous l'apparition de phénomènes que Lüdi & Py (2003) ont nommé les « *marques transcodiques* ». Ses marques se manifestent sous différentes formes : les calques, les transferts, les emprunts, ou sous la forme du *code-switching* ou de l'alternance codique et le code-mixing. Elles sont, selon Lüdi & Py (*ibid.*) « *les traces dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes* ».

Lorsque les interlocuteurs partagent un répertoire plurilingue, un mélange de plusieurs systèmes apparaît au sein du discours. Ce mélange se produit au service des buts communicationnels des interlocuteurs. Il est l'expression de leur bi-plurilinguisme.

F. Grosjean a proposé sa définition du bi-plurilinguisme :

Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean cité par Moore, 2006 : 99).

Après avoir fait état des définitions des notions dans lesquelles notre contexte d'étude s'inscrit, nous allons à présent nous intéresser à la notion d'interaction.

II- De l'interaction verbale à l'interaction exolingue

1) La notion d'interaction

Dans ce deuxième volet, nous rappelons en premier lieu la définition générale de l'interaction, proposée par E. Goffman (1973 : 23), constitutive selon lui de toute communication :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions

respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.

La définition de l'interaction proposée par Goffman se révèle assez restrictive dans le sens où elle se limite à une interaction en face-à-face mais elle souligne le caractère mutuel et réciproque des influences qui s'exercent entre les interactants. Néanmoins, il convoque le terme de « rencontre » comme synonyme de celui d'interaction, qui ont amené les chercheurs à se pencher sur la redéfinition de la notion.

Devant les différentes définitions proposées et aux problèmes soulevés par les chercheurs sur la définition de la notion dont nous ne faisons pas état dans ce travail, nous partons du fait qu'une définition générale de l'interaction n'est pas applicable à tous les types d'interaction et dans cette mesure, nous conserverons la définition qui s'applique au type d'interaction de notre étude.

Nous retiendrons ainsi de la définition de la notion d'interaction proposée par Goffman que l'interaction est selon lui, dans la vie sociale « *une scène sur laquelle chacun interprète différents rôles correspondant à la pluralité des images possibles du moi. Ces images constituent le bien le plus précieux de l'individu qui s'efforce de ne pas perdre la face autant que de ne pas la faire perdre à autrui* » et que « l'interaction est « *un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux* » (cité par Cuq, 2003 : 134-135).

L'interaction verbale nous renvoie de fait à l'interaction sociale. Cette « *dimension sociale* » de l'interaction se réfère, comme le souligne Matthey (2010 : 4) :

à la coordination de l'action conjointe dans l'ici et maintenant de la situation de communication, mais aussi à tout ce qui a trait à l'expérience de vie de l'individu (son histoire en tant que personne et en tant que membre de différents groupes), aux interactions sociales auxquelles il participe régulièrement à un moment donné de sa vie (son réseau, ses pratiques linguistiques au sein de ce réseau) et à la représentation sociale des langues et du langage qu'il ou elle (re)construit au cours de ces interactions qui constituent son expérience de vie.

Dans l'interaction, ce ne sont pas seulement des formes linguistiques qui apparaissent mais ce sont aussi des « *séquences interactives* » ou plus largement des « *manières d'interagir* » dont l'apprenant deviendra de plus en plus familier. (Matthey, 2010 : 8)

L'interaction devient ainsi *objet* de l'acquisition comme l'affirment dès 1993 Berthoud & Py :

L'interaction verbale comporte en fait et paradoxalement ceci de spécifique qu'elle se pose à la fois comme cadre, moyen et objet de construction [...] particularité qui n'est pas sans conséquence méthodologique importante, puisque le risque est constant de confondre les différents plans (Berthoud & Py 1993 : 79 cité par Matthey, 2010 : 9)

Après nous être intéressée à la définition générale de l'interaction, nous allons nous intéresser plus précisément à l'interaction dite exolingue.

2) **Interaction exolingue**

L'interaction exolingue se manifeste lors de la divergence entre les répertoires des locuteurs ; les échanges sont asymétriques ou inégaux. Lorsque qu'un locuteur expert maîtrise un code linguistique tandis que son interlocuteur communique par le biais d'une langue dont il n'a pas une compétence d'expert, des formes et modes de communication verbale et non-verbale peuvent apparaître. Nous rappelons la définition proposée par Py (1995 : 81) dans le sillage de celle proposée par De Pietro (1988, cf. ci-dessus et Lüdi 1989) :

Par interaction exolingue nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue de cet échange. Une telle interaction peut avoir en outre une dimension bilingue si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues, cette pluralité étant admise comme linguistiquement légitime par les interlocuteurs eux-mêmes. Si l'on admet qu'un échange est toujours plus ou moins exolingue et plus ou moins bilingue, on ouvre la voie à une typologie qui a été développée par Lüdi (1989) qui établit des zones caractérisées par des dominances variables de l'une ou l'autre de ces composantes.

3) **Interaction collaborative**

Notre travail de recherche nous renvoie à présent à la définition de la notion sous son aspect collaboratif. Les travaux d'Alber & Py (1986) ainsi que ceux de Lüdi & Py (1986 ; 2002) ont soulevé le rôle primordial de l'interaction collaborative dans la communication, à savoir une interaction envisagée comme une négociation entre les participants du contenu de leur propos mais aussi de la tâche langagière en cours. Dans cette perspective, Arditty & Vasseur (1996 : 7) soulignent que « *le discours est toujours le résultat d'une production*

interactive. Que ce soit dans la recherche de la formulation ou l'élaboration du discours, la collaboration est inévitable ». En d'autres termes, pour Arditty & Vasseur, au sein du discours qui se co-construit entre les interlocuteurs, « *la production discursive de l'un est déterminée par le comportement de l'autre, même quand celui-ci ne prend pas la parole* ».

En outre, Fillietaz & Schubauer-Leoni (2008 : 12) rappellent que d'autres chercheurs ont proposé leurs définitions de ce concept, parmi lesquels Grice (1979) qui a développé la notion de « *principe de coopération* », Clark (1996) a proposé le terme de « *coordination* » tandis que Kerbrat-Orrechini (2004) celui de « *négociation conversationnelle* ». Précisons que pour Kerbrat-Orrechini (2004 : 7), le terme de « *négociation conversationnelle* » désigne tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend.

Matthey (2010 : 3) ajoute que « *chez les humains, une des manifestations de la collaboration est le phénomène d'étayage où les « experts » encadrent les actions des « novices* ». Nous retiendrons cette notion que nous développerons dans la troisième partie de notre travail, en proposant parallèlement une analyse des séquences d'étayage.

Cet ancrage théorique nous permettra d'entrer dans l'analyse des données qui compose la troisième partie de ce travail de recherche.

Dans le troisième volet de cette première partie théorique, nous allons nous pencher sur les notions de représentations à partir des discours épilinguistiques des locuteurs.

III- Représentations et discours épilinguistique

1) La notion de représentation

La notion de représentation présente un caractère transdisciplinaire et polysémique ; elle a été longuement décrite dans la littérature scientifique. Nous entendons ici la notion de représentation avant tout comme processus, selon la perspective de Castellotti et Moore (2002 : 12) à savoir « *où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison* ». Les deux auteures ajoutent que « *les sujets se forment des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des*

représentations de la pluralité linguistique » (*ibid.*)

Elles rappellent également que Py (2000 : 14) « *distingue entre les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction* » (*ibid.* : 9).

Ainsi, toujours selon les mêmes auteures :

les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage. (Castellotti & Moore, *ibid.* : 21)

▪ **Représentation sociale et Taïwan**

Dans le champ des recherches conduites sur le concept de représentation, nous nous intéressons plus particulièrement au public d'apprenants sinophones et en particulier taïwanais. Notre recherche nous a conduit au travail de l'enseignant-chercheur Serge Dreyer, qui s'est intéressé à la notion de représentation pour y avoir consacré un chapitre de sa thèse de doctorat intitulée *Affectivité et identité dans les cours de langue : le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taïwan* (2006). Il s'est intéressé à la motivation des étudiants apprenants de français à Taïwan et à la description du contenu de la représentation sociale qu'il a relevée chez les apprenants de français des universités taïwanaises. Il considère l'une d'entre elle comme centrale, qu'il désigne par une formulation stéréotypée « *les Français romantiques* », qui circule selon lui, dans tous les segments de la population à Taïwan (2006 : 37) ou qu'il propose également d'appeler le « *romantisme chinois* ». Cette représentation est étroitement liée au concept qu'il développe au sein de sa thèse de « *motivation existentielle* » qui se positionne comme une alternative aux concepts de motivations instrumentales et intégratives proposées par R. Gardner et W. Lambert (dans Dreyer : 39). Ainsi, d'après l'auteur, la « *motivation existentielle* » éclaire le choix d'apprentissage du français par le public d'étudiants taïwanais.

En outre, selon lui, « *la représentation sociale « les Français romantiques » jouit d'une*

grande diffusion dans le monde chinois et en particulier à Taiwan ». Il précise avoir analysé sept ouvrages en chinois sur la France, rédigés et publiés à Taiwan, parmi les plus lus sur le sujet par les étudiants, où il a relevé que la représentation « *les Français romantiques* » est omniprésente (*ibid.* : 41). Il faut également prendre en compte que le développement de ce concept se place dans le contexte historico-socio-politique de l'île que nous développerons dans la deuxième partie de notre travail.

Selon l'hypothèse de Dreyer, la connaissance de la culture française qui « *procède en partie du désir de construire un savoir encyclopédique sur la France et les Français, serait surtout pour les étudiants un objet-moyen, selon la conception de J. Nuttin* » qu'il cite. Il ajoute qu'« *elle permettrait d'atteindre un objet-but qui serait l'amélioration qualitative de leur existence en tant qu'individus, point sur lequel la société taiwanaise resterait insatisfaisante aux yeux de la jeune génération* » (*ibid.* : 37). À cet égard, il souligne que « *la désirabilité de l'étranger* » est l'une des valeurs présente dans le système de valeurs à Taïwan et que l'enseignement du français répond à une demande « *qui n'est pas systématiquement mue par des considérations instrumentales ou intégratives* » (*ibid.* : 19-20). En effet, il considère que l'intérêt des apprenants taiwanais pour l'étude du français et des traits culturels sur la France répond à l'exercice d'une réflexion sur leur existence. En ce sens, il précise que l'apprentissage d'une langue extérieure telle que le français à Taïwan ne répond pas seulement à une motivation instrumentale dans le sens où les pays francophones ne sont pas associés à une grande importance politique et économique dans la perception des apprenants (*ibid.* : 36) et ne répond pas non plus à une motivation intégrative, dans le sens où les étudiants taiwanais n'ont pas pour perspective de s'intégrer dans une communauté francophone, mais s'inscrit dans ce qu'il postule être une « *motivation existentielle* » (*ibid.* : 23).

La notion de représentation sociale nous renvoie à la notion de représentation linguistique, apparue dans la littérature scientifique dans les années 90 et dont nous allons nous attacher à en définir les contours.

2) Vers une définition de la notion de représentation linguistique

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons aux représentations des locuteurs vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut et de leurs usages. Dès lors, la question s'est posée de la terminologie à adopter.

Les représentations constituent pour la linguistique de l'acquisition, « *un élément structurant du processus d'appropriation langagière* » comme le rappellent Castellotti et Moore (2002 : 9). Dès lors, il nous paraît nécessaire de nous pencher sur la définition de la notion de représentation linguistique pour en cerner les contours.

Dans son état de l'art sur la notion de représentation, Cécile Petitjean rappelle au sein de sa thèse *Représentations linguistiques et plurilinguisme* (2009), que le concept de « *représentation linguistique* » est apparu tardivement dans le champ des recherches en sociolinguistique et que la prise en compte de la notion et d'une définition associée est passée par plusieurs étapes. L'auteure souligne en effet que la notion a d'abord été étudiée sans être nommée, des années 45 aux années 80 auprès d'auteurs tels que Labov (1966) qui va prendre en compte « *l'imagerie linguistique collective* » en insistant sur la notion d'insécurité linguistique (*ibid.* : 36), en utilisant certaines expressions telles que « *norme de prestige, normes subjectives, attitude positive/négative, sentiment positif/négatif* » (*ibid.* : 37) mais qu'il ne nomme jamais celle de « *représentation linguistique* ». Dans les années 80, d'autres emplois apparaissent sous les travaux de Gueunier et al. (1978) avec les notions « *d'attitude, de sentiment, d'opinion, de vision, d'image* ». Tabouret-Keller (1981 : 68) développe également la notion dans ses travaux. Et Houbedine, propose celle d'« *imaginaire linguistique* », en 1982. La notion a été identifiée au cours des années 80 à 90, puis, a bénéficié d'une dénomination spécifique dans les années 1990 auprès des travaux des chercheurs tels que Cavalli (1997), Gajo (1997), Matthey (1997), Py (2000, 2004) et Tabouret-Keller (2004) qui s'y sont consacrés, comme le rappelle Petitjean (*ibid.* : 36-41). L'auteure souligne que selon Gueunier (2003) la notion de représentation linguistique « *constituerait un cas particulier, parmi d'autres, de ce qu'est une représentation sociale* » et qu'elle « *apparaît donc comme une représentation sociale verbalisée de la langue* » (*ibid.* : 44).

De l'état de l'art sur la notion de représentation linguistique élaboré par Petitjean, nous retiendrons finalement deux définitions. La première, donnée par Moore (2004 : 9), s'insère

dans le champ des recherches en didactique des langues. L'auteure la définit comme : « *les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues [...]* » (dans Petitjean (*ibid.* : 40)).

La deuxième définition que nous retiendrons est celle élaborée par Petitjean, qui se constitue *dans* et *par* l'interaction. Ainsi, elle décrit une représentation linguistique comme :

une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique. (Petitjean, *ibid.* : 67)

Soulignons que ces représentations peuvent se manifester sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et les différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. (Moore : *ibid.*)

Castellotti et Moore font également remarquer que les enseignants et apprenants apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue, citant Eddy Roulet :

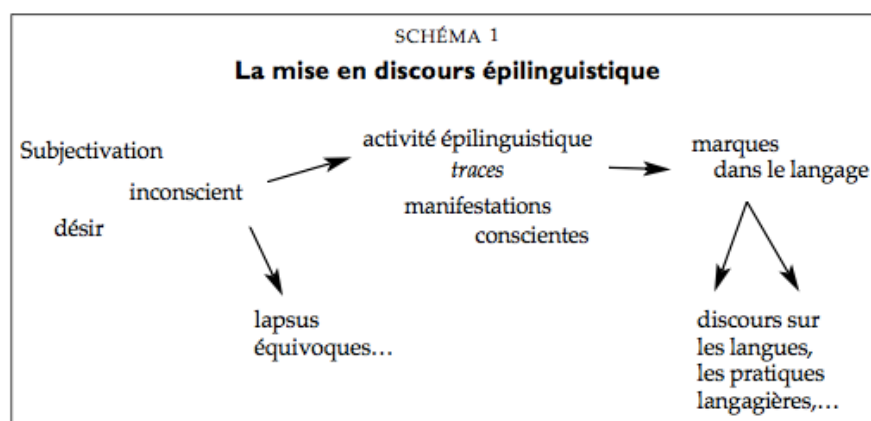
On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation (Roulet 1999 : 5 dans Castellotti et Moore, *ibid.* : 13).

Ainsi, les individus « *se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter* » (Castellotti & Moore, 1999).

3) Le discours épilinguistique

Dans le dernier volet de notre première partie, nous nous intéressons à la définition des deux notions suivantes : « *discours épilinguistique* » et « *activité épilinguistique* ».

Cécile Canut (2000 : 73) décrit l'activité épilinguistique comme : « *l'ensemble des mises en discours conscientes sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent*



la relation du sujet au langage ». Le discours épilinguistique est lui, encastré par l'activité épilinguistique. La notion d'activité épilinguistique, empruntée aux travaux de Culioli par Canut renvoie selon l'auteur, à une activité « *non-consciente, par opposition à l'activité métalinguistique consciente, puisqu'elle régit les représentations langagières auxquelles nous n'avons pas accès* » (ibid.).

Dans la lignée de Canut, nous retiendrons de cette définition le caractère dynamique et variable des discours épilinguistiques qui appartiennent à une mise en discours consciente du locuteur sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent sa relation au langage et qui « *résultent de fluctuations subjectives inconscientes* » (Canut, 2000 : 73). Nous empruntons également à Canut le schéma ci-dessous extrait de ses travaux qui illustre les notions que nous venons de convoquer.

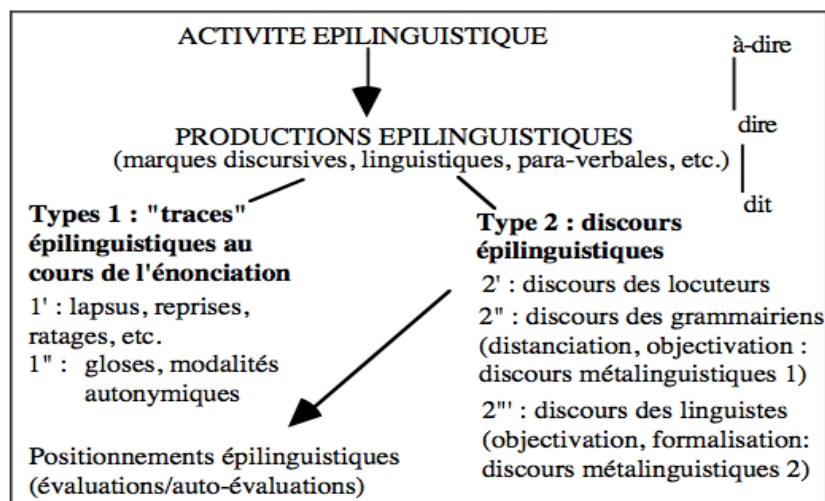
La mise en discours épilinguistique se manifeste donc par l'intégration de « *l'ensemble des jugements, évaluations et catégorisations des locuteurs sur les pratiques langagières et sur les lectures* » (Canut, 1998 : 70). L'auteure précise également préférer le terme *épilinguistique* à celui de *métalinguistique*, qui désigne généralement ce qui relève de « *la réflexion sur l'activité de langage dans son ensemble* » et fait souvent référence à des savoirs sur le langage (Boutet, Gauthier, Saint-Pierre, 1983 : 212, dans Canut, 1998 : 70). À cet

égard, Petitjean précise, citant Dubois et al. (2001 : 301) que la fonction métalinguistique « renvoie à la fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description [...] » (Petitjean, 2009 : 63).

Le discours épilinguistique d'un locuteur permet donc d'avoir accès aux « commentaires à propos de l'activité de langage ou le(s) lecte(s) utilisé(s), qu'il s'agisse d'une particularité linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, etc.) ou de l'objet langage » en tant que « discours autonomes » (Canut, 2000 : 75-76). Selon l'auteure, ils « émergent de manière singulière en interaction, ne sont pas des produits « finis » mais s'inscrivent dans une dynamique, une activité épilinguistique, propre à chaque sujet dans son rapport à l'autre en discours » (ibid. : 72).

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous mettrons de côté l'analyse les « traces » épilinguistiques pour nous intéresser principalement aux positionnements épilinguistiques au sein des discours épilinguistiques des locuteurs. Le tableau ci-dessous, également extrait des travaux de Canut (1998), nous donne une vision des types de productions épilinguistiques que l'auteure distingue.

Tableau 1 : activité et productions épilinguistiques



En outre, au sein des discours épilinguistiques des locuteurs, Canut (1998 : 78) distingue quatre types qui peuvent être produit lors d'une interaction verbale. L'objet du discours des deux premiers s'inscrit dans le dire ou le lecte de l'autre. Le premier se réfère à un commentaire sur le lecte au cours de l'interaction, tandis que le second correspond à un

commentaire différé sur le lecte au cours d'une autre interaction. Le second groupe défini par Canut se réfère à des commentaires au cours de l'interaction ou différé sur son propre dire ou lecte, et correspond à celui que nous étudierons dans la troisième partie de notre travail.

En somme, la construction des discours épilinguistiques se révèle complexe mais permet de mieux comprendre le rapport que le sujet entretient avec les/ses lectes et celui/ceux de son interlocuteur et l'analyse des discours nous permettra de faire avancer notre compréhension du sujet parlant.

De son côté Petitjean déduit des travaux de Canut qui a établi une analogie entre les notions de représentation linguistique et d'imaginaire linguistique que « *le discours épilinguistique constitue la forme apparente de la représentation linguistique* » (2009 : 65).

Après avoir défini les notions qui encadrent notre objet d'étude, nous allons dans une deuxième partie nous intéresser à la description du contexte situationnel où les interactions se sont produites et expliciter la méthodologie adoptée pour le recueil du corpus de données.

DEUXIÈME PARTIE :

Contexte de l'étude et méthodologie de travail

I- Contexte du terrain de recherche

Selon Kerbrat-Orecchioni (2007 : 5) citant Gumperz (in Eerdmans & al., 2002 : 22), « *en ethnographie de la communication, on considère que l'analyste "a toujours besoin d'une analyse préliminaire du contexte" et doit récolter le plus d'informations possible sur le site étudié* ».

1) Statut du plurilinguisme à Taiwan

1.1 Sous l'angle historique

Dans le premier volet de cette deuxième partie, nous allons brièvement décrire le statut du plurilinguisme à Taïwan dans l'objectif de contextualiser notre objet d'étude et d'une meilleure prise en compte des trajectoires linguistiques des actuels apprenants taïwanais de français au sein des groupes culturels et linguistiques en présence sur l'île.

Les quatre cent dernières années d'histoire ont été marquées par des vagues de migrations et de mouvements politiques qui ont dessiné la situation linguistique et plurilingue actuelle de l'île. Parmi la population taïwanaise actuelle, le politiste internationaliste et sinologue spécialisé sur le monde chinois contemporain, Stéphane Corcuff (2000 : 74) distingue quatre grands groupes principaux. Le premier groupe est constitué des Austronésiens, les premiers habitants de l'île, représentant moins de 2% de la population actuelle (Huang, 1993 : 21 dans Dreyer, 2006 : 64-65 ; Saillard, 2000 : 36 ; Corcuff, *ibid.* : 83), qui ont dû cohabiter à partir du XVII avec une population migrante d'ethnie Han, venue de Chine, qui se subdivise en deux groupes : les Hakkas et les populations minnan de la province du Fujian. Ils représentent respectivement 12 % et 73,3% de la population totale actuelle d'après Dreyer (*ibid.*) qui précise néanmoins que « *ces chiffres sont approximatifs car ils se réfèrent à l'ethnie du père, critère qui prévalait à l'époque de ce recensement* ».

Le dernier groupe s'est récemment constitué par la vague de population de Chinois du continent, ou également appelés les « *Continentaux* », selon la terminologie occidentale et en référence à leur origine continentale récente, arrivés sur l'île entre les années 1945 et 1950, et dont les institutions officielles du régime de Nankin qui ont été transférées à Taïwan en 1949, ont dirigé l'île jusqu'en 1988, sous l'appui du dirigeant du gouvernement nationaliste de

Chine, Chiang Kai-shek. Il représente 13% de la population actuelle. (Corcuff, *ibid.* ; Dreyer, *ibid.*)

1.2 Sous l'angle linguistique

D'un point de vue linguistique, le mandarin standard, « langue nationale » (*guoyu*) a été imposée sur l'île de Formose comme la langue officielle de l'administration et la « *langue unique de l'enseignement à partir de 1956* » (Dreyer, *ibid.* : 72 citant Hsiau, 2000 : 130) remplaçant ainsi le japonais, langue de l'enseignement et des situations officielles sur l'île lors du demi-siècle d'occupation japonaise, de 1895 à 1945 (Hsiau, 2000 : 125 cité par Dreyer, *ibid.* : 66). Au cours de cette période, l'usage public des langues minnan et hakkas, ainsi que celui du mandarin, a été réprimé par la politique linguistique imposée par l'occupant japonais et les a reléguées à un usage dans la sphère privée et familiale. (Dreyer, *ibid.* : 66)

Dreyer (*ibid.* : 77) rappelle que le mandarin est, à l'origine, le nom donné par les Occidentaux à la langue de Pékin, langue qui était parlée par les hauts fonctionnaires (les mandarins) de l'empire chinois. Elle est devenue la langue officielle de la Chine à partir de 1912, avant de devenir « la langue nationale » sur l'île après la retraite du gouvernement nationaliste chinois en 1945. La politique linguistique mise en place à l'arrivée des *Continental* sur l'île en 1945 a ainsi tissé une situation de diglossie, avec d'un côté, le mandarin standard qui s'est imposé comme langue dominante et de l'autre, les langues antérieurement en présence sur l'île, reléguées à un usage privé : le minnan de Taïwan, les deux lectes¹ hakkas, et les plusieurs langues austronésiennes minoritaires.

Mentionnons que sous l'influence du minnan, le mandarin actuellement parlé sur l'île a subi des transformations phonétiques, lexicales et syntaxiques (Kubler, 1985, pp.85-172 cité par Dreyer, *ibid.*) qui néanmoins, n'empêchent pas l'intercompréhension entre les deux variétés de langue, celle de l'île et celle du continent. Nous conserverons l'emploi du terme « mandarin » ou bien celui de « mandarin standard » au sein de notre travail pour désigner

¹ Nous préférons ici et plus loin l'emploi du terme de lecte comme hyperonyme de langue, dialecte, sociolecte, etc.

indifféremment les deux variétés de langue.

À partir de 1950 jusqu'en 1988, la situation change et la nouvelle politique linguistique mise en place par le gouvernement nationaliste chinois impose le mandarin standard comme langue officielle de l'île. Ce changement est le résultat d'une politique assimilationniste visant à l'« *inculcation forcée* » (Hsiau, 2000 : 53-58, Ferhat-Dana, 1998 : 103-104 dans Dreyer, *ibid.* : 72) du mandarin standard, et qui tend à faire « *disparaître l'usage du japonais et cantonne le minnan dans le registre de l'intimité (famille) et de la convivialité (amis, voisinage)* ». Dans ce sens, la génération des Minnans ayant été scolarisée avant 1945, soit les grands-parents de l'actuelle génération des apprenants sinophones taïwanais de français, sont des locuteurs expérimentés du japonais (Hsiau, 2000 : 125 ; Sulauze de, 2001 : 39-49 cité par Dreyer, *ibid.* : 72).

Quant au minnan taïwanais, il est stigmatisé (Cao, 1997 : 5 dans Dreyer, *ibid.* : 73) et pour ces locuteurs, « *le prestige du mandarin changent leur attitude quant à la transmission du patrimoine linguistique familial à leurs enfants* ». À cet égard, nous citons Dreyer (*ibid.* : 72-73) qui souligne que « *l'usage du minnan devient à cette époque un marqueur « [...] d'arriération, de grossièreté, d'illettrisme, de ruralité* » ainsi que d'un statut socioéconomique faible (Hsiau, 2000 : 133) », qui « *[...] est brandi par les autorités comme une menace pour l'unité chinoise* » et que « *la stigmatisation du minnan comme un sous-produit du mandarin s'inscrit dans « l'idéologie de l'inégale valeur des langues [...] sollicitée comme fondements de politiques de répression culturelle* » (Beacco, 2001 : 26) qui affecte également les locuteurs de ces langues » (*ibid.*).

1.3 La décennie des années 80

Un vent de renouveau souffle sur l'île dans les années 80, avec en 1987, la levée de la loi martiale et l'entrée de l'île dans le processus de démocratisation et dans l'ère de la mondialisation. D'un point de vue linguistique, un programme de revalorisation des langues non officielles est mis en place par le gouvernement dès 1987. Ainsi, le minnan taïwanais, les lectes hakka et les langues austronésiennes sont reconnues par la loi en avril 1993 et sont enseignées dans le primaire et les collèges à partir de 1989 (Hsiau, 2000 : 133 cité par Dreyer, *ibid.* : 75).

Les nombreux mouvements qui ont marqué l'île au cours du siècle passé tendent à souligner la présence actuelle de deux langues véhiculaires qui coexistent : le mandarin standard et le minnan taïwanais.

▪ **Les « langues extérieures »**

L'anglais jouit d'une représentation particulièrement prestigieuse et positive à Taïwan d'après Tsao (1997, cité par Dreyer, *ibid.* : 70) en raison de l'influence économique, politique, militaire et culturelle exercée par les Etats-Unis. Huang (2000 : 146 dans Dreyer, *ibid.* : 19) ajoute à ce titre que « *certaines langues extérieures peuvent même concurrencer la langue maternelle, c'est le cas de l'anglais à Taïwan* ». Nous reprenons la dénomination de « *langues extérieures* », choisie par Dreyer (*ibid.* : 25), qui renvoie à la terminologie utilisée en mandarin : *waiyu* ou *waiwen*, *wai* qui renvoie à extérieur, et *yu*, à la langue, *wen* ayant la même signification que *yu*, à la différence de la prise en compte de l'aspect écrit de la langue. Comme le souligne Dreyer (*ibid.* : 27), cette dénomination « *semble, par conséquent, mieux adaptée à la situation de Taïwan* ». En effet comme il le décrit « *la notion de "langue extérieure" est plus flexible, puisqu'elle évoque prioritairement les groupes de locuteurs et non pas la territorialisation de la langue* ».

Dreyer mentionne également que l'apprentissage des « *langues extérieures* » sur l'île est favorisé par un facteur de « *relâchement ethnolinguistique* » chez la nouvelle génération d'apprenants marqué par « *le concept fluctuant de la langue maternelle* » (Dreyer, *ibid.* : 58). Précisons à ce titre que l'apprentissage de l'anglais est rendu obligatoire dans le système scolaire taïwanais au cours des 6 années d'études secondaires.

En outre, Dreyer ajoute, citant Dabène (1994 : 66) que « *[...] si la conscience de la communauté repose sur d'autres traits culturels que la possession d'un patrimoine linguistique commun, l'apprentissage d'un idiome étranger a des chances d'être bien accueilli : il sera perçu par les sujets comme un élargissement du choix des moyens d'expression dont ils disposent et comme une porte ouverte vers d'autres groupes* ».

Enfin, il précise que « *l'accès à la démocratie, l'aisance matérielle, le développement du tourisme vers l'Europe [...] sont des facteurs motivants qui amènent de nombreux étudiants à*

étudier une deuxième langue extérieure » et que l'apprentissage de l'anglais n'est plus un facteur de distinction sociale mais « *une condition sine qua non de la réussite professionnelle* » (*ibid.* : 34-35). Ainsi, selon lui, « *leur identité linguistique se définit donc en partie par l'importance accrue de l'anglais et par l'ouverture à d'autres langues européennes* ».

Nous concluons ce volet en citant Corcuff (*ibid.* : 83) qui constate que « *l'île est un terrain favorable à l'émergence d'un sentiment d'identité plurielle* ».

Après avoir contextualisé notre sujet en apportant un éclairage sur la situation actuelle du plurilinguisme à Taïwan, nous allons porter notre regard dans ce deuxième volet sur la description du système éducatif taïwanais, en particulier de l'enseignement supérieur et à ce titre, celle du contexte institutionnel choisi comme terrain de notre recherche ainsi que de ses apprenants et de leurs spécificités.

2) Contexte institutionnel taïwanais et statut du français

2.1 L'enseignement supérieur à Taïwan

Dans le cadre modeste et restreint de notre travail, nous ne tendons pas à décrire le système éducatif taïwanais complet. Ainsi, nous nous limiterons à la brève description de l'enseignement supérieur taïwanais et du contexte institutionnel dans lequel s'est inscrit notre travail.

D'après les chiffres publiés dans le rapport du service de Coopération et d'Action Culturelle du Bureau Français de Taipei en décembre 2014, l'île de Taïwan compte 1 345 973 d'étudiants répartis dans les 161 établissements d'enseignement supérieur, parmi lesquels 122 universités (47 publiques et 75 privées), 25 facultés indépendantes (3 publiques et 22 privées) et 14 instituts technologiques et professionnels (2 publics et 12 privés) encadrés par 50 024 enseignants. Au sein des universités, se distinguent les universités pluridisciplinaires, les universités technologiques, les universités normales et les instituts universitaires d'éducation physique et sportive. Taïwan se place ainsi en seconde position, derrière le Japon, dans le palmarès asiatique comptabilisant le nombre d'établissements présents sur le territoire (2014 :

3).

D'autre part, en marge des institutions universitaires officielles, se sont développés des écoles privées spécialisées appelées « *buxiban* » qui dispensent des cours extra-scolaires et accueillent dès leur plus jeune âge les enfants taïwanais, que ce soit pour la consolidation des matières obligatoires, le renforcement de l'anglais, l'apprentissage de langues étrangères. Ces cours sont souvent la norme à suivre pour les élèves taïwanais dans un système éducatif exigeant et compétitif. À ce titre, le rapport du Bureau Français de Taipei souligne que ce réseau d'écoles privées permet « *de mieux les positionner dans la course aux diplômes* » et que « *ce véritable "système de l'ombre" est le lieu de passage obligé des élèves taïwanais qui ambitionnent d'intégrer une université parmi les mieux classées* » (*ibid.* : 6).

▪ ***Quelques chiffres sur l'enseignement-apprentissage du français à Taïwan***

Le français est enseigné en tant qu'enseignement de spécialité dans sept départements des 161 universités privées ou publiques de l'île. 15 universités généralistes proposent également l'apprentissage du français à titre optionnel, d'après les chiffres du Bureau Français de Taïwan. De même, d'après une enquête réalisée en 2013 par l'Association des professeurs de français de Taïwan, le français est enseigné à titre optionnel dans 101 lycées de l'île. Elle est la troisième langue extérieure la plus étudiée à Taïwan après l'anglais et le japonais.

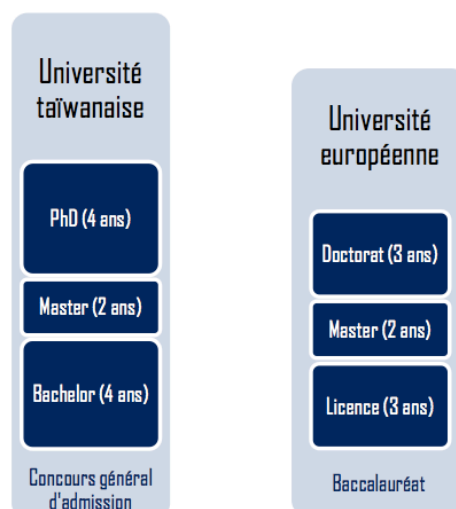
2.2 Spécificités du contexte institutionnel choisi

Notre dispositif de recherche a été mis en place à l'Université nationale de Taïwan, université publique fondée en 1928 à Taipei. L'Université forme chaque année environ 33'000 étudiants venant de toute l'île. Elle est considérée comme un établissement de prestige, accueillant les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats à l'examen d'entrée à l'université, passé par tous les élèves à la fin du lycée. Ainsi, d'après le rapport du Bureau Français de Taipei (2014 : 3) qui se réfère au classement établi par l'université Jiao Tong de Shanghai en 2014 et au classement des universités établi par le ministère taïwanais de l'Éducation, l'Université Nationale de Taïwan arrive en tête des universités du monde

sinophone. En outre, comme le soulignent les auteurs de ce rapport (*ibid.* : 4) : « le système universitaire en place à Taïwan est inspiré du modèle américain. Un concours général d'admission, commun à toutes les universités, permet l'entrée et la sélection dans les établissements d'enseignement supérieur pour les titulaires du diplôme de fin d'études secondaires. Le choix de l'université ressort donc d'un mécanisme hautement compétitif ».

À Taïwan, les élèves en dernière année de lycée passent d'abord un examen de sortie sanctionnant la fin de leur cursus scolaire. Puis, afin d'accéder à l'enseignement supérieur, ils doivent passer le concours général d'admission à l'université. Les candidats sont ensuite classés en fonction de leur résultat au niveau national ; les mieux classés peuvent prétendre à intégrer l'université de leur choix. Il existe également la possibilité pour les meilleurs élèves d'une entrée sur dossier. En outre, l'université se réserve le droit d'accepter un étudiant particulièrement brillant en le dispensant de passer le concours d'entrée. L'accès à l'université ne se faisant que par concours et la sélection ayant été effectuée en amont, « un étudiant admis à l'université a toutes les chances de réussir ses études et d'avoir son diplôme » comme le constate J-M. Robert (2002 : 136).

Ainsi, les étudiants taïwanais peuvent prétendre obtenir le titre de licencié après une durée minimale de 4 ans avec la possibilité d'une ou deux années supplémentaires dans le cadre de certaines disciplines. Le master s'obtient après une durée d'études de 1 à 4 ans maximum et le titre de doctorant s'obtient après 4 à 7 ans comme l'illustre le graphique ci-dessous extrait du rapport cité précédemment, comparant l'Université taïwanaise à l'Université européenne (*ibid.* : 5).



Le parcours scolaire des jeunes Taïwanais est ainsi parsemé d'examens de l'école primaire à l'université, qui leur permettent l'accès aux cycles supérieurs. Comme le précise Dreyer (2006 : 89) « *ces examens sont l'objet de grandes controverses car ils déterminent pour l'enseignement supérieur la matière et l'université auxquelles peut prétendre l'étudiant. Celui-ci propose trois choix au Ministère de l'Éducation qui lui assigne une discipline et une université en fonction de ses résultats à l'examen d'entrée à l'université (le Joint University Entrance Examination)* ». À ce titre, le rapport du Bureau Français de Taipei (*ibid.* : 6) souligne que « *le système d'enseignement supérieur taïwanais cultive la sélectivité et l'élitisme. Il repose à la fois sur la motivation des étudiants et sur l'intérêt considérable des parents pour la réussite de leurs enfants* ».

2.3 Présentation des informateurs

Les apprenants de français sollicités pour notre recherche sont des étudiants inscrits dans l'une des onze facultés que comporte l'université : la faculté de lettres, langues et littératures, celle d'études en ingénierie, ou des sciences, mais également celle des sciences sociales et humaines, de droit, d'agriculture et des ressources naturelles, auxquelles s'ajoutent la faculté de management, celle d'études en santé publique, en ingénierie électronique et des sciences informatiques, la faculté de médecine et enfin celle de sciences de la vie.

L'intérêt de choisir cette université comme terrain de recherche pour notre travail s'inscrit, comme nous l'avons précisé en amont, dans la familiarité que nous entretenons avec l'institution, ses professeurs et ses étudiants, qui a facilité la prise de contact en amont avec les enseignants chargés de cours, ainsi qu'avec les étudiants qui ont accepté de faire partie de notre groupe de volontaires. Le recueil de données a été effectué auprès d'apprenants non-spécialistes du français. Ils constituent donc un groupe de 9 apprenants au cursus universitaire varié, de la licence au doctorat, et aux domaines d'études pluriels. Cette université n'offre pas la possibilité à ses étudiants de suivre des cours de français en tant qu'enseignement de spécialité. C'est dans le cadre d'un cours optionnel de deux heures ou plus précisément, d'une heure 40, deux fois par semaine, qu'ils entrent en contact avec le français. Mentionnons que certains d'entre eux entrent également en contact avec le français, à titre personnel, par le biais de cours dispensés au sein d'écoles privées extérieures l'institution universitaire. Les

étudiants qui ont accepté de participer à notre projet ont commencé leur apprentissage du français à l'université pour la majorité d'entre eux. Néanmoins, certains sont entrés en contact avec la langue ou ont suivi des cours de français au lycée à raison de 2 heures par semaine. Notre public est donc un public en situation volontaire d'apprentissage ou selon les termes de Courtillon (2003 : 13) un public d'apprenants « *non-captifs* ». Ils ne sont pas « *prisonniers d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre* ». Ils ont fait le choix d'apprendre le français et celui-ci résulte de leurs motivations personnelles.

Rappelons que les étudiants taïwanais abordent l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (L3), après l'anglais (L2) qu'ils ont suivi en tant qu'enseignement obligatoire au cours des 6 dernières années d'études secondaires. La majorité d'entre eux entrent en contact avec l'anglais dès leur plus jeune âge, pour certains, dès l'âge de 3 ans, comme en témoignent les 9 apprenants interviewés. Certains établissements d'enseignement secondaire rendent également l'apprentissage du japonais une matière obligatoire, comme en a témoigné l'une de nos interviewées mais cela ne relève pas d'une mesure nationale et reste à titre particulier et à la discrétion des établissements.

Quant à l'Université nationale de Taïwan, elle offre également aux étudiants la possibilité de s'inscrire à des cours de langues étrangères dont l'offre est importante et diversifiée. Le japonais, le français, l'espagnol, l'italien, le russe et l'allemand pour les plus populaires mais des cours de latin, de grec ancien, de néerlandais, d'arabe, de thaïlandais, de turc, de polonais et d'hébreu font également partie des options proposées par l'Université.

3) Spécificités du public d'apprenants taïwanais

3.1 L'interaction en classe de langue

Malgré les variables propres à chaque individu, notre expérience nous a permis d'observer que les apprenants sinophones taïwanais sont des locuteurs globalement intimidés par l'interaction avec l'enseignant en classe de langue. À cet égard, Liu souligne que les apprenants asiatiques rencontrent ce qu'elle appelle des « *obstacles psychologiques* » en classe de langue, qu'elle considère comme une modalité particulière de la « *communication* »

exolingue, dans la mesure où l'enseignant est, aux yeux des apprenants qui maîtrisent imparfaitement la langue qu'ils apprennent, celui qui incarne la norme de cette langue, et dont la compétence linguistique est évidemment bien supérieure à la leur » (Liu, 2002 : 212). Avec Liu, nous notons que l'apprenant qui se trouve face à l'enseignant peut ressentir la peur de s'exprimer oralement devant la classe et s'enfermer dans un mutisme. À ce titre, l'auteure précise qu'« *ils sont donc très peu nombreux à prendre la parole sans que l'enseignant ne les y pousse, préférant se réfugier dans un silence inquiet. À cela, s'ajoute la peur de se ridiculiser en faisant des fautes* » (Liu, *ibid.* : 213).

À Taïwan, l'accent est généralement mis sur l'apprentissage écrit de la langue qui est la partie considérée comme la plus importante (Liu ; Robert, 2012). À cet égard, Robert estime que l'aspect écrit de l'apprentissage d'une langue est un facteur important pour les apprenants asiatiques en précisant que « *de par son éducation, un Chinois mémorise par l'écriture, il "apprivoise" l'idéogramme et transfère souvent ce processus de mémorisation en français* » (*ibid.* : 139). En outre, il rappelle, citant Yang, que le mode d'apprentissage du mandarin se caractérise par les trois caractéristiques suivantes :

- l'apprentissage de l'écriture prend beaucoup de temps ;
- l'ordre des mots constitue la base quasi unique de la syntaxe ;
- les procédés fondamentaux d'apprentissage s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle.

Ce modèle d'apprentissage nous incite à croire que dans une classe de langue étrangère, le comportement peu actif des apprenants chinois et leur goût pour les tâches dites "non créatives" (exercices à trous par exemple) proviennent probablement de leur vécu scolaire. (Yang, 1992 : 120 chez Robert, *ibid.* :142-143)

Quant à Bouvier, elle précise que « *la parole n'est pas, en Chine, au centre de l'enseignement ; elle n'en est ni le véhicule privilégié, ni la matière. [...] En Chine, la parole, pour ce qui est de l'efficacité, s'efface derrière le geste, le signe* » (Bouvier, 2002 : 190).

D'après nos expériences et comme le relève Robert, l'étudiant chinois de Chine continentale ou de Taïwan « *ne montre pas en public ses faiblesses* ». Ainsi, il « *n'indiquera donc pas à l'enseignant qu'il n'a pas compris. Même si l'enseignant le lui demande en cours, il préférera garder le silence. Par contre, après le cours, il demandera des explications à un autre étudiant qui aura compris, ou à l'enseignant* » (Robert, *ibid.* : 136).

Robert observe également que lors d'un cours « *si l'enseignant soupçonne que les étudiants n'ont pas compris, il ne pose pas la question « Avez-vous compris ? » (la réponse serait un silence) mais reprend l'explication ou demande : « Voulez-vous que je recommence l'explication/la démonstration ? » Demander avec trop d'insistance à un apprenant s'il a bien compris risquerait de lui faire perdre la face* ». Il en conclut que le silence d'un étudiant asiatique peut être associé à « *un signe d'incompréhension (on ne dit rien pour respecter le code de politesse et/ou conserver la face)* » (*ibid.* : 138-139).

À ce titre, l'apprenant asiatique n'ose pas toujours demander à son enseignant des explications. Robert l'explique par le fait que « *ce serait critiquer son enseignement, lui faire remarquer en public qu'il n'a pas donné toutes les informations nécessaires* » et ainsi il lui fait perdre la face. L'apprenant considère qu'il peut demander une explication à son professeur à la fin du cours ou faire ses recherches par lui-même (Robert, *ibid.* : 141).

Dans le cadre de notre travail, nous émettons l'hypothèse que cette attitude pourrait se retrouver dans les entretiens conduits et dont nous tiendrons compte dans l'analyse de notre corpus.

De même, selon Bouvier, plusieurs raisons expliquent le fait que les apprenants sinophones parlent peu en classe de langue :

- ils n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant la parole seuls ;
- ils ont peur de faire des erreurs devant les autres ;
- ils pourraient se sentir ridicules de poser une question « trop simple ou bien dont ils devraient connaître la réponse » ;
- la norme dans la classe chinoise veut qu'on réfléchisse avant de parler ; il est préférable de se taire plutôt que d'ouvrir imprudemment la bouche quand il y a du monde et a fortiori devant un professeur (Bouvier, 2002 : 198-199).
-

D'autres chercheurs nuancent toutefois ces constats et ces visions. Ainsi, selon Wang (2012 : 68), « *la singularité de l'individu est tout aussi importante pour connaître l'apprenant* » et il ne faudrait pas se limiter à des généralisations et faire attention aux stéréotypes véhiculés par ce qu'on estime de la culture d'apprentissage des apprenants. Elle souligne également que « *les apprenants d'une même origine peuvent présenter des similitudes dans leurs comportements d'apprentissage. Ceux-ci sont influencés par le système éducatif spécifique du pays, par les traditions ou les représentations culturelles. Pourtant, il est impossible de dessiner un portrait-type qui serait conforme, jusque dans ses détails, à*

chaque apprenant d'une même culture d'apprentissage. Un apprenant est avant tout un individu unique dans ses structures cognitives, sa personnalité et ses vécus personnels ». (2012 :81)

Notons que ces constats ont été faits en classe de langue et en situation d'apprentissage formelle qui est lieu d'une « *interaction complexe* » (Cicurel, 2002) et reflète d'une manière globale la situation observée de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à Taïwan. Nous formulons néanmoins l'hypothèse que ces traits caractéristiques de l'interaction en classe de langue seront également observables lors d'une interaction avec un locuteur expert du français et non-natif du mandarin dans un cadre qui n'est pas celui d'une interaction formelle en classe de langue mais qui serait soumise aux mêmes règles et dont les mêmes caractéristiques pourraient émerger, comme peut l'être l'étude que nous conduisons.

Cette sous-partie relative à l'interaction en classe de langue avec un public asiatique nous renvoie aux travaux du sociologue Erwin Goffman et à la notion de face.

3.2 La notion de face

Pour Goffman, la notion de « *face* » est un des éléments inhérents aux interactions sociales.

Il précise :

On peut définir le terme de face comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi (Goffman 1974 : 9).

Mentionnons également que la notion de face est une notion présente dans la langue chinoise avec des expressions qui lui sont consacrées. En mandarin, dans son sens figuré, le mot « face » peut se traduire de deux façons : « *mianzi* » ou « *lian* ». Selon Hu (1944 : 45 cité par Xia : 2013), le terme de « *mianzi* » représente le prestige ou la réputation reconnue dans la société à travers le succès ou l'ostentation. Ce prestige dépend de l'environnement externe, tandis que « *lian* » se réfère plutôt au respect d'un groupe accordé à la personne qui a une bonne réputation morale.

À cet égard, Goffman (1974 : 17) précise :

Une personne (...) agit dans deux directions : elle défend sa face, et, d'autre part, elle protège la face des autres. Certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres d'abord protectrices, mais, en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres.

Lors des entretiens, nous avons souhaité recueillir le témoignage livré par les apprenants. En amont, nous leur avons précisé que l'entretien se tiendra en français mais que l'usage de toutes langues appartenant à leur répertoire pouvaient intervenir lors de l'échange, afin de ne pas les soumettre à une interaction qui les conduisent à une situation de perte de face et à un sentiment d'insécurité linguistique.

3.3 Le rapport à la norme

L'intérêt décrit pour la communication exolingue va de pair avec celui pour les aspects normatifs du langage. Le locuteur expert peut avoir une compétence normative de la langue mais également le locuteur non-natif.

Nous adoptons ici la perspective de Py (2000 : 2) qui décrit la norme comme « *le pôle magnétique de l'apprentissage : elle permet à l'apprenant de s'orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu'un respect scrupuleux à son égard. Elle est un des ressorts qui assurent l'évolution de l'interlangue vers la langue cible, donc l'apprentissage* ». En outre, il ajoute que « *la confrontation à une norme qu'on a le sentiment d'enfreindre fait partie de l'expérience fondamentale de tout apprenant, et joue un rôle sans doute déterminant* » (*ibid.*).

Arditty et Vasseur (1996 : 8) citant Baggioni-Py (1987) rappellent que la construction de la collaboration dans l'échange exolingue « *ne peut s'effectuer sans référence aux différents aspects de la norme* :

- *norme minimale pour l'intercompréhension,*

- *norme applicable à la situation d'interlocution, négociée par les partenaires,*
- *normes sociologiques correspondant à l'identité et aux expériences de chacun d'eux,*
- *norme prescriptive ».*

Dans certains cas, le natif peut s'attacher à son rôle d'expert de la langue et dans d'autres, au contraire, relâcher ses exigences. Ses réactions s'établissent sur la conception que lui-même se fait de la norme : qu'elle soit plurielle, objective, prescriptive ou objective. Arditty et Vasseur mentionnent à ce titre qu'il confortera sa place d'expert par « *des évaluations négatives, des résistances à l'intercompréhension, des corrections-sanctions* » mais peut également veiller « *à compenser la dissymétrie constitutive de l'échange en initiant des mouvements collaboratifs fondés sur l'empathie et la tolérance par rapport aux écarts* ».

Quant au non-natif, il peut être amené à prendre des risques sur le plan langagier mais également pour sa propre face. La résolution des difficultés de compréhension se manifeste alors sous la forme de séquences de négociation qui s'organisent en trois phases selon Vasseur et Arditty (1996), à savoir :

- la constitution de l'objet à travailler,
- la réaction et l'apport d'aide de la part du natif,
- la ratification et/ou la reprise par l'apprenant

Le rapport à la norme a tendance à jouer un rôle dans la construction du discours des interlocuteurs et les marques du discours normatif sont présentes et nombreuses au sein de notre corpus. Nous illustrerons notre propos dans la troisième partie de notre travail relative à l'analyse des manifestations dans l'interlangue des locuteurs de la distance entre leur interlangue et la langue cible utilisée lors de l'échange, à savoir, leur rapport à la norme.

II- Méthodologie du travail de recherche

1) La biographie langagière

Notre étude propose de mettre en relief à travers un groupe d'étudiants volontaires les manifestations du répertoire plurilingue des apprenants taïwanais de français lors d'une interaction avec un locuteur expert du français. Nous allons expliciter la méthodologie de travail que nous avons adoptée dans le deuxième volet de cette deuxième partie.

Nous avons souhaité mettre en place un exercice de production orale spontanée afin de parvenir à recueillir un corpus de données qui puisse se rapprocher d'une conversation réelle entre un locuteur expert du mandarin et apprenant du français et une locutrice experte du français, apprenante du mandarin. Nous avons souhaité à travers cet exercice porter à notre connaissance des éléments personnels sur le parcours langagier et le plurilinguisme des locuteurs interviewés. Dès lors, notre choix s'est porté sur la biographie langagière.

Cuq (2003 : 36-37), citée par Simon & Thamin (2010 : 21-22) la définit en ces termes :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.

La mise en place d'un entretien axé sur la biographie langagière de l'apprenant a eu deux vocations dans le cadre de notre travail. D'une part, valoriser la réflexivité des étudiants sur leur posture d'apprenants de français et de locuteur plurilingue, et de l'autre, de nous permettre de se servir de cette approche comme un outil d'analyse et de description des manifestations du répertoire plurilingue des apprenants taïwanais de français en interaction avec une locutrice experte de la langue.

Ainsi, comme le souligne Simon & Thamin (2011 : 26-27) citant Molinié (2006) :

Le travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi la valorisation, par l'apprenant lui-même, de son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et la valorisation des apprentissages (linguistique et culturels) réalisés au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Elles éclairent ainsi les parcours d'apprentissage. L'instance réflexive, individuelle et collective, assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs).

Nous analyserons dans la troisième partie de notre travail les entretiens conduits à travers la problématique de la biographie langagière des locuteurs sinophones taïwanais et interpréterons les données recueillies qui éclaireront les trajectoires d'apprentissage des apprenants de français à Taïwan.

2) Technique d'enquête : l'entretien semi-directif

Pour notre dispositif de recherche, nous avons choisi de mettre en place des entretiens semi-directifs. Les entretiens semi-directifs ont pour intérêt de favoriser l'interaction et de permettre au sujet interviewé de construire activement son discours dans un cadre relativement strict où l'enquêteur peut intervenir pour solliciter son interlocuteur. Elle se trouve être une méthode de recueil de données particulièrement adaptée à notre sujet et à nos objectifs de recherche.

Comme le préconise Kaufmann (1996), nos entretiens sont issus d'une démarche qualitative, compréhensive et interprétative. Un entretien compréhensif adopte le ton d'une conversation entre deux individus et permet de rompre la hiérarchie qui oppose l'enquêteur et l'informateur (Kaufmann, *ibid.*) À cet égard, dans son compte-rendu de l'Entretien compréhensif, Cardon (1996 : 178) souligne que « *les écueils sont inhérents au statut de l'entretien* ». Il ajoute que :

L'entretien est toujours incontrôlable, il oblige les partenaires à établir de concert un contrat discursif particulier et à endosser des rôles conversationnels relatifs à ce type d'échange ; inter-compréhensif, il appelle de part et d'autre l'usage de ressources narratives et normatives ordinaires par lesquelles les participants ratifient mutuellement leur appartenance à une même communauté de discours ; asymétrique dans son principe, il ne peut effacer les effets de la situation d'enquête sur les propos recueillis.

L'auteur rappelle également, en citant J.C Kaufmann, que l'entretien est compréhensif par son caractère familier et que la confiance nouée entre les locuteurs permet au chercheur « *d'accéder, par bribes, à une "vérité" plus profonde des personnes, à la personnalité cachée derrière le masque des rôles sociaux* » (*ibid.*).

En amont des entretiens conduits, nous avons tenu à rassurer et à mettre en confiance nos interlocuteurs par plusieurs échanges avant la tenue même de l'entretien enregistré, incluant une explication orale de notre projet de recherche. D'autre part, nous avons élaboré un guide

d'entretien (cf. annexe 2) afin de nous aider dans la conduite des entretiens semi-directifs. Celui-ci a été adapté de nos travaux de master 2 et s'aligne sur les recommandations de Kaufmann. Nous avons rangé les questions par thèmes en imaginant les réponses de nos informateurs. Le guide d'entretien a eu pour vocation première de rassurer l'enquêtrice dans l'exercice en interaction. Toutefois, malgré notre effort d'assimilation, son recours a parfois rompu la dynamique de l'exercice, dont la spontanéité a pu s'en trouver altérée.

3) **Choix de transcription des entretiens**

Les entretiens ont été transcrits en tenant compte des objectifs de recherche. Les conventions de transcription ci-dessous, adaptées de celles de l'équipe de recherche de l'Université de Paris 3 de Francine Cicurel (2011) ont été appliquées. Certains critères ont néanmoins été ajoutés ou adaptés afin de répondre à l'exigence de notre corpus de données telle que la mise en valeur des langues en présence par une codification de transcription particulière.

Nous avons transcrit les entretiens de la manière la plus fidèle à la forme orale des interactions. Ainsi, les traces d'oralité dans le discours ont été préservées dans le respect d'une certaine lisibilité pour le lecteur : les hésitations, les recherches lexicales, ou les constructions inachevées ont été conservées. Toutefois, les tics de langages ou les emplois parasites ont volontairement été supprimés du discours de l'enquêtrice afin de rendre la lecture plus agréable (exemple de l'emploi répétée de la conjonction « donc » ou de « alors ») lorsqu'ils ne remplissent pas leur fonction initiale. Les onomatopées « ah », « hm », « euh » ont été conservées, participant à la construction du récit et apportant une information sur la réflexion qui s'élabore et de l'interaction en cours. La transcription des enregistrements audio à l'écrit est néanmoins et nécessairement imparfaite et non exhaustive.

Concernant la traduction vers le français des segments en langues étrangères qui concernent majoritairement le mandarin, elle a été effectuée par nos soins. Nous avons essayé de respecter au mieux la syntaxe originelle de la langue source vers la langue cible et nous avons demandé une relecture des passages les plus délicats et incertains, par un locuteur expert de la langue lisant le système d'écriture alphabétique utilisé, le *pinyin*. Des incertitudes demeurent néanmoins quant à la traduction exacte de certains passages. Mentionnons

également que certains passages ont été omis lors la transcription quasi-intégrale des entretiens, n'ayant pas été jugés pertinents pour le traitement final des données.

La transcription des entretiens a été effectuée en appliquant les conventions de transcription ci-dessous :

Conventions de transcription respectées		
	Codification	Commentaires
Indication des locuteurs	E	Enquêtrice
	Af	Apprenante non identifiée
	Am	Apprenant (homme) non identifié
Pause	+	pause
	++	Pause plus longue
	+++ (8 secondes)	Pause au-delà de 5 secondes, durée indiquée entre parenthèses
Incertitude du scripteur	# #	Segment incertain
Segments inaudibles	XXX	Segment incompréhensible de la part du scripteur (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
Commentaires du scripteur	(Passage non transcrit)	Commentaires liés à la transcription.
Amorce de mots	bl-	mot tronqué
Para-verbal	:	allongement vocalique
	:::	allongement vocalique plus long
	oui ?	Intonation ascendante correspondant à une interrogation
	AH OUI	accentuation d'un phonème, d'une syllabe ou segment
	ré-vo-lu-tion	syllabisation
	(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
	/	découpage en syllabe

	- <u>taïwanais</u> - <u>oui oui</u>	chevauchement de deux répliques
Emploi d'autres langues	*qiangdiao*	segment dans une autre langue que le français
	<i>(en italique et entre parenthèses)</i>	traduction vers la langue cible (français) du ou des segments en langue étrangère
	##	Incertitude dans la traduction

III- Entrée sur le terrain de recherche : recueil du corpus de données

Les apprenants enquêtés ont pour point commun d'être des étudiants taïwanais de l'Université nationale de Taïwan et d'être inscrits ou d'avoir suivi un cours de français de deuxième année à l'Université, correspondant au niveau A2 du CECR. Ils possèdent un répertoire langagier plurilingue et ont suivi les enseignements du système scolaire taïwanais. La composition de notre groupe de volontaires ne tend pas à appréhender la diversité des apprenants en terme d'origine géographique, d'âge, de domaine d'études, ou de répertoire langagier à savoir l'influence possible d'une autre langue que la L1 ou la L2 sur la L3. Elle s'inscrit dans le contexte de notre travail de recherche, à savoir un groupe d'apprenants taïwanais de français dont le français n'est pas le domaine de spécialité universitaire. Enfin, rappelons que les interviewés ne suivent pas les mêmes études et sont inscrits dans des formations différentes mais que des caractéristiques communes ont émergé de notre recueil de données. Nous les expliciterons dans la troisième partie de notre travail.

1) **Protocole de sollicitation des entretiens**

Afin de recruter les informateurs, nous avons pris contact en amont avec la professeure adjointe du département de langues étrangères chargée de cours de français à l'Université et en particulier d'un cours de deuxième année. Elle a manifesté un intérêt pour notre projet et nous a autorisé à effectuer notre recueil de données au sein de sa classe d'étudiants. Nous avons dès lors effectué une présentation orale de notre projet dans l'objectif d'initier le processus de recrutement et de solliciter un entretien auprès des apprenants volontaires.

Les critères de recrutement ont été définis ainsi :

- être actuellement inscrit ou avoir été inscrit dans un cours de Français 2 à l'Université (soit avoir l'équivalent d'un niveau correspondant au A2 du CECR).
- être d'origine taïwanaise et avoir grandi à Taïwan.

Nous souhaitons également préciser qu'à l'Université nationale de Taiwan une seule classe correspondant à la troisième année d'études du français existe actuellement. Les classes de première et deuxième années accueillent le plus grand nombre d'apprenants de français et justifie notre choix d'un recrutement au sein des classes de deuxième année, qui, représentant un effectif d'apprenants plus important, nous offrait une probabilité plus importante de parvenir à recruter avec succès notre groupe de volontaires. D'autre part, la majorité des apprenants de français des universités taïwanaises sont des apprenants débutants et une grande hétérogénéité de niveaux s'observe au sein des classes. Nous tenions avant tout à recueillir les témoignages d'étudiants volontaires, disponibles, et désirant se soumettre à cet exercice d'interaction en production orale spontanée.

Les phases de présentation de notre projet se sont soldées par la distribution d'une fiche récapitulative en français et en mandarin (annexe 1) mentionnant le thème, les objectifs, la finalité, ainsi que le déroulement de l'entretien et invitant les apprenants intéressés à nous contacter par le biais de messages électroniques. La prise de rendez-vous s'est ensuite effectuée par ce biais selon les disponibilités de chacun. À l'issue de la première intervention, un seul apprenant de la classe de Français 2 où nous espérions effectuer notre recrutement s'était manifesté. Nous avons dès lors élargi notre recrutement à une autre classe d'apprenants et plusieurs d'entre eux ont manifesté un intérêt pour notre projet et nous ont contactée. Néanmoins, par la suite, nous avons dû faire face à des désistements. Nous avons finalement

contacté un troisième professeur qui a bienveillamment accepté de nous accueillir dans sa classe de Français 2 pour une présentation de notre projet et à cette issue, nous sommes parvenue à recruter les neuf apprenants enquêtés.

2) Conduite des entretiens

Nos entretiens ont eu lieu en dehors des heures de cours et dans un cadre informel négocié préalablement avec les enquêtés, généralement une salle de cours ou d'études vacante de l'Université. La durée des entretiens oscille entre 35 minutes et 1 heure 10. Ils ont été conduits à raison de 1 à 2 entretien(s) par semaine, fixés selon les disponibilités des recrutés et en respectant leur calendrier universitaire.

Afin de respecter la charte d'éthique du chercheur, un formulaire de consentement (en mandarin) adapté de celui utilisé par les enseignants-chercheurs de l'Université nationale de Taïwan a été distribué aux enquêtés au début des entretiens. Les modalités de l'entretien ont été à nouveau expliquées en français puis en mandarin. Les entretiens se sont tenus en face à face.

Rappelons également qu'un échange informel a eu lieu entre l'enquêtrice et les interviewés avant le début des enregistrements. Au début des entretiens, nous leur avons demandé de se présenter, dans l'objectif de les mettre à l'aise et de mieux les connaître. Puis, la consigne de départ a été la suivante : *« j'aimerais que tu me parles des langues avec lesquelles tu as été en contact ou que tu as rencontrées dans ta vie »* afin de conduire les apprenants à nous parler de leur biographie langagière. Nous expliquerons et décrirons plus en détails dans le premier volet de la troisième partie de notre travail le déroulement et le contenu des entretiens.

Notre objectif de départ était de créer des conditions qui permettent aux sujets enquêtés d'être partenaire de la conversation et qui ne laisserait pas la gestion de l'interaction à l'enquêtrice. Néanmoins, au cours de certains entretiens, une situation plus ou moins asymétrique est observable où l'enquêtrice s'est trouvée être la guide de l'interaction.

3) Les apprenants informateurs

Nous avons recruté un groupe de 9 apprenants taïwanais de français issus de disciplines variées. À l'issue des entretiens, nous avons établi un tableau afin d'apporter à notre lecteur une vision générale des données biographiques recueillies.

N° P*	Âge	Sexe	Lieu de naissance	Études universitaires (discipline)	Niveau d'études universitaires	Contact avec la 1 ^{ère} langue étrangère (anglais)	Contact avec le français (environ)	Durée de l'entretien (en minute)
P1	22	M	Taipei	mathématiques	4 ^{ème} année de licence	à l'âge de 8 ans	1 an et 8 mois	42
P2	21	F	Taipei	service social	3 ^{ème} année de licence	à l'âge de 4 ans	2 ans et demi	46
P3	21	F	Taipei	communication	4 ^{ème} année de licence	à l'âge de 3 ans	1 an et demi	41
P4	21	F	Taipei	langues et littératures étrangères (spécialité : anglais)	4 ^{ème} année de licence	à l'âge de 3 ans	2 ans	38
P5	21	M	Taipei	philosophie	3 ^{ème} année de licence	à l'âge de 3 ans	1 an et demi	57
P6	19	M	Nouveau Taipei	philosophie	2 ^{ème} année de licence	à l'âge de 10 ans	1 an et demi	68
P7	21	F	Zhanghua	service social	4 ^{ème} année de licence	à l'âge de 7 ans	1 an et demi	50
P8	23	F	Kaoshiung	langues et littératures étrangères	4 ^{ème} année de licence	à l'âge de 6 ans	2 ans	36
P9	40	H	Yilan	théâtre	2 ^{ème} année de doctorat	à l'âge de 6 ans	2 ans	35

*P : participant

Afin de garantir et de respecter l’anonymat de nos enquêtés, leur identité n’est pas divulguée au sein de ce travail et nous nous référerons au numéro de l’entretien lors du traitement des données.

Nous avons établi un deuxième tableau afin d’offrir à notre lecteur une première entrée dans la diversité des répertoires plurilingues des apprenants taïwanais de français. Ce tableau recense l’ensemble des langues qui ont été mentionnées lors des entretiens. Elles sont présentées dans l’ordre d’acquisition déclaré. Celles indiquées entre parenthèses font état de compétences jugées basiques de la part des locuteurs.

D’autre part, nous avons choisi d’employer le terme de *minnan*, désignant le locuteur originaire de la province du Fujian, appartenant à la famille des langues sino-tibétaines, que l’on retrouve sous l’appellation de *minnan taïwanais*, *taïwanais* ou bien sous la dénomination de *minnan yu*, *taiyu*, ou *minnan hua* en mandarin standard dans le corps des entretiens et au sein de notre tableau. Nous rappelons qu’elle désigne la langue parlée actuellement par le groupe des Minnans à Taïwan qui s’élève à un pourcentage de 73,3 % de la population totale de Formose (Huang, 1993 : 21, cité par Dreyer, 2006 : 64).

Échantillon	Langues du répertoire
P1	minnan, mandarin, anglais, japonais, français, italien, (russe)
P2	minnan, mandarin, anglais, japonais, français
P3	minnan, mandarin, anglais, japonais, espagnol, français, (coréen)
P4	minnan, mandarin, anglais, thaïlandais, espagnol, français, (japonais)
P5	minnan, mandarin, anglais, allemand, français
P6	minnan, mandarin, anglais, français
P7	minnan, mandarin, anglais, italien, français, (japonais)
P8	minnan, mandarin, anglais, japonais, français, espagnol
P9	minnan, mandarin, anglais, français, (allemand)

Enfin, soulignons que les apprenants sinophones taïwanais de français s’inscrivent pleinement dans une situation de plurilinguisme par leur identité plurilingue qui renvoie à la

définition de compétence plurilingue donnée par V. Castellotti, D. Coste et D. Moore (2001 : 102 dans Dreyer, 2006 : 71) :

La désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. La compétence plurilingue est posée comme un ensemble structuré de compétences partielles diversement acquises et sollicitées. Ces compétences partielles renvoient à la maîtrise plus ou moins limitée que possède un acteur, à un moment donné, dans une langue ou une autre. Elles font partie de la compétence plurilingue plurielle qu'elles enrichissent. La compétence plurilingue est donc caractérisée par un répertoire pluriel de composantes plus ou moins développées quant aux capacités communicationnelles qu'elles présentent.

4) Difficultés rencontrées

Dans le dernier volet de notre deuxième partie, nous souhaitons évoquer les deux principales difficultés rencontrées lors de la mise en place de notre projet. En premier lieu, il s'agit du recrutement des informateurs. Malgré une prise de contact en amont avec les professeures titulaires qui nous avait accueillie dans leurs classes, nous nous sommes rendu compte au fil des semaines que parvenir à recruter un groupe d'une dizaine d'apprenants demeurait un objectif à atteindre. Nous émettons l'hypothèse que l'une des raisons qui a freiné ce processus est notre statut, extérieur au corps enseignant de l'institution enquêtée.

D'autre part, nous avons été amenée à faire face au désistement de volontaires au cours de la phase de recrutement. Nous considérons que peu sont les étudiants, ayant ou ayant eu un contact avec des locuteurs non natifs du mandarin et qui plus est avec une locutrice experte du français, à l'exception de leurs professeurs. À cet égard, certains des enquêtés nous ont fait part de leur angoisse ou de leur peur et leur entretien en témoigne, lorsque par exemple, le locuteur du sixième entretien nous confie, au cours de l'entretien qui s'est majoritairement déroulé en mandarin « : [...] *qishi wo jintian yizhi jiang zhongwen wo you yidiandian shiwang* (*en fait, aujourd'hui je ne fais que parler chinois et je suis un petit peu déçu*) » ou bien lorsque la locutrice de l'entretien n°8 nous précise en début d'entretien : « *wo tai jiu meiyou jiang fawen* (*cela fait trop longtemps que je n'ai pas parlé français*) avant de nous avouer : « *papade* (*j'ai un peu peur*) ».

Plusieurs relances ont ainsi été effectuées et le recrutement a été élargi à trois classes de français de deuxième année afin de parvenir à recruter les informateurs. L'aide de trois professeurs titulaires a été sollicitée afin de parvenir à recruter l'échantillon présenté. A l'issue des trois présentations, nous n'avons pas initié de nouvelle phase de recrutement, d'une part car nous avons considéré que les données recueillies étaient suffisantes, et de l'autre, car le calendrier universitaire nous y contraignait.

La deuxième difficulté rencontrée a été celle de la conduite des entretiens. Il s'agit d'un moment difficile de par la neutralité que nous devons maintenir dans nos formulations ou reformulations tout en permettant aux locuteurs enquêtés de nous comprendre. Nous sommes parvenue à établir un climat de confiance et d'empathie au sein duquel les apprenants ont pu livrer leur témoignage, mais nous nous sommes rendu compte lors de la transcription du corpus recueilli que certains détails nous ont échappé, qui nous auraient conduit à une entrée plus en profondeur dans l'échange. Un tel exercice en interaction demande un réel effort d'attention et de concentration. De plus, nous devons maintenir un équilibre entre les rôles tenus par chacun, enquêtrice et informateur. Les entretiens effectués livrent donc des points de vue singuliers qui se répondent néanmoins les uns aux autres comme nous le verrons lors de l'analyse dans notre troisième partie.

Mentionnons également que lors des entretiens conduits, la consigne n'était pas stricte et que nous avons précisé aux apprenants que les entretiens se tiendraient en français mais qu'ils pouvaient faire appel aux langues composant leurs répertoires lors de l'échange. À cet égard, notons que certains enquêtés connaissaient les compétences en mandarin de leur interlocutrice, tandis que d'autres s'en sont rendu compte lors de la rencontre et/ou avant la passation des entretiens. Cette information n'a cependant pas été transmise explicitement aux informateurs et a échappé à la locutrice du troisième entretien.

La situation de communication a d'abord été définie par les locuteurs comme unilingue-exolingue puis, a convergé vers l'axe bilingue-endolingue de la typologie proposée par De Pietro. Les neuf entretiens conduits trouvent leur place sur cet axe. Les divergences des « codes communs » des locuteurs et l'asymétrie des répertoires ont été constitutifs de la situation de communication que l'alternance des langues a permis de pallier.

L'objectif de cette partie était double. Le premier visait à contextualiser notre terrain de recherche en décrivant le statut du plurilinguisme à Taïwan et l'insertion des apprenants

sinophones taïwanais de français dans ce contexte ; le second de présenter nos choix méthodologiques et d'explicitier la mise en place et la conduite de notre dispositif de recherche sur le terrain. Nous allons à présent nous pencher sur l'analyse du corpus de données recueillies en proposant à côté de l'analyse des interactions, une analyse des représentations à partir des discours épilinguistiques des locuteurs.

TROISIÈME PARTIE : Traitement et analyse des données

I- Les entretiens dans leur contexte

Dans la troisième partie de notre travail, nous nous attacherons tout d'abord à proposer une brève analyse thématique du contenu de nos entretiens, puis, nous proposerons une analyse des interactions en relevant et en sélectionnant les types d'interaction produits au sein de notre corpus selon la méthodologie de l'analyse conversationnelle dans une perspective ethnométhodologique, en nous référant aux travaux sur l'acquisition des langues dont nous nous inspirons pour la description et l'analyse de nos données. Nous proposerons ensuite une analyse plus approfondie des entretiens où nous étudierons les représentations à partir des discours épilinguistiques des locuteurs. Une lecture dans une perspective compréhensive des données recueillies est proposée, à savoir que nous cherchons à comprendre ce qui se passe entre les deux interactants et non à expliquer les phénomènes observés. En outre, nous adopterons une approche transversale d'analyse des interactions conversationnelles, à savoir que nous partons de phénomènes définis et pré-identifiés à travers nos hypothèses et que nous souhaitons étudier de plus près afin de mieux comprendre les stratégies cognitives engagées par les locuteurs apprenants.

1) Présentation des entretiens

Comme nous l'avons précisé dans la deuxième partie de notre travail relative à la méthodologie, nous avons utilisé un guide d'entretien préalablement élaboré à la passation des entretiens. Celui-ci s'oriente sur la biographie langagière. Nous l'avons découpé en huit catégories qui délimitent les huit grands axes que nous avons abordés lors des entretiens.

Tous les entretiens ont suivi le même déroulement. Dans un premier temps, nous avons demandé aux enquêtés de se présenter afin d'initier la démarche de recueil d'informations personnelles (âge, lieu de naissance, niveau d'études et discipline étudiée). Rappelons qu'un échange informel s'est tenu entre l'enquêtrice et les sujets enquêtés en amont des entretiens. Celui-ci a bien souvent pris la forme d'un échange conversationnel alternant entre les deux langues qui composent nos répertoires respectifs, le mandarin et le français. Il a eu pour vocation de rassurer les enquêtés et de les mettre en confiance en vue de l'échange en français à venir.

Afin d'entrer dans la description des répertoires plurilingues, nous avons posé à tous les volontaires la même question qui correspond au deuxième volet de notre guide d'entretien et que nous avons formulée de la manière suivante : « *j'aimerais que tu me parles des langues que tu as rencontrées dans ta vie et la façon dont tu les as rencontrées* » parfois reformulée en « *j'aimerais que tu me parles des langues avec lesquelles tu es ou tu as été en contact, les langues que tu as rencontrées dans ta vie* ». La formulation a été répétée et complétée dans la majorité des entretiens selon le besoin et la réaction des sujets. Nous avons tenu à nous assurer de la bonne compréhension de la question d'amorce en leur demandant d'initier leur récit par leur enfance. Les récits recueillis ont suivi le schéma du parcours transitoire des individus, de l'enfance en passant par l'adolescence jusqu'à l'âge adulte.

Les troisième et quatrième axes que nous avons dégagés correspondent à la thématique sous-jacente des conditions d'acquisition et d'emploi des langues présentées. Elle a été enchâssée dans le récit du parcours langagier des apprenants. Nous attendions des sujets qu'ils nous parlent de leur(s) langue(s) d'origine, celles avec lesquelles ils ont été en contact dans leur vie ainsi que des langues parlées. Nous avons ainsi conduit l'entretien en prenant en compte les lieux et les modes d'acquisition des différentes langues évoquées, à savoir les interlocuteurs, le cadre, la durée, mais également les modes et conditions d'apprentissage. Un paragraphe a été développé au sein de chaque entretien sur la thématique du mode de communication dans la famille nucléaire et avec la famille élargie. Nous avons également demandé aux apprenants de nous parler de leurs compétences linguistiques estimées.

Dans la cinquième partie des entretiens, la thématique abordée a été celle de la relation entre les langues et l'identité. Nous souhaitons recueillir les sentiments des sujets interviewés liés à l'apprentissage et à l'acquisition des langues mentionnées et du français, concernant leurs compétences déclarées, leur degré d'affinité, etc. Cette partie a été relativement difficile à mener pour l'enquêtrice et n'a parfois pas été évoquée selon les sujets interviewés, ou brièvement dans certains cas.

Les entretiens se sont ensuite poursuivis par un chapitre qui s'ouvrait sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants dans leur apprentissage du français et qui s'est initiée par un questionnaire sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue cible. Le septième et avant-dernier chapitre portait pour titre « représentations autour des langues ». Dans ce volet, nous avons interrogé les étudiants dans l'objectif de connaître leur(s) motivation(s) à l'apprentissage des langues étrangères et en particulier du français. Nous souhaitons recueillir leurs sentiments et les représentations construites autour des

langues qui composent leurs répertoires. Cette question a été le sujet d'égarements même si nous sommes tout de même parvenue à recueillir quelques témoignages. Cette partie témoigne que la réflexion des apprenants concernant leur relation aux langues et à l'étranger est en cours de construction. En conclusion des entretiens, nous avons demandé aux étudiants de nous parler de leur projet d'avenir personnel ou professionnel, envisagé par rapport ou avec les langues présentées.

2) Les principes de Hamers et Blanc

Après avoir brièvement présenté le contenu des entretiens et avant d'entrer dans l'analyse conversationnelle des interactions, nous souhaitons rappeler les principes définis par Hamers et Blanc.

Selon Hamers & Blanc (1983), quatre principes gouvernent le choix des langues pour un locuteur, à savoir : *sa compétence linguistique, son affirmation identitaire, la coopération énonciative avec l'interlocuteur* ainsi que *le statut des langues et des acteurs dans le contexte*.

Le principe de compétence est celui en vertu duquel les locuteurs choisissent le code de manière fonctionnelle, à savoir celle qui leur offre le maximum de bénéfice en maximisant la somme de leurs compétences. Le principe d'affirmation identitaire renvoie au choix réalisé par les locuteurs en fonction de leur identité ou de leur appartenance. Le principe de coopération énonciative s'observe lorsque le choix de langue se fait en fonction des intentions et attitudes prêtées par le locuteur à son interlocuteur. Enfin, le principe du contexte où le choix de langue se fait en fonction du contexte où se trouve le locuteur. Nous décrirons et analyserons nos données en prenant en compte ces quatre principes.

3) Impact du contexte

Il nous apparaît important de rappeler que la construction du répertoire plurilingue d'un locuteur prend place dans un contexte d'apprentissage *hétéroglotte* ou *homoglotte*. Nous adoptons ici la terminologie et la perspective proposées par Dabène (1994), reprise par Porquier & Py (2004) de distinction sociolinguistique entre le caractère *hétéroglotte* ou *homoglotte* du lieu d'apprentissage de la langue. Le contexte d'apprentissage est *homoglotte* lorsque la langue à apprendre est la langue parlée dans le milieu social environnant, et il est

qualifié d'*hétéroglotte* lorsqu'il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans ce contexte.

Notre terrain de recherche renvoie à un contexte d'apprentissage *hétéroglotte*. Néanmoins, les apprenants et l'enquêtrice utilisent les langues qui composent leur répertoire plurilingue pour collaborer lors de l'interaction. Ils partagent au moins trois langues – l'anglais, le mandarin et le français - et peuvent y recourir à travers différentes formes.

En outre, comme le constate De Nuchèze (1993 : 149), dans l'interaction exolingue, « *il peut n'exister entre les interlocuteurs qu'une zone réduite de savoirs communs, tant sur le monde que sur la langue-outil ; les attentes, les représentations pourront alors ne pas être compatibles, ou l'être insuffisamment pour permettre la co-construction du sens et de la réussite de l'interaction* » car « [...] *c'est la connaissance de l'autre culturel qui donne les outils nécessaires pour prévoir, convaincre, donc mettre en œuvre des stratégies discursives appropriées, c'est-à-dire pertinentes dans l'univers de croyance du/des énonciateurs, ou au moins négociables dans le cadre de l'interaction* ».

Après avoir rappelé les principes de Hamers et Blanc qui encadrent notre travail et s'être intéressé à la définition du contexte d'apprentissage, nous allons à présent nous pencher sur la notion de « *contrat didactique* ».

4) **Contrat didactique**

La notion de « *contrat didactique* » est apparue et a été introduite pour la première fois dans le champ de la didactique des mathématiques par G. Brousseau qui l'a définie comme « *ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître* » (1980 : 181) comme le rappellent De Pietro, Matthey & Py (1989 : 6). Elle a ensuite été reprise et appliquée au champ des recherches interactionnistes et de la communication exolingue par les trois auteurs.

Pour parler de « *contrat didactique* » dans une situation d'interaction exolingue, il faut que lors de l'interaction, l'un des locuteurs manifeste, face à un obstacle de type linguistique,

son incompréhension et que ce son interlocuteur lui apporte son aide, endossant dès lors le rôle d'expert. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils répondent à une démarche d'enseignement/apprentissage, car comme le souligne Py (1990 : 87), « *l'alloglotte n'est pas nécessairement un apprenant* » (cité par C. Dejean, 2004 : 75). En outre, C. Dejean fait remarquer au sein de sa thèse que « *pour que l'acquisition soit postulée dans une interaction entre natif et alloglotte, la situation doit être définie par les deux interactants comme un lieu de construction/transmission de savoirs linguistiques et pour ce faire, les interlocuteurs doivent établir un « contrat didactique »* » (De Pietro, Matthey, Py, 1989) :

qui a pour fonction non pas de surmonter les obstacles à la communication, mais d'infléchir les formes discursives de l'alloglotte vers les normes linguistiques de la langue cible (ou plus précisément vers les représentations que s'en fait le locuteur natif). (Py, 1997 : 213 chez Dejean : *ibid.*)

Dès lors, le locuteur non expert choisit d'adopter le rôle de « *candidat - apprenant* » (Bruner, 1985 dans Dejean, *ibid.*) et signale ses difficultés ou sollicite de l'aide à son interlocuteur qui tient le rôle de natif et qui peut dès lors « *exercer sa fonction étayante sans risquer des problèmes de figuration (Dausendschön-Gay, Krafft, 1994)* ». (Dejean, *ibid.*) Ainsi, lorsque le locuteur accepte sa position de « *candidat – apprenant* » et la relation didactique qui s'établit avec son interlocuteur natif, les séquences dont il est l'initiateur ne constituent pas une menace pour sa face. Le locuteur natif peut également tenter, par le biais de formulations ou de *négociations conversationnelles* (Bouchard, de Nuchèze, 1987 cités par Dejean, *ibid.*) de composer « *la position basse qu'occupe l'alloglotte à cause de ses difficultés linguistiques* » (Dejean, *ibid.*). Dans ce contexte, les rapports de face constituent un élément majeur de l'interaction et pour reprendre les termes d'Arditty & Vasseur (1996 : 72 cités par Dejean, *ibid.*), « *un équilibre subtil doit s'instaurer pour que l'échange se déroule à la satisfaction des deux partenaires aux niveaux pragmatiques et relationnels tout en étant un espace d'acquisition* ».

Après avoir rappelé quelques notions qu'il nous paraissait nécessaire de convoquer ici, nous allons entrer dans le deuxième volet de cette troisième partie dans l'analyse du corpus de données recueillies. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux manifestations linguistiques les plus saillantes de la communication exolingue que nous avons relevées de notre corpus, avant de nous intéresser à la prise en compte de l'interaction entre les deux locuteurs, pour enfin se pencher sur les représentations à partir des discours épilinguistiques des locuteurs.

II- Manifestations de la communication exolingue

1) Le cas de la reformulation

La conversation exolingue est une situation privilégiée où le phénomène conversationnel de la reformulation apparaît, c'est-à-dire à des moments où la verbalisation fait problème et attire l'attention des interlocuteurs sur la formulation du discours. Nous employons ainsi l'hyperonyme « *reformulation* » à l'instar d'Arditty & Vasseur, plutôt que celui de « *correction* », de « *retours* » ou de « *réparations* » dans les interactions exolingues. Comme le soulignent les deux chercheurs, les activités réflexives peuvent se manifester par un simple retour (spontané ou provoqué) sur les énoncés déjà produits. Ce retour, et les modifications qui peuvent en résulter au niveau de la formulation, sont souvent considérés comme un travail de correction entrepris par le locuteur ou son partenaire. Ce procédé discursif est restitué dans le cadre de l'interaction verbale comme une production collective et un travail en collaboration (Arditty & Vasseur, 1996 : 62) comme l'illustre l'exemple suivant extrait de notre corpus de données :

Af : parce que parce que je pense les prononciations de français + est plus plus bon E : plus jolie oui Af : plus jolie oui et euh + j'aime l'écriture française et je parce que j-j'aime lire +
--

Ici, l'interlocutrice (E) reformule la proposition de la locutrice (Af) en lui proposant une interprétation de son énoncé que la locutrice va accepter en intégrant cette correction à sa production.

Pour De Pietro (1988), les reformulations constituent un moyen fréquemment utilisé dans la conversation exolingue afin de résoudre différents types de problèmes communicatifs : les problèmes d'organisation, les problèmes de compréhension et les problèmes de figuration. Ce procédé de clarification regroupe la *reformulation intracodique*, à savoir les reformulations à l'intérieur de la langue utilisée dans la conversation et la *reformulation intercodique*, le fait de reformuler un énoncé ou un mot dans un autre code.

L'exemple suivant extrait de l'entretien n°5 illustre le phénomène décrit de *reformulation intracodique*, lorsque l'enquêtrice (E) reformule son discours pour pallier à l'incertitude de l'apprenant (Am) :

E : d'accord très bien tu as parlé des langues que tu as rencontrées dans ta vie + et quelles sont les langues tout d'abord que tu as rencontrées pendant ton enfance ?

Am : en nen

E : ton enfance

Am : ton en + *yikaishi* (*au début ?*)

E : ton enfance quand tu étais petit ?

Am : le chinois et la taïwanais

Comme le rappellent également Arditty & Vasseur (1996 : 62) les chercheurs Bremer et al (1988), Dausendschön-Gay (1988) et Vasseur (1987, 1990) considèrent le texte conversationnel comme une réalisation collective (« discourse as an interactional achievement », Schegloff, 1982) et insistent sur l'intercompréhension comme fonction principale des reformulations et manipulations du texte.

D'autre part, les formes employées par les interlocuteurs peuvent passer par des reformulations qui pallient à des problèmes de compréhension par l'emploi d'autres formes moins attendues, aussi bien chez le locuteur expert que du côté du locuteur non expert, comme l'illustre cet extrait de l'entretien 1 de notre corpus :

E : d'accord bien alors maintenant j'aimerais te demander avec quelle langue tu te sens-tu le plus à l'aise ?

Am : à l'aise ?

E : à l'aise + en terme de compétences pour t'exprimer, pour communiquer ?

Am : je ne comprends pas

E : avec quelle langue tu es le plus à l'aise ++ avec quelle langue + tu es confortable + pour communiquer ?

Am : bien sûr c'est le mandarin

L'échange revient un peu plus tard dans la conversation avec le même échange, où cette fois, la notion semble intégrée par le locuteur novice :

E : tu veux dire que vous avez plus besoin d'apprendre le langage quotidien ?

Am : oui plus de besoin de pratiquer afin de de de oui ++comment dire afin de être+

E : plus à l'aise ?

Am : oui c'est ça

E : afin d'être plus à l'aise à l'oral ?

Am : à l'aise oui c'est ça à l'aise

Cette dernière séquence peut être qualifiée de séquence potentiellement acquisitionnelle (De Pietro, Matthey et Py 1989) pour l'apprenant interviewé.

2) Construction du code : les marques transcodiques

La conversation exolingue est marquée par la présence de marques transcodiques, à savoir, comme le décrit Lüdi (1994 : 119), « *par l'ensemble de ces phénomènes de contact linguistique* » (Lüdi 1987b, Auer 1990 : 87). Elles représentent pour les chercheurs qui travaillent sur le bilinguisme « *un phénomène communautaire, qui présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente ainsi l'indice d'une compétence bilingue* » (Grosjean 1982, Lüdi et Py 1986, Heller 1988, Myers Scotton 1993, etc. chez Lüdi : *ibid.*).

Les marques transcodiques se manifestent sous deux perspectives, l'une exolingue, l'autre bilingue. Elles sont le résultat d'interférences, d'emprunts ou de formulation transcodique (code-switching) selon la perspective adoptée. Nous reprenons le tableau extrait des travaux de Lüdi (*ibid.* : 119-120) qui illustre les trois types de marques transcodiques qui peuvent être rencontrées chez les locuteurs natifs (LN) et les locuteurs non natifs (LNN) :

	<i>Perspective exolingue</i>	<i>Perspective bilingue</i>
<i>Phénomène de langue/ d'interlangue</i>	Les <i>interférences</i> sont des traces systématiques de L1 (ou Lx) dans la production de L2 qui relèvent de l'interlangue du LNN ⁵ ; c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes – et, souvent, les LN – y reconnaissent une influence d'une autre langue.	Les <i>emprunts</i> sont des éléments – le plus souvent des unités lexicales – de Lb[Lc...Ln] introduits dans le système du lecte respectif de La afin d'en augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste.

<i>Phénomène de parole/ d'interparole</i>	La <i>formulation transcodique</i> (Lüdi 1991b) consiste en un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le LNN comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif ; elle fait partie des <i>stratégies compensatoires interlinguales</i> . ⁶	Le <i>code-switching</i> est l'insertion <i>on line</i> de séquences – allant d'une unité lexicale minimale (lexème) à des séquences des rangs les plus élevés – de Lb (Lc, Ld,...Ln) (=langue(s) enchâssée(s) dans un texte / échange produit selon les règles de La (=langue de base) entre bilingues dans une situation appropriée au mode bilingue 7
---	--	---

L'auteur précise que les marques transcodiques ne reçoivent leur(s) fonction(s) que dans l'interaction et qu'elles dépendent de la façon dont les interlocuteurs définissent cette dernière (Lüdi : *ibid.* : 120). À cet égard, il ajoute qu' :

il est aujourd'hui généralement reconnu que les bilingues alternent entre le « mode bilingue » (Grosjean1982), voire le « parler bilingue » (Lüdi et Py 1986) et le « mode unilingue » selon toute une série de critères (maîtrise présumée de l'interlocuteur, degré de formalité de la situation, représentations normatives des interlocuteurs, etc.) et que, même si tous les interlocuteurs sont bilingues, la situation n'est « bilingue » qu'à condition d'être définie interactivement comme telle. Les marques transcodiques jouent un rôle clé, comme indices et simultanément instruments, dans le cadre de ces opérations de définition de la situation. (*ibid.*)

Comme le rappelle Weil (1994 : 97), le code-switching est défini par Lüdi & Py, (1986 : 146) comme le « *passage dynamique d'une langue à l'autre* » soumis à certaines contraintes linguistiques (Poplack, 1980). L'emprunt est pour les mêmes auteurs, un « *élément du système A [...] inséré dans le système B* » (*ibid.*). Ces deux types de marques transcodiques sont des manifestations de la communication bilingue. En troisième lieu, l'interférence est définie par les mêmes auteurs comme la marque d'une interaction involontaire entre deux langues, due à la « *superposition inconsciente des systèmes* » qui apparaît surtout en situation monolingue. En outre, Weil rappelle que le calque, forme d'interférence, « *est une expression ou une construction en langue de base influencée par les principes de syntaxe, de morphologie ou de formation lexicale de la deuxième langue* » (*ibid.*).

Ces formes sont multiples au sein de notre corpus et le phénomène d'alternance codique (*code-switching*) est celui qui apparaît le plus fréquemment et qui correspond, selon la définition de Gumperz (1989 : 57) à « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux distincts* ». Ces marques témoignent de la compétence de communication plurilingue des locuteurs. Ainsi, comme le souligne Py (1991 : 149), elle font partie de « *la boîte à outil du locuteur bilingue* » et elles « *enrichissent le discours beaucoup plus qu'elles ne l'obscurcissent* ».

Nous rappelons que selon la typologie proposée par Poplack (1988), il existe trois types d'alternance codique :

- *l'alternance codique interphrastique* qui correspond à l'alternance de

segments longs de phrases ou de discours où les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un même énoncé, d'une phrase ou d'un tour de parole.

- *l'alternance codique intraphrastique* qui correspond à une alternance au sein d'un même énoncé ou d'une même phrase et où les éléments grammaticaux des deux langues se plient aux positions qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques
- *l'alternance codique extraphrastique* apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court, de formes figées, d'expressions idiomatiques ou d'interjections dans une phrase

Des exemples illustrant ces trois types d'alternance seront sélectionnés de notre corpus et intégrés à notre travail.

Les travaux de Gumperz (1989) mais également de Dabène & Billiez (1988) ont enrichi la typologie initialement proposée par Poplack. Néanmoins, devant l'étendue des travaux conduits dans ce champ de recherche, nous ne nous arrêterons pas sur la définition de tous les types d'alternance codique décrits. Nous cherchons à souligner au sein de ce travail que l'étude des marques transcodiques s'inscrit dans les caractéristiques du « *parler bilingue* » et bien qu'étant un phénomène observable récurrent au sein de notre corpus de données, il ne fait pas ici l'objet de notre travail. Nous en rappelons toutefois les différentes fonctions décrites par les chercheurs :

- répétition pour intensifier ou pour éliminer l'ambiguïté
- message idéologique (noms propres)
- dans le cas d'un besoin lexical
- stratégie d'évitement
- stratégie de réparation

Nous illustrons cette sous-partie relative aux marques transcodiques par un exemple extrait du deuxième entretien de notre corpus présentant deux formes d'alternance. Lorsque l'enquêtrice demande à son interlocutrice de se présenter, on observe une alternance codique intraphrastique et un passage à l'anglais pour la désignation de son domaine d'études qui prend la forme d'une sollicitation lexicale :

E : on va commencer par ça tu peux te présenter Af : oui je m'appelle J je suis étudiante à Taida (soupir) c'est la troisième année + E : quelle est ta spécialité ? Af : euh (soupir) + *social work* ?

Le caractère bilingue que prend l'interaction résulte d'une finalité discursive de la locutrice qui exploite la compétence bilingue du répertoire de son interlocutrice pour lui demander de

l'aide. Notons également l'apparition d'une autre forme d'alternance intégrée au premier tour de parole de la locutrice lorsqu'il s'agit de la désignation de son université (*Taida*).

Nous avons relevé un deuxième exemple, extrait de l'entretien n°5, qui reflète le cas d'une alternance codique intraphrastique, soulevée par une sollicitation lexicale dans un même tour de parole :

E : donc tu as commencé à apprendre l'allemand à l'université ?
Am : après mon école
E : hm
Am : après mon école
E : ton école ?
Am : <u>et avant</u> *gaozhong shi shenme* (<i>comment dit-on « le lycée » ?</i>)
E : ah lycée (rires)

Lüdi a mis en évidence dans ses travaux la capacité du locuteur non natif qui tente de communiquer à faire appel à « *des techniques de formulation approximative* » lorsqu'il se trouve dans une situation de « *détresse verbale* » caractérisée par « *de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage* » (Lüdi, 1994 : 115). C'est ce qu'il appelle le « *bricolage lexical* » du locuteur non natif en situation exolingue.

Après nous être intéressée aux marques transcodiques, nous allons à présent nous pencher sur l'étude de plusieurs autres phénomènes qui ont retenu notre attention au cours de nos recherches et qui s'inscrivent également dans le champ de la communication exolingue.

3) Construction de la compétence linguistique lexicale

a. Précodage et néocodage

Les termes de « *précodage* » et de « *néocodage* » ont été introduits et utilisés par Alber & Py (1986) qui se sont interrogés sur la notion de code. La notion de « *précodage* » renvoie à l'utilisation de formes préconstruites, préexistantes dans la mémoire du locuteur, facilement récupérables et utilisables au cours de l'échange. Tandis que celle de « *néocodage* » met l'accent sur la construction du code au cours même de l'échange qui peut aboutir à des formes qui seront adoptées par les interlocuteurs même si elles ne sont pas conformes au standard. Lüdi rappelle dans ces travaux (1994) que le procédé de néocodage peut prendre plusieurs formes, comme celles de *néosémantismes*, de *néologismes syntagmatiques*, d'*emprunts*, etc.

Nous avons choisi un exemple du procédé de *néocodage* extrait de l'entretien n°1 de notre corpus :

E : hm hm informelles tu veux dire ?
Am : c'est toujours informel mais quand c'est plus « détendant »
E : détendu ?
Am : oui détendu
E : d'accord

b. Le balayage paradigmatique

Dans le même champ, le procédé de « *balayage paradigmatique* » (Alber & Py, 1986) du champ lexical convoqué peut apparaître. Selon Serra (1999 : 40), « *dans le balayage paradigmatique, l'apprenant cherche des synonymes possible du mot qu'il lui manque et il « balaye » ainsi le champ sémantique du mot en question* ».

Ce procédé peut s'observer chez le locuteur non natif ou apprenant mais également chez le locuteur natif. Nous avons relevé un exemple de « *balayage paradigmatique* » chez la locutrice native, extrait de l'entretien n°4 :

E : et quel est l'usage que tu comptes avoir du français ? Af : + E : tu comprends quel est l'usage + tu apprends le français dans quel but ? Af : le but ? E : quel est ton objectif ?

c. Auto et hétéro-réparation

Les auto et hétéro-réparations sont des activités langagières métalinguistiques qui servent à négocier, contrôler ou construire les formes linguistiques de l'échange en cours. Elles sont nombreuses en communication exolingue. L'auto-reformulation désigne le procédé par lequel le locuteur reformule lui-même ses énoncés et d'hétéro-reformulation, lorsqu'il s'agit de la reformulation de l'énoncé du partenaire de l'échange. Ces exemples se multiplient au sein de notre corpus. Nous avons relevé un exemple de tentative d'auto-réparation au sein du quatrième entretien, où l'interviewée reformule son énoncé de la manière suivante :

Af : oui cette année mais je vais en échanger programme + à + au Thailandia

L'échange se poursuit par un procédé d'hétéro-réparation:

Af : oui cette année mais je vais en échanger programme + à + au Thailandia E : en Thaïlande ? Af : en Thaïlande oui E : d'accord en septembre ?

L'interlocutrice aide la locutrice en reprenant et en corrigeant sa production en lui donnant la forme correcte, qu'elle accepte et reprend dans son énoncé.

4) Les séquences latérales d'étayage

La communication exolingue est lieu de sollicitations diverses et où des « *séquences latérales* » (Bange, 1992 : 53 ; Jefferson, 1972) d'étayage apparaissent.

▪ La notion d'étayage

Marco Cappellini rappelle dans ses travaux que Bruner a été le premier à formuler une définition du concept d'étayage. Il « *souligne que l'étayage est une interaction qui fournit l'occasion de créer des « formats » d'interaction devenant des conventions* » (Bruner, 1983 : 289 dans Cappellini, 2013 : 2). L'auteur souligne également que les chercheurs Hudelot et Vasseur (1997) ont identifié plusieurs acceptions prises par la notion d'étayage. D'une part, l'étayage est vu comme une « *traduction trans-sémiotique* » (*ibid.* : 110), où un mode sémiotique peut venir en complément d'un autre lors de l'étayage (ainsi la gestuelle pour le verbal, ou l'écrit pour l'oral). D'autre part, ils parlent d'« *étayage de l'étayage* » (*ibid.* 111) en indiquant que l'étayage ne va pas seulement de l'utilisateur plus expert vers l'apprenant, mais que l'apprenant peut à son tour « *piloter* » l'étayage qu'il reçoit » (Cappellini, *ibid.* : 2).

Nous présentons ici une forme d'étayage où l'enquêtrice donne au locuteur de l'entretien n°5 toutes les formes qu'elle estime possible dans la langue cible :

Am : il n'y a pas beaucoup de gens qui peut imiter l'accent ou qui peut parler comme un *native speaker*
E : comme un natif ou une personne native
Am : comme une personne native
E : comme un natif
Am : comme un natif + et je crois que c'est un talent je ne sais pas

Les procédés d'étayage sont mis en place lors de « *séquences latérales d'étayage* ». À cet égard, Cappellini rappelle que la littérature interactionniste francophone a identifié plusieurs types de séquences latérales parmi lesquels il retient : les séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales (De Pietro, Matthey & Py 1989) ; les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles syntaxiques (Jeanneret et Py, 2002) ; les Séquences d'Evaluation Normative (Py, 2000) ; les Séquences Conversationnelles Explicatives (Gulich, 1990).

Nous proposons à présent d'étudier ces quatre types de séquences latérales que nous illustrerons par des exemples extraits de notre corpus de données.

a. Les séquences PA (SPA)

En contexte hétéroglotte, les formes acquisitionnelles disponibles pour les deux interlocuteurs sont nombreuses : formulation transcodique, demande de confirmation d'une hypothèse lexicale, recherche d'un mot – autant de formats interactifs peuvent être utilisés. (Lüdi 2000 : 187 cité par Rosen : 131).

Les « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » (SPA) définies par De Pietro, Matthey & Py (1989) sont des séquences où se manifestent des comportements d'enseignement-apprentissage. Au sein de ces séquences, l'apprenant a pour objectif manifeste de compléter son répertoire verbal. Ces types de séquences « *paraissent refléter des stratégies conversationnelles récurrentes orientées vers une acquisition* » (*ibid.* : 10). La réalisation de ces séquences se fait en trois mouvements : « *l'autostructuration* », « *l'hétérostructuration* » et « *l'interprétation* ». En outre, comme le mentionne Cappelloni (*ibid.* : 3), reprenant les travaux de De Pietro, Matthey & Py, il existe deux types de SPA : les séquences potentiellement acquisitionnelle lexicale (SPAlex) et les séquences potentiellement acquisitionnelle syntaxique (SPAsyn).

Lors d'une séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale, l'apprenant confronté à un manque de lexique, tentera de le résoudre. La séquence se distingue alors par trois phases. La première est la phase de sollicitation (hésitation, demande explicite d'aide), la deuxième correspond à une phrase de « *donnée* » (input), à savoir lorsque l'interlocuteur expert donne un item lexical à l'apprenant et la dernière s'inscrit dans la phase de « *prises* » (intake), à savoir la répétition d'un item lexical par le locuteur qui avait initié la sollicitation. Cette dernière phase peut également être lieu d'une résistance. Dès lors, il n'y a pas de répétition de la part du locuteur novice ou de l'apprenant comme l'explique Cappellini (*ibid.*)

Voici un exemple de séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale extrait de l'entretien n°1 où l'on peut retrouver les trois phases précédemment décrites :

E : oui oui c'est vrai + et tu as commencé à apprendre l'anglais à quel âge ?

Am : quand j'étais à l'école euh ++

E : primaire ?

Am : oui primaire + mais c'était simplement apprendre les des vocabulaires très simples: et l'or-tho-gra-phia

La sollicitation est ici marquée par une interruption du discours du locuteur qui se traduit par un marqueur d'hésitation, le « euh », qui conduit l'interlocutrice à intervenir en répondant à la sollicitation par l'input « primaire » que l'interlocuteur reprend dans le tour de parole suivant correspondant à la « prise ».

Nous avons noté que les sollicitations lexicales sont particulièrement importantes chez l'apprenant asiatique. À cet égard, Robert souligne que : « dans une langue européenne, la méconnaissance d'un mot dans une phrase ne perturbe pas trop la compréhension de la phrase. On sait qu'il s'agit d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, etc. En chinois, le mot peut prendre plusieurs catégories selon sa place et le sens de la phrase. Pour un Chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, elle est aussi catégorielle, et la suite du texte ou du discours peut être perturbée. D'où l'importance pour lui de construire le sens « linéairement » et non globalement » (Robert, 2012 : 141).

Nous avons relevé au sein de notre corpus une autre forme d'étayage, cette fois-ci, pilotée par une locutrice experte du mandarin. Cette séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale se traduit par une sollicitation explicite d'aide en situation intercodique. Cet exemple est extrait de l'entretien n°8 :

307 E : *shi ni + zhege shi ni buhui ma haishi ni meiyou lianxiguo* (c'est que tu + ça, c'est que tu ne sais pas le faire ou parce que tu ne t'es pas entraînée à le faire ?)

309 Af : *keshi wo you shitu* (mais j'ai essayé)

310 E : *shitu* ? (« shitu » ?)

311 Af : *shi wo you xueguo keshi meiyou chenggong* (c'est que je l'ai étudié mais que je n'ai pas réussi)

312 E : ++ *shitu* ? (« shitu » ?)

313 Af : *shitu* (essayer)

314 E : *shitu zenme xie* (comment écrire « shitu » ?)

315 Af : *shi shi shishikan de shi, ranhou tu shi tushuguan de tu* (« shi » c'est « shishikan » de « shi », et puis, « tu », c'est « tushuguan » de « tu »)

La forme que prend la sollicitation est un schéma récurrent qui peut s'observer dans les situations interactionnelles orales en mandarin lorsque la description de l'item lexical posant problème devient l'enjeu de l'échange.

Le deuxième type de SPA décrite par De Pietro, Matthey & Py, correspond aux séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques (SPAsyn). Elles renvoient à une séquence où l'apprenant présente des incertitudes concernant la morphosyntaxe qu'il tentera de résoudre. Ces séquences se distinguent, comme la première étudiée, par trois phrases : la phase de sollicitation marquée par des hésitations ou une demande explicite d'aide, la phase de « donnée » (input) qui peut se manifester sous la forme d'une dé-contextualisation et enfin, la troisième phase, celle des « prises » (intake) qui correspond à l'intégration de la structure dans le discours ou qui peut être marquée par une résistance, comme le décrit Cappellini (*ibid.*).

Voici un exemple extrait de l'entretien n°5 qui relève de la morphosyntaxe contextuelle :

Am : *ruguo shi *I wanted to* zenmejiang* (si c'est « I wanted to », comment le dit-on ?)
E : hm *wo mei tingdao* (je n'ai pas bien entendu)
Am : *I wanted to visit European countries in the future but it was then when I finished my highschool*
E : okay okay à ce moment-là je voulais
Am : à ce moment-là oui je voulais aller à pays européens

Dans un premier temps, le locuteur sollicite l'aide de son interlocutrice à travers une alternance codique intraphrastique. Il insère ensuite sa demande d'aide dans le système verbal et contextuel de l'anglais (*I wanted to*), qui selon notre hypothèse serait plus précis que celui du mandarin et dont il se sert pour mettre en relief la forme dans cette langue qu'il estimerait mieux fonctionner chez son interlocutrice. Puis, il réitère sa demande en reformulant sa requête et en la plaçant dans le contexte global de son discours. La seconde phase correspond à l'intervention de la locutrice par l'input donné (*je voulais*), repris en dernier lieu par le locuteur qui l'insère dans son discours.

b. Les séquences d'évaluation normative (SEN)

Les séquences d'évaluation normative (SEN) (Py, 2000 : 4) se différencient des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) dans le sens où elles ne comportent pas de sollicitation directe d'aide à la formulation. Ainsi, selon Py : « *c'est l'expert qui prend l'initiative de censurer une expression énoncée par le locuteur novice, et cette censure prend la forme de l'énonciation d'une expression de remplacement* » (*ibid.*).

Contrairement aux SPA, les SEN ne sont pas définies comme un ensemble de traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage.

Cappellini (2013 : 3-4) décrit ce type de séquence comme « *une séquence où l'utilisateur expert décide qu'il doit « corriger » un tour de parole de l'apprenant, soit parce qu'il le trouve fautif, soit parce qu'il correspond à une variante jugée inacceptable dans le contexte d'interlocution* ». Les séquences sont marquées par deux mouvements : le premier, d'hétérostructuration et le second, de « prise » à savoir de répétition de la correction apportée, ou de résistance à celle-ci.

Nous avons relevé un exemple saillant également extrait du 5^{ème} entretien de notre corpus :

Am : qu'est-ce que je veux dire ?

E : oui qu'est-ce que tu veux dire par tu parles beaucoup d'allemand + tu parles très bien allemand ?

Am : non non non + seulement seulement que mon allemand est mieux que mon français

E : d'accord et pourquoi + pourquoi ton allemand est meilleur que ton français ?

Am : hm + meilleur + parce que je vais + participer à un programme d'échange + à l'allemand

E : en Allemagne ?

Am : en Allemagne ouais + et ça c'est la raison + que je travaille + plus en allemand

Dans cet exemple, l'énoncé corrigé est enchâssé dans la réponse de la locutrice experte et atténue le procédé de correction direct qui peut être un danger pour la face de l'interlocuteur.

Comme le souligne Py (2000 : 4), les SEN « *manifestent plutôt un projet d'enseignement de la part de l'expert, en ce sens que ce dernier s'efforce de guider les performances du locuteur novice dans la direction de ce qu'il considère comme la norme* ».

c. Séquence conversationnelle explicative

Selon Cappellini (2013 : 4), « *une Séquence Conversationnelle Explicative est une séquence où l'apprenant ne comprend pas un élément dans le tour de parole de l'utilisateur expert* ». L'apprenant le signale et l'utilisateur expert explique l'élément en question. Cette séquence se compose comme les précédentes en trois mouvements : le premier, correspondant à la constitution, se manifeste sous la forme d'un silence ou d'une demande explicite ou implicite. Le deuxième mouvement correspond au noyau explicatif, à savoir lorsque le locuteur expert explique l'élément posant problème et le dernier renvoie à la ratification, à savoir lorsque le locuteur fait comprendre qu'il a compris.

Nous avons sélectionné un exemple extrait de l'entretien 5 qui illustre ce type de séquence :

Am : on parle le taïwanais et le chinois

E : d'accord donc vous parlez les deux langues ?

Am : et un peu d'anglais aussi

E : d'accord et vous alternez les langues ?

Am : hm

E : vous al-ter-nez alternez vous alternez ?

Am : vous alt-

E : vous alternez ça veut dire parfois du parles chinois parfois tu parles taïwanais parfois anglais ?

Am : oui mais **very little english**

Le premier mouvement se manifeste par un premier silence de l'interlocuteur lorsque l'interlocutrice lui demande s'il alterne les langues. L'interlocutrice réitère sa question et fait face à une demande implicite d'aide de la part de son interlocuteur qui tente de répéter l'énoncé (« vous alt-«). Le deuxième mouvement correspond au noyau explicatif, lorsque la locutrice explique l'énoncé posant problème : « *vous alternez ça veut dire parfois du parles chinois parfois tu parles taiwanais parfois anglais ?* » qui prend ici la forme d'une reformulation et la troisième phase, lorsque le locuteur indique par sa réponse qu'il a bien compris.

Nous concluons ce sous-volet en reprenant la formule de Weinreich, cité par Matthey & De Pietro (1997 : 134 dans Ali –Bencherif, 2009 : 128) qui soulignent que « *c'est d'abord chez l'individu que le contact des langues a lieu, lorsque deux (ou plusieurs) personnes interagissent en utilisant plusieurs langues et en mettant en œuvre des procédés communicatifs qui contribuent en quelques sorte un rapprochement des idiomes en présence (parler bilingue, alternance codique, collaboration)* ».

III- Caractéristiques de l'interaction exolingue

Lors d'une interaction exolingue, les interlocuteurs sont conscients des divergences entre les répertoires de chacun, ils adaptent leurs comportements communicatifs ainsi que leur propos dans l'interaction pour que l'échange conversationnel s'effectue avec succès. Autrement dit, la conversation exolingue est une communication présentant des caractéristiques particulières dans laquelle on peut mettre en évidence plusieurs stratégies mises en oeuvre par l'utilisateur expert et le non expert de la langue.

Nous entendons l'échange conversationnel avant tout comme une collaboration entre deux interlocuteurs. C'est pourquoi nous tenons à accorder une partie de notre travail et du deuxième volet de cette troisième partie au rôle du natif dans la progression ou le blocage de l'interaction. Ce rôle dépend des représentations que celui-ci ainsi que son partenaire se font de la situation, de son enjeu et de leurs positions respectives. Dans cette partie, nous nous intéresserons également au phénomène de la bifocalisation présenté comme caractéristique de la communication exolingue ainsi qu'à ce qu'Arditty & Vasseur ont appelé les « activités

réflexives ». Puis, nous étudierons les représentations dans les discours épilinguistiques des locuteurs.

1) Le rôle du natif

Dans l'interaction verbale, le locuteur expert tient un rôle primordial dans le sens où il assure la progression ou le blocage de l'interaction. La répartition des rôles est décisive, comme le rappellent Arditty & Vasseur (1996), car de la forme et de l'issue de la collaboration dépend la motivation à interagir et donc le développement des ressources chez le non-natif.

Les méthodes mises au point par le natif pour établir une collaboration efficace concernent, selon Bremer et al. (1988, cités par Arditty & Vasseur, 1996 : 8) :

- la réduction de la dissymétrie et le respect de la face de l'autre par la mise en place de conditions qui rendent possible la prise de parole de chacun et l'expression des problèmes de compréhension ;
- la prévention de l'incompréhension par le partage de savoirs qui ne sont pas nécessairement communs et l'usage de procédés discursifs (explication, reformulation, restructuration, exemplification, etc.) qui anticipent sur les difficultés et permettent d'arriver à une interprétation commune ;
- la réparation conjointe et adaptée des malentendus ou incompréhensions au cours de séquences qui pourront être plus ou moins développées selon l'enjeu de la conversation.

Comme le rappelle également les deux auteurs, le non-natif peut avoir une part déterminante dans la structuration de l'échange par ses demandes d'aide (Nussbaum, 1996), d'évaluation des aides apportées, d'explicitation de ses intentions communicatives (Vasseur, 1995). Ces incompréhensions et sollicitations entraînent à leur tour des reformulations, qui apparaissent sous la forme de ce que Krafft & Dausendschön-Gay (1994) ont appelés les « *demandes de bis* ».

2) La « bifocalisation » de la communication

Les recherches interactionnistes ont conduit les chercheurs à s'intéresser à ce que Bange (1992) a appelé le phénomène de « bifocalisation ». Ce phénomène est présenté comme caractéristique de la communication exolingue dans le sens où l'attention des interlocuteurs se déplace d'un niveau à l'autre, du contenu au code, du code au contenu afin d'assurer le bon fonctionnement de l'échange (Arditty & Vasseur, 1996 : 65) et ce, de manière alternative ou simultanée. C'est également un moment privilégié dans la conversation où le locuteur non-expert peut transformer les « données » (input) linguistiques du locuteur expert en « prises » (intake) (Py, 1989).

Dans la séquence suivante extraite de l'entretien n°6 de notre corpus, nous remarquons que l'enquêtrice et son interlocuteur abandonnent le contenu et le fil de l'entretien pour se focaliser sur la forme, et l'interaction converge vers une explication du code utilisé dont l'enquêté est expert afin de résoudre le problème de compréhension chez son interlocutrice :

E : mais avec toi ? ils ne parlent pas taïwanais ?
Am : quelquefois
E : et euh + pour- + dans quelles situations ? pourquoi ?
Am : ++ *xiang shi yanyu ++ zheshi + zheshi jiang yanyu de shihou* (par exemple pour les « yanyu » (proverbes) ++ c'est + c'est quand on s'exprime par des « yanyu » (proverbes))
E : hm hm
Am : *ni zhidao shenme shi yanyu ma* (tu sais ce que c'est que « yanyu » ?)
E : euh ++
Am : *keyi lijie ma + yanyu shi xiang + yanyu shi xiang fawen de* + (est-ce que tu peux comprendre ? + « yanyu » ça ressemble + ça ressemble au français :)
E : *shi shumianyu ma* (c'est du langage soutenu ?)
Am : *dengyixia+ gang hao yao jiaodao* (attends un peu; « yanyu » c'est comme en français + on vient juste de l'apprendre)
E : oh très bien
Am : *bijiao xiang* (cela ressemble à) (il sort un manuel, en tourne les pages et lit)
bijiao xiang (cela ressemble à) + euh donner ma langue au chat *zheyizhong* (de ce genre)
E : ah *pianyu + pianyu nishuo de shi pianyu + wo tingdao yanyu* (ah « pianyu » (expressions idiomatiques), « pianyu » ? tu as dit « pianyu » (expressions idiomatiques) + j'ai entendu « yanyu »)
Am : *pianyu huozhe shi yanyu* (« expressions idiomatiques » ou « proverbes »)
E : oh *jiushi zhe ge yisi* (oh, d'accord ça veut dire ça)

3) Les « activités réflexives »

Les « *activités réflexives* » sont ce qu'Arditty & Vasseur ont appelé des manifestations de la continuité du fil du discours dans l'interaction. Elles sont nombreuses dans les situations d'interaction exolingue. Elles peuvent s'exprimer à des niveaux différents, « *par des jugements globaux (ça ne se dit pas ; ça sonne mal) se situant à l'extérieur du discours et le confrontant à « la norme » ou à ses variantes plus savantes : grammaticalité et acceptabilité* », comme le soulignent les deux auteurs (1996 : 1) et se manifestent aussi bien du côté du locuteur expert que du locuteur non expert. En outre, selon les mêmes auteurs, cette réflexivité « *peut être plus ou moins intégrées, discursivement et prosodiquement par : des annonces, des pauses, des hésitations, des bafouillages, des interruptions d'énoncés, des modifications en cours de route des choix phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux ; répétitions, reformulations et commentaires explicatifs, indications du caractère approximatif ou citationnel de la formulation (entre guillemets) ; jeux de mots, calembours ou métaphores...* » (*ibid.*).

En ce sens, notons que l'exolinguisse de la situation se manifeste conversationnellement, c'est-à-dire qu'il ralentit la communication et augmente la réflexivité des locuteurs. Cet extrait de l'entretien n°5 illustre ce ralentissement de la conversation observable chez la locutrice enquêtée :

E : d'accord donc l'anglais tu as dit à partir de l'école maternelle, jusqu'à quand ?
Am : jusqu'à maintenant
E : donc tu apprends encore l'anglais ?
Am : oui je suis *zenmejiang* (<i>comment dire ?</i>) je prends la programme ++ d'in-pré-tation d'inprétation
E : d'interprétation
Am : et la traduction entre chinois et anglais + ici à l'université nationale de Taïwan

Néanmoins « *inhérentes à la communication verbale et au nécessaire travail d'ajustement réciproque des interlocuteurs, à différents niveaux, dans le cadre d'échanges dont les enjeux dépassent de loin la stricte intercompréhension d'énoncés isolés plus ou moins réussis* », les activités réflexives ne sont néanmoins pas spécifique à l'interaction en langue étrangère selon Arditty & Vasseur (*ibid.* : 2).

IV- Étude des représentations et des discours épilinguistiques

Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie de notre travail relative à l'explication de la méthodologie de recueil de donnée adoptée, les entretiens ont porté sur la biographie langagière des apprenants. Nous allons à présent nous attacher à sélectionner et à étudier les représentations des apprenants dans le dernier volet de notre étude, en décrivant les représentations à partir des discours épilinguistiques de nos interviewés.

Dans le cadre restreint et modeste de cette étude, nous ne pouvons pas étudier toutes les formes de représentations. Nous avons sélectionné au sein de notre corpus les exemples les plus saillants et auxquels nous nous intéressons plus particulièrement, à savoir les représentations sociales des langues, qu'elles soient en contact ou en apprentissage, dans le sens où elles nous permettront de comprendre les phénomènes liés à l'apprentissage du français chez les apprenants sinophones taiwanais.

Cette partie renvoie aux trois dernières parties des entretiens que nous avons nommées « langues et identité », « langues et stratégies d'apprentissage » et « langues et représentations » au sein de notre guide d'entretien.

1) Représentations sociales et linguistiques

a. Représentation autour des langues en contact

Dans la dernière partie de notre travail, nous allons nous intéresser aux représentations des apprenants autour des langues de leur répertoire langagier. Ce volet de notre travail renvoie à la septième question de notre guide d'entretien. Nous avons tenté de leur demander de témoigner de :

- leur motivation concernant l'apprentissage des langues
- leurs sentiments liés aux langues de leur répertoire et ce qu'elles représentent

▪ Le minnan taiwanais

Nous initions l'analyse par les représentations des étudiants autour de la langue *minnan* ou *taiwanais*. En effet, comme le révèle le tableau que nous avons établi plus haut, le minnan taiwanais fait partie des répertoires plurilingues des 9 informateurs enquêtés. Ils locuteurs font donc partie des 73,3% de la population minnan de l'île.

Toutefois, même si la langue est persistante dans les répertoires plurilingues des locuteurs, elle se cantonne pour chez eux, et comme les recherches antérieures conduisent à le montrer, à une utilisation réservée au contexte intime et privée de la famille ou vers une interaction avec des locuteurs d'âge plus avancés, bien souvent les grands-parents, dans le cas de nos informateurs.

Ils sont tous unanimes sur leurs compétences estimées dans la langue : « *mon enfance ma famille + les parents ils parlent taiwanais c'est-à-dire la langue euh locale + mais la langue officielle à Taïwan c'est le chinois et on + j'écoute la langue taiwanais mais je ne parle pas bien et j'apprends le chinois à l'école ++* » (extrait du premier entretien).

L'entrée dans le système scolaire marque la séparation avec la langue minnan dès la maternelle, comme l'illustre cet extrait de l'entretien n°7 : « *E : [...] + donc avec tes parents tu parles quelle(s) langue(s) ? Af : hm +++ euh d'abord je parlais avec mes parents + en taiwanais (rires) + mais après je je suis allée au *youziyuan* (à l'école maternelle)* » qui marque également le changement d'attitude des parents envers la langue de communication à utiliser. Les locuteurs révèlent ainsi maintenir un contact avec la langue *minnan* dans la famille mais qui se limite à une compétence en réception. Lorsqu'il s'agit de converser, ils s'adressent à leurs proches en mandarin. La locutrice de l'entretien n°7 considère ainsi qu'utiliser le minnan taiwanais avec sa famille plutôt que le mandarin les rapproche. Elle l'explique dans son entretien : « *euh + parce que je pense que hm ++ *zheshi youdedongxi haoxiang yao yong taiyu jiang jiu bijiao you ganjue zheshi keyi biaodao de bijiao jingque yi dian* (pour certaines choses, il me semble qu'il faut utiliser le taiwanais car il y a plus de sentiments, on peut s'exprimer un peu plus clairement)* ». Elle poursuit en ajoutant : « **zheshi yixie + yinwei youshihou hui gen tamen kaiwanxiao ranhou hui jiangdao yixie bijiao ++ bijiao (rires) women hui shuo bijiao ++ zheshi bijiao dalala de shihou* (c'est pour certaines + parce que parfois avec eux on va dire des blagues et ensuite on va parler de choses plus ++ plus (rires) on va dire des choses comme ++ c'est plutôt #lorsqu'on ne fait pas vraiment attention à ce que l'on dit, lorsqu'on se parle plus ouvertement.#* »). Enfin, elle souligne que l'emploi du minnan taiwanais est lié à des moments joyeux et

s'inscrit dans l'intimité de la relation familiale : « *zheshi + gai zenmejiang + zheshi qingxu hen gao de shihou ni hui jue de shiyong taiyu jiang bijiao you lidao* (c'est + comment dire + quand on est #très excité#, utiliser le taïwanais pour parler c'est plus fort / puissant) ».

Les informateurs témoignent tous d'une alternance entre les deux codes, le mandarin et le minnan taïwanais lors d'échanges ayant principalement lieu dans le cadre restreint de la famille.

▪ Les langues « extérieures »

L'apprentissage des langues « extérieures » à Taïwan a le vent en poupe auprès de la jeune population d'étudiants taïwanais. Désormais, l'anglais, langue rendue obligatoire par l'enseignement obligatoire ne semble plus être le seul objectif à atteindre. Ce sont les langues européennes vers lesquels se tournent désormais les étudiants, à côté de l'apprentissage de la langue japonaise.

▪ L'anglais

L'anglais est un enseignement obligatoire à Taïwan à partir de l'âge de 9 ans mais nombreux sont les étudiants inscrits dès le plus jeune âge, à savoir dès l'école maternelle, à des cours privés extra-scolaires. Dans le 8^{ème} entretien, la locutrice précise ainsi avoir commencé son apprentissage de l'anglais à partir de 6 ans « *parce que l'anglais c'est important* » selon ses parents. Selon elle : « Af : *wo jue de shi yinwei zheshi tamen jue de yingwen zheshi dui zhihou de xueye hen zhongyao* (je pense que c'est parce qu'ils pensent que l'anglais pour les études supérieures, c'est très important). Elle estime en effet que l'apprentissage tardif de l'anglais n'est pas en faveur des élèves taïwanais : « Af : *yinwei wo bu zhidao keshi wo jue de yingwen cong xiaosan kaishi xue ye you yidian + wan + ma* (parce que je ne sais pas, je trouve que l'anglais, en le commençant en CE2, c'est un peu + tard, non ?) ». Enfin, elle précise : « Af : *wo bu jue ding + yinwei cong xiaosan kaishi ye shi yige libai liangtang ke + ye meiyou name duo + liangge xiaoshi* (je ne suis pas sûre + parce qu'à partir du CE2 on commence, et c'est qu'un ou deux cours par semaine, ce n'est pas beaucoup, deux heures) ».

▪ Le cas particulier du japonais

Il faut considérer que par la situation historico-géopolitique de Taïwan, la langue japonaise a eu une place de choix dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sur l'île. En outre, la parenté interlinguistique qui existe à l'écrit entre les deux langues fait que les étudiants taïwanais peuvent se servir du mandarin pour comprendre le japonais. Ainsi, les étudiants sont nombreux à être entrés en contact avec la langue, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. De même, certains étudiants soulignent que l'apprentissage du japonais est rendu obligatoire dans certains lycées. C'est notamment le cas de la locutrice de l'entretien n°7 qui en témoigne : « Af : oui mais *zheshi wo gaoyi de shihou women ban yiding yao xue riwen* (*c'était quand j'étais en seconde, notre classe devait obligatoirement apprendre le japonais*) ».

D'autres soulignent que ce sont leurs grands-parents qui possèdent des compétences en japonais, qui s'expliquent par le demi-siècle d'occupation du Japon de l'île, mais qu'ils ne s'en servent pas comme un outil de communication avec leurs petits-enfants ou ne le transmettent pas. En revanche, la distance interlinguistique entre les deux langues et la présence de la langue sur le territoire rend son acquisition plus accessible que les langues européennes, comme la locutrice de l'entretien n°4 qui considère que « *le japonais + le japonais est trop facile parce que il est une langue que je peux apprendre quand je regarde la télévision quand je regarde les films et caetera* ».

Quant au locuteur du sixième entretien, il déclare souhaiter commencer l'apprentissage de la langue, qu'il relie à son expérience d'un séjour en France « *yinwei nashihou qufaguo you jue de + wufa goutong haoxiang hui #shaole shao yi kuai bu haoxiang buzhi yi xiao kuai shao tiyandao yikuai bufen # ++ yinwei women bushi gen luxingtuan shi zizhu luxing + ranhou wo bijiao xihuan dashan luren jiushi hui dao dao chu + dao chu liaotian ranhou ruguo xue riwen de hua keyi tiyan dao hen duo youqu de dongxi* (*parce que je pense que quand nous sommes allés en France, notre impossibilité à communiquer m'a fait ressentir qu'il manquait quelque chose, il manquait une partie de l'expérience, pas seulement une petite partie mais une bonne partie de l'expérience ++ parce que nous n'avons pas voyagé avec une agence de voyages mais par nos propres moyens + et ensuite je suis plutôt du genre à aimer interpeller les passants et discuter avec tout le monde et ainsi, si j'apprends le japonais je pourrais expérimenter plein de choses intéressantes*) ».

▪ Les autres langues européennes

Les répertoires des informateurs font également mention de l'apprentissage d'autres langues étrangères et européennes. Les étudiants sont nombreux à manifester un intérêt pour l'apprentissage des langues européennes, mais les entretiens révèlent que peu sont ceux d'entre eux à continuer après la première ou la deuxième année. L'image qu'ils se font de la langue avant l'apprentissage ne correspond plus à celle qu'ils en ont ensuite. Ainsi, la locutrice du septième entretien précise avoir commencé à apprendre l'italien en première année et lorsqu'on lui demande pourquoi elle n'a pas continué, elle précise : « Af : *wo benlai daer yao cai xiang xue yidaliwen yinwei xiangshuo xue yinian meiyou jixu xue you yidian kexi + keshi houlai nashihou na chenzi hai man mangde + ranhou yinwei qishi ye meiyou name hen xihuan + meiyou name xiang fawen xihuan fawen meiyou name xihuan yidaliwen suoyi jiu jue de meiguanxi meiyou jixu xiu* (à la base, quand j'étais en deuxième année je voulais continuer à apprendre l'italien parce que je me suis dit étant donné que je l'ai appris pendant un an, ce serait dommage de ne pas continuer + mais finalement à ce moment- là j'étais très occupée + et puis, parce qu'en fait, je ne l'aimais pas tant que ça + ce n'est pas comme le français, je n'aimais pas tant que ça l'italien donc je me suis dit ce n'est pas grave et je n'ai pas continué à suivre de cours ».

En revanche, le locuteur de l'entretien n°1 a une conscience de la proximité interlinguistique existante entre l'italien et le français et il s'en sert comme stratégie d'apprentissage. Il explique dans son entretien pourquoi il a choisi cette langue :

« il y a plusieurs raisons + la première raison c'est parce que +++ comme j'ai déjà commencé à apprendre le français le français est plus proche de l'italien et je pensais que c'est plus facile d'apprendre l'italien après je commençais apprendre le français mais après que je commençais apprendre l'italien c'est plus intéressant que je pensais + parce qu'il y a des différences que je n'ai pas su+ des suffixes par exemple + c'est très intéressant par exemple en français il y a des mots qui ont des différents genres en français mais en italien il y a des mots qui ont des différents suffixes par exemple si un mot un masculin il finit par un o et s'il est féminin il finit par un a ça m'a intéressé et après savoir ça je commençais je devenu je suis devenu plus intéressé par l'origine latine je cherche parfois l'étymologie des mots différent et comparer des mots + qui semblent proches mais sont différents »

Les apprenants n'ont néanmoins pas tous gardé un bon souvenir de leur tentative d'apprentissage d'autres langues étrangères. Ainsi, la locutrice de l'entretien n°8 témoigne de sa rencontre avec l'espagnol au cours d'un cours de langue. Elle précise : « Af : *wo jiang de

hen nan ting + zheshi wo ziji ting jue de hen nanting* (*quand je le parle, ce n'est pas joli + quand je m'entends parler, je trouve que ce n'est vraiment pas joli*). Puis, elle ajoute que : « *wo jue de + yinwei wo jue de + zhiqian xue xibanyawen de shihou wo de laoshi yizhi shuo wo de fayin hen yingwen* (*je pense que + je pense que c'est parce qu'avant, quand j'étudiais l'espagnol, mon professeur me disait tout le temps que ma prononciation était très anglaise*) ». Elle évoque également l'incapacité qu'elle estime avoir à prononcer correctement les sons de l'espagnol comme un frein à son acquisition. Elle précise « *erqie wo bu hui nage dla dla dla* (*et puis, je ne sais pas rouler les « r »*) ». La représentation qu'elle se fait de la langue étudiée diffère à son oreille de sa prononciation : « *dui + wo bu hui nage dla dla dla + ranhou yinwei wo buhui nage bu zhidao shibushi zheyang wo buhui nage shengying wo fayin tingqilai hen xiang yingwen* (*oui + je ne sais pas rouler les « r » + et puis parce que je ne sais pas faire ça, je ne sais pas si c'est à cause de ça, parce que je ne sais pas faire ce son, ma prononciation ressemble à celle de l'anglais*). Elle poursuit son témoignage en comparant le français et l'espagnol et nous dévoile la représentation qu'elle s'en fait en remarquant que selon elle, l'espagnol : « *zhe shi bijiao reqing + ranhou reqing fengkuang + bijiao zheshi gen fawen tingqilai de ganjue bu yiyang* (*c'est une langue chaleureuse + et, chaleureuse et folle + si je compare les deux langues, le sentiment que j'ai en écoutant du français est différent*) » tout en admettant que la distance interlinguistique entre les deux langues n'est pas aussi grande qu'avec sa langue première, le mandarin : « keshi ta de wenfa you yidian xiang you de shihou* (*mais sa grammaire ressemble à celle du français parfois*). Elle parvient à nous dévoiler que la prononciation de l'espagnol ne correspond pas à l'image qu'elle se faisait de la langue avant son apprentissage : « *bushi, wo jue de bu haoting + xibanyawen bu haoting* (*ce n'est pas ça, je trouve que ce n'est pas joli + l'espagnol n'est pas une jolie langue*). Puis finalement, elle nous confie, lorsque nous insistons sur ce point que : « *haiyou + wo jue de xibanyawen tingqilai meiyou qizi* (*et puis + je trouve aussi que l'espagnol n'a pas de « finesse » à l'oral*) ».

La locutrice de l'entretien n°4 a également rencontré l'espagnol lors d'un apprentissage et elle souligne la difficulté estimée de la langue : « parce que je trouve l'espagnol très: difficile [...] je ne + l'aime pas+ beaucoup + j'aime plus le français ». Elle témoigne également avoir interrompu son apprentissage de la langue suite à une mauvaise expérience, qui se manifeste sous la forme d'une alternance codique : « parce que je pense que il est une *cuowu* (*une erreur*) que j'apprends de la langue ». La représentation qu'elle se faisait de la langue a évolué. Elle ajoute : « je sais pas *wo yiwei wo hen xihuan* les langues mais *meiyou name xihuan* (*je pensais que j'aimais beaucoup les langues mais je les aime pas tant que ça*), puis, elle conclut en précisant

qu'en ce qui concerne l'espagnol : « *zheshi nage* sentiment *buyiyang + meiyou jue de hen xihuan* (*c'est le sentiment qui est différent, je ne l'apprécie pas beaucoup*).

2) Représentations autour de la langue cible : le français

Dans ce volet, nous allons nous attacher à étudier les représentations des locuteurs concernant l'étude de la langue cible, le français. Soulignons en premier lieu, comme le précise la locutrice de l'entretien n°8 : « *yinwei Taiwan jieshudao fawen man shaode + »* (*parce qu'à Taïwan, les endroits où on peut être en contact avec le français sont peu nombreux*).

a. Représentations linguistiques

Les neuf informateurs interrogés ont tous des représentations positives de la langue cible. Ils nous ont tous témoigné leur amour pour cette « belle langue ». Nous nous sommes d'abord intéressée lors des entretiens à leur demander à quel moment a eu lieu leur rencontre avec le français et quelles sont les motivations et les buts de cet apprentissage.

Le locuteur du premier entretien nous confie avoir rencontré le français au cours de lectures dont il précise : « [...] mais le français c'est tout simple parce que c'est mathématique comme tu le sais les langues dans les livres de sciences c'est toujours simple ». Nous émettons ici l'hypothèse que le locuteur fait mention de l'application des règles de grammaire en français qu'il compare à l'application et au suivi des règles émanant de son domaine d'études. Il a également conscience de la distance interlinguistique entre l'anglais et le français et ce que son acquisition de l'anglais lui permet : « *oui ça aide en général parce qu'il y a beaucoup de mots qui viennent de + et aussi en anglais et en français il y a des mots de très proches on peut imaginer des+ un mot correspondant à différents langues ++ donc euh oui + mais mais++ expérience de apprendre le français c'est plus ce- cette expérience fut très différente que d'apprendre l'anglais parce que le français c'est plus pure que l'anglais et il y a des caractéristiques très différents* ». Il ajoute « *par exemple la grammaire anglais est très flexible + en français c'est plus figé* ».

Quant à la locutrice du deuxième entretien, elle a rencontré pour la première fois le français au lycée, quand elle avait 16 ans. Lorsqu'on lui demande pourquoi elle a choisi de

continuer son apprentissage à l'université, elle précise qu'elle considère qu' « *dou xue yi zhong bucuo* (soupir) (*apprendre une langue de plus, c'est pas mal*) + après j'ai étudié français j'aime français ». Puis, elle ajoute qu' « hm ++ *xue zhiqian bu renshi suoyi yinggai jiushi jue de hen KU* (*avant de commencer à l'apprendre je ne la connaissais pas donc c'est probablement que je trouvais ça « cool »*) ». Lorsqu'on lui demande ce que le français représente pour elle, elle témoigne de la joie que lui procure la connaissance de la langue dans son environnement familial : « oui et + *tingdao de shihou wo hui jue de a wo zhidao a wo hui hen xingfen* (*quand je l'entends, je pense, ah mais je la connais et je suis ravie*) » avant d'ajouter que « oui et+ *you xie shihou* (*quelques fois*) quand je suis + euh++ dans la rue et je vois + euh certains mots c'est + français et *wo hui jue de a wo zhidaole* (*et j'ai le sentiment de quelque chose de connu*) + *jiu hen hui jue de hen kaixin* (*et donc je suis très contente*) ».

Les ressources culturelles sont également un biais par lequel les apprenants de français entrent en contact avec le français. Ils sont plusieurs à souligner l'importance des livres, des films ou des chansons dans leur rencontre avec la langue. La locutrice de l'entretien n°2 nous parle avec enthousiasme du seul livre en version trilingue français-anglais-chinois qu'elle possède : « j'ai UN livre de français c'est le Petit Prince et je lis un PEU + *zhe zhiyou nage* (*j'ai seulement celui-là*) ». Le locuteur de l'entretien n°6 a également précisé avoir déjà lu le livre. Nous avons retenu cet exemple comme une marque de ce que Dreyer a appelé le « *romantisme chinois* » chez les étudiants sinophones taiwanais apprenants du français et de leur attrait pour certains aspects de la culture française qui les font rêver ou les conduisent à réfléchir sur leur existence.

Pour d'autres étudiants, telle la locutrice de l'entretien n°3, le premier contact avec la langue a eu lieu par le biais des oeuvres plus classiques de la littérature française, qu'elle confie avoir lu dans leur traduction en mandarin, mais dont elle garde un excellent souvenir. Elle témoigne de même son amour pour les mots et les sons du français :

[...] je pense les prononciation de français + est plus plus bon

E : plus jolie oui

Af : plus jolie oui et euh + j'aime l'écriture française et je parce que j-j'aime lire + j'ai lu euh livres de + d'auteurs français oui comme Camus

E : d'accord + l'Étranger ?

Af : oui l'Étranger oui euh ++ et Simone de Beauvoir

E : Simone de Beauvoir oui + le Deuxième Sexe ?

Af : OUI et Ss-sa-sa+

E : Sartre?

Af : Sagan

E : Sagan + Françoise Sagan ?

Pour le locuteur du sixième entretien, l'apprentissage du français est lié à l'image qu'il se faisait de la prononciation de la langue : « ++ hm + *yikaishi shi yinwei jue de kouyin hen youmei + ranhou jue de kouyin hen youmei ranhou cai shi faguo you yi zhong ++ # geren bu qie ciji de huanxiang # + cong ji + yinggai jiu shi dui faguo you meihao de xiangxiang* (au début c'est parce que je trouvais que l'accent était très gracieux, et puis, parce que l'accent était très gracieux et que ça me fait penser à la France ++ # personnellement, c'est une forme d'illusion, de stimulus # + c'est probablement parce que j'ai une image très radieuse de la France) ».

En outre, il témoigne du rapport négatif qu'il entretient à son « accent en français » dont il témoigne lorsqu'on lui demande pourquoi il a choisi d'apprendre cette langue : « ++ *youyibufen shi zhege yangzi keshi lingwai dabufen haishi jue de fawen hen haoting buguo wo ziji shuoqilai huiyou hen zhong de qiangdiao* (il y a une partie c'est pour cette raison, de l'autre, c'est parce que je trouve que le français est très agréable à entendre, cependant, quand moi je parle français il y a un accent très fort). Il ajoute : « *oh keshi haishi jue de shuo fawen you zhezong qiangdiao meiyou wo xiang dangchu xuefawen de nayizhong ganjue* (ou alors c'est parce que je pense que parler français avec ce genre d'accent ne produit pas le même effet que celui que j'ai quand j'apprends le français) ». Il précise à ce titre : « *ranhou erqie wo de qiangdiao you hen zhong zhiqian xue fawen you luyin qilai de shihou jue de wo jue de nian zhe zhong fawen tingqilai zhende bu haoting* (et puis, en plus, mon accent est très fort. Avant, quand j'étudiais le français, je m'enregistrais et je trouvais que lu de cette façon, le français n'était vraiment pas joli). Enfin, selon lui : « *ye bushi buhaoting zhe shi meiyou fawen de ganjue* (ce n'est pas vraiment que ce n'est pas agréable à entendre, c'est plutôt que je n'ai pas le sentiment que c'est du français) ». Néanmoins, lorsqu'on lui demande ce que le français représente pour lui, il prend le temps de formuler une réponse élaborée à notre question où il précise :

« *dui wo lai shuo fawen daibiao shenme* (que représente le français pour moi?) + hm +++ fawen (le français) ++ *qishi hai manduode* (en fait, beaucoup de choses) + diyige you yizhong + diyige ta chule danchun de gongjuxing + jiushi yonglai goutong de gongju zhiwai ta qishi haiyou +

ta qishi ta you yibufen shi faguo de wenhua ranhou + bijiao + youyidian zhiyebing zhaxue de jiaodu laikan dehua ta youshihou hui daibiao jieji* (tout d'abord, c'est une sorte de, en premier, mis à part le fait d'être un simple objet + c'est-à-dire un objet de communication, en fait, il est aussi + il représente une partie de la culture française et puis + c'est plutôt + c'est une déformation professionnelle, en le regardant d'un angle philosophique, il représente parfois les classes sociales) ».

Il développe son propos en remarquant que l'apprentissage du français lui permet de se différencier des autres :

: *yinwei yingwen bijiao pubian puji ranhou duo xuele qita yuyan hui haoxiang ziji yao + gaogui de ganjue zheshi hui you neng xuedao yue duo yuyan jiu hui bian de gen ++ gen qita ren you chayi chulai + suoyi youqi dajia xue yingwen de qingkuaixia + hm + dajia dou xue yingwen de qingkuaixia + xue yingwen de gen mei xue yingwen keyi fendechulai* (parce que l'anglais c'est plus commun, général, et puis apprendre d'autres langues c'est comme si on a + # un sentiment d'ennoblissement # + c'est le fait de pouvoir apprendre de plus en plus de langues, une différence se dessine avec les autres personnes + et en particulier dans le contexte où tout le monde apprend l'anglais + hm + tout le monde apprend l'anglais + on peut différencier ceux ayant appris l'anglais et ceux qui ne l'ont pas appris)

Il poursuit en ajoutant que :

« *fawen dui wo lai shuo xiang xiang kan+ haiyou shenme yiyi +++ mu: muqian gongjuxing bijiao da +jiushi ta keyi jieyou zheshi haishi bijiao xiang yizhong gongju ranhou wo keyi qu liaojie +++ yinwei ruguo + wo gen faguoren zai goutong de shihou + women yong yingwen shuobuding you yixie yisi biaoda buchulai huozhe shi ta yong zhongwen ye you keneng you yixie yisi biaoda bu chulai keshi ruguo wo qu xue fawen keneng + wo haimei you xuedao nameduo keshi + ruguo + danshi wo keyi jieyou wo xuedao de dongxi jinliang qu lijie + ta xiangyao biaoda de yisi* (le français pour moi c'est, je réfléchis + quels autres sens il a +++ actuellement, c'est son caractère fonctionnel qui est le plus important, +c'est à travers lui, ou alors c'est comme un outil dont je me sers pour comprendre +++ parce que si + lorsque je parle avec des Français + et qu'on utilise l'anglais, il est probable que nous n'arrivions pas à exprimer certains sens ou bien s'il utilise le mandarin, il est aussi probable qu'il y ait certains sens qui ne seront pas exprimés mais si j'apprends le français peut-être que + je ne l'ai pas encore assez étudié mais +si +mais je pourrai me servir des choses que j'ai apprises pour mieux comprendre ce qu'il veut dire +le sens de ce qu'il veut exprimer +) ».

Puis, dans le même tour de paroles, il ajoute :

+ruguo dengdao wo yihou you geng duo jihui qu faguo jiaoliu de shihou + ta keneng hui bian de bijiao xiang shi yizhong wenhua de daibiao + yinwei jiu haoxiang zhongwen qishi ye + zhongwen de yanbian jiu hui daibiao zhongguo yibufen de wenhua yiyang + na fawen ruguo xue de shenru yidian jiu bijiao rongyi jiechudao faguo #XXX #faguo de wenhua + na dui wo lai shuo shi bijiao yihou de yiyi + na qita yiyi de hua jiu bijiao + muqian yinggai meiyou(concernant le fait que plus tard j'aurai plus

d'occasions d'aller en France pour des échanges, peut-être qu'à ce moment-là, il deviendra plus une sorte de représentation de la culture + parce que par exemple pour le mandarin en fait c'est aussi + c'est comme l'évolution du mandarin qui va représenter une partie de la culture chinoise + donc le français si je l'étudie un peu plus profondément, cela sera plus facile pour moi d'entrer en contact avec la France #XXX# la culture française + c'est pour moi, le sens que le français aura plus tard + mais pour le moment + il n'y a probablement pas d'autres sens)

Enfin, il témoigne de la représentation qu'il se fait des apprenants de français par rapport à d'autres langues asiatiques :

« *ranhou ni you xueguo yingwen de qingkuangxia you xueguo fawen #keyi zai jiben chulai# na xue fawen gen xiang xue riwen xue hanwen hui you chabie yinwei bijing women hui renwei ouzhou bi yazhou qiangshi + suoyi tingguo bieren xue fawen hui haoxiang haoxiang bijiao zhide tuichong bijiao lihai* (ensuite, dans le contexte d'apprentissage de l'anglais, #en apprenant le français on a des bases#, par exemple si on compare l'étude du français à celle du japonais ou du coréen, il y aura une différence parce qu'en fin de compte nous considérons que l'Europe, en comparaison avec l'Asie, est plus puissante + donc lorsque j'entends que d'autres personnes apprennent le français cela me semble, cela semble comme si ça mérite de l'estime, ils sont trop forts) »

Ce locuteur évoque également l'aspect écrit de la langue qu'il relie à son acquisition de l'anglais : « *ranhou jiu hui xiangqu xue fawen + ranhou jiechudao yidiandian fawen de wenzhi jiu hui juede haoxiang you yixie pinfa gen yingwen hen xiang suoyi kaoshi fawen bijiao jianan* (ensuite, j'ai eu envie d'apprendre le français + et puis, avoir un petit contact avec l'écriture française, cela me fait penser que ça ressemble, l'orthographe ressemble à celle de l'anglais donc le français est plus facile aux examens). Le locuteur a également une conscience de la distance interlinguistique entre l'anglais et le français et se sert de cette stratégie d'apprentissage tout en expliquant la facilité que cela lui apporte en vu des examens scolaires.

La locutrice du huitième entretien nous explique également la représentation qu'elle se faisait du français et les motivations qui l'ont conduite à cet apprentissage. Elle affirme : « *yikaishi zheshi + zheshi juede fawen hen haoting + ranhou hui juede xiang xiang + yihou xiangyao qu faguo + hm + buguan shi dushi haishi luyou zhelei de + ranhou jiu juede ta shi yige piaoliang haoting de yuyan* (à l'origine, je trouvais que le français était très joli + et puis, ensuite j'ai pensé que + plus tard, si j'ai envie d'aller en France + hm + que ce soit pour les études ou pour voyager + et je trouvais que c'était une belle et très agréable langue). En outre, elle précise : « *yinwei juede fawen hen haoting hen youyao ranhou ta hen nan + zhe shi yige fuzha de yuyan + yinwei hen fuzha jiu xiang xue + ranhou keneng hui you xiang qu faguo luxing huozhe shi qu dushu*

(parce que je trouve que le français est une jolie langue, très élégante et puis, elle est très difficile + c'est une langue complexe + et parce qu'elle est complexe, alors j'ai voulu l'apprendre + et puis, peut-être parce que j'aurai l'envie d'aller en France pour voyager ou pour les études) ». Nous reviendrons plus en détails sur la question des motivations des apprenants de français dans le troisième sous-volet de ce chapitre. Nous souhaitons tout d'abord accorder un point de ce volet à la prise en compte du contexte d'apprentissage de la langue.

▪ Contexte d'apprentissage hétéroglotte

Les locuteurs enquêtés sont plusieurs à faire mention au contexte d'apprentissage d'hétéroglotte de la langue et à avoir conscience du frein que celui-ci engendre dans leur acquisition du français. Ainsi, le locuteur de l'entretien n°5 estime que le fait de rencontrer le français dans ce contexte, le freine dans son acquisition. Il compare son apprentissage du français avec celui de l'allemand et le décrit en deux points :

« un que je *I'm not spending enough time learning French* + et deux ++ j'ai pas l'environnement de parler français + j'ai pas des amis françaises et + en allemand j'ai deux amis qui peut + faire:: qui peut faire l'échange de langue avec moi et ça m'aide beaucoup et ça ça créé un environnement de parler seulement en allemand et parce que les deux parlent aussi l'anglais et chinois donc on peut facilement comprendre on peut se on peut facilement se comprendre ».

Le locuteur du sixième entretien estime également que le contexte dans lequel il apprend le français est un frein à son apprentissage :

« *yinwei pingchang zai xue de shihou jiang de jihui bijiao shao + ruguo kandao wenzi de shihou keyi nian danshi yao zhijie xiang ranhou cai jiang zhe shi + juede + hen you kunnan + (parce que d'ordinaire, lorsqu'on apprend le français, les chances de parler sont peu nombreuses + si je vois des mots, je peux les lire mais s'il faut directement penser et ensuite parler c'est + c'est très difficile) ».

b. Représentations autour des locuteurs de la langue cible

Les informateurs recrutés ne sont pas des étudiants ayant effectué un séjour d'échange universitaire dans un pays francophone. Ainsi, peu d'entre eux ont ou ont eu un contact avec

des Français en dehors de leurs professeurs. Néanmoins, certains ont témoigné de leurs contacts ou rencontres avec des Français qui véhiculent des stéréotypes.

Le locuteur du premier entretien témoigne de sa rencontre avec les Français dans la ville de Rennes où il s'est rendu lors d'un séminaire organisé avec quelques camarades de son Université. Il en a eu une bonne impression :

« la plupart des Français que j'ai rencontrés ils sont gentils et avant que je visité la France les gens me dit que les Français sont fiers de leur langue et ils + ne +veut pas anglais et c'est différent ++ parce que quand j'étais là des gens me parlaient anglais quand ils peu-pouvaient ».

Quant à la locutrice du quatrième entretien, elle nous fait également part d'un stéréotype véhiculé sur les Français, lorsque lors de l'échange, nous l'avons interrogé sur les raisons et le choix de son apprentissage du français :

E : mais tu peux parler anglais aussi ?

Af : mais *wo tingshuo* (*j'ai entendu dire*) Français n'aiment pas parler anglais, c'est vrai ? (rires)

3) Représentations et apprentissage

a. Motivations d'apprentissage

Les entretiens passés font référence à un apprentissage du français lié à des projets d'avenir professionnels ou personnels, liés aux études, au travail ou aux voyages, qui représentent d'importants facteurs d'influence. Les projets des apprenants renvoient donc à une motivation liée à un but instrumental, intégratif ou fonctionnel de l'apprentissage de la langue. À cet égard, la locutrice de l'entretien n°4 souligne que : « *peut-être si je faire un voyage à France je vais pouvoir parler français avec des gens françaises* ». Puis, elle déclare, qu'en apprenant cette langue elle « et + je ne le eh *wo buhui bei xianzhi* (*je ne me sentirai pas limitée*) », ce qui renvoie à la fonction fonctionnelle de la langue, d'un atout supplémentaire qui lui permettra de mieux s'insérer dans la société, en trouvant un travail et en se différenciant des autres. Quant à la locutrice de l'entretien n°3, elle considère son apprentissage du français dans un but plus immédiat. En effet, elle déclare vouloir apprendre

le français pour communiquer avec des locuteurs francophones vivant sur l'île : « à l'étranger + mais j'ai connu des Français qui vivent à Taïwan ».

Pour le locuteur de l'entretien n°1, ce sont les motivations instrumentale et fonctionnelle qui animent son apprentissage de la langue. Il dévoile explicitement son objectif : « oui parce que je vais aller en France et je vais travailler avec les gens français ». De même, le locuteur du neuvième entretien précise que son travail d'intermittent du spectacle le conduit à se déplacer souvent à l'étranger et a renforcé son intérêt pour la langue « *wo benlai jiu hai man xihuan fawen erqie + youshihou women hui qu faguo yanchu suoyi jue de xiang yao xue* (à la base j'aimais beaucoup le français et puis + parfois, on va en France pour se produire donc j'ai eu envie de l'apprendre). Il précise néanmoins que derrière les fonctions instrumentale et fonctionnelle qui l'ont conduit à développer un intérêt pour l'apprentissage du français, se cache une autre fonction :

« Am : +++ (15 secondes) + hm + *dui henduo guojia de wenhua dou you xingqu ranhou wo jue de faguo + jiu you yixie gen qita guojia bu yiyang de wenhua + dui sikao + dui yixie shiqing de sikao ye man man tebie de + you ta dute de + you ta dute de gexing gen xiangfa + ranhou cai lai shi you yi ge shi + women zai nian shu de shihou hui changchang yudao yixie lilun + ranhou na xie lilun de ren shi faguoren* (j'ai de l'intérêt pour les cultures de beaucoup de pays et je trouve que par rapport à la France, elle se différencie des autres pays par certains aspects + par rapport à la réflexion + par rapport à certains aspects de la pensée c'est particulier + il y a une singularité + une personnalité singulière et une façon de pensée différente + et puis aussi + à travers les livres que nous étudions, nous rencontrons souvent des théories + et ces théories sont d'auteurs français)

E : hm hm + *zhexuejia+ zhelei ma* (des philosophes ?)

Am : hm *zhexuejia + ranhou shi wo jue de keyi xuehui zhege yuyan keyi liaojie tamen zai xiang shenme* (oui, les philosophes, et puis, je pense qu'en apprenant cette langue, on peut comprendre ce qu'ils pensent)

E : hm hm

Am : *yinwei tamen de hen duo de shu women xianzai zai yong fawen eh shi cong yingwen huoshi zhongwen lai de + dui + keshi + jue de haoxiang eh ruguo keyi zhijie yuedu tamen de wenzhang geng qingchu + lijie tamen weishenme hui xiang zhe xie shiqing + yinwei you de + lirushuo xiang ++ De-rrida + Derrida zhihou + zheshi xiang tamen hui taolun de shiqing hendou dou shi cong fawen de yuyan chufa + dui + keshi women bing buhui lijie zhege you shenme haokan + dui + keshi na ruguo keyi dong fawen keyi lijie ah ta de xiangfa de chudian shi shenme + weishenme hui zheyang qu sikao + nage shi gen yuyan you guanxi* (parce que pour nombreux de leurs livres, nous utilisons le français euh l'anglais ou le chinois + oui + mais je pense que peut-être eh si nous pouvons directement lire leurs articles c'est plus clair + comprendre pourquoi ils pensent ces choses-là + parce que il y a + par exemple ++ Derrida et après + ils débattent de plein de choses et ces choses viennent de la langue française + oui + mais on ne comprend

absolument pas où se trouve la beauté de ces textes + oui + mais si on peut comprendre le français on peut comprendre le point de départ de leurs pensées + et pourquoi ils pensent ainsi + ça a un lien avec la langue)

Nous formulons ainsi l'hypothèse que l'apprentissage du français relève chez certains locuteurs et dans le cas de ce locuteur, d'une « motivation existentielle » comme le développe Dreyer, auquel nous nous sommes référée dans la deuxième partie de notre étude. La locutrice du deuxième entretien témoigne également que selon elle : « *dou xue yi zhong bucuo* (soupir) (*apprendre une langue de plus, c'est pas mal*) ». Elle ne précise pas avoir choisi le français dans un but fonctionnel, instrumental ou intégratif. L'apprentissage est néanmoins marqué par la possibilité de se rendre un jour dans le pays ou d'utiliser la langue, comme elle le précise : « hm + *juede + zhishi xiang xuehao + yexu ye hui yongdao* (*je pense que je voulais bien l'apprendre car peut-être qu'un jour je l'utiliserai*) ».

b. Le rapport à la norme

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons également apporter un éclairage sur le rapport à la norme entretenu par les locuteurs. Nous avons extrait du deuxième entretien, un exemple saillant du rapport à la norme entretenue par une locutrice, où elle déclare :

E : non + très bien + alors + maintenant je vais te demander quelles ont été + quelles sont les difficultés que tu as rencontrées dans l'apprentissage du français ?

Af : euh difficultés ?

E : les difficultés euh les moments difficiles ?

Af : oui::: quand je parle français (rires) + *wenfa* (*la grammaire*) (rires) *dongci* (*les verbes*)

E : la grammaire les verbes

Af : euh les mots *xiangbudao* (*je n'y pense pas*)

E : d'accord tu n'arrives pas à penser

Af : oui

E : d'accord et pourquoi à ton avis ?

Af : ++ mais peut-être un peu j'ai peur +

E : tu as peur ?

Af : euh oui *pa yong cuo* (*peur de faire des erreurs*)

E : tu as PEUR de l'erreur tu as peur de faire des fautes ?

Af : oui ::: donc je+ ne+ parle pas++ hm + beaucoup

E : mais + hm + pourquoi tu as peur de faire des erreurs ?

Af : ah ++ hm *jiushi yinwei yiding hui yongcuo* (*c'est parce je vais forcément faire des erreurs*)

Le rapport qu'elle entretient avec ce qu'elle distingue de la norme en français est ici marquant. Le discours de cette locutrice est de même marqué d'un sentiment d'insécurité linguistique. Le lexique qu'elle utilise « *mais peut-être un peu j'ai peur* », « **pa yong cuo* (j'ai peur de faire des erreurs)* » et « **jiushi yinwei yiding hui yongcuo* (c'est parce que je vais forcément faire des erreurs)* » relève explicitement ce sentiment d'insécurité linguistique et une auto-évaluation négative marquée par sa peur de s'exprimer, qui dénote peut-être la préoccupation qu'elle tend à avoir du regard ou de la réaction de son interlocuteur. Sa peur se dessine jusque dans son attitude, lorsqu'elle déclare « *donc je ne parle pas hm beaucoup* ».

Un même plus loin au cours du même entretien, la locutrice manifeste à nouveau son insécurité linguistique, mais cette fois, à l'écrit :

E : hm d'accord tu préfères le chinois + bien hm hm +++ d'accord bon + le fait d'avoir appris l'anglais depuis toute petite est-ce que ça t'a AIDÉ à apprendre le français ?

Af : aider ?

E : *dui ni you bangzhu ma* (*est-ce que ça t'a aidé ?*)

Af : euh::: OUI::: mais::: *hui yingxiang* (*ça influence*)

E : hm ça influence

Af : oui:+ donc euh+++ (sourir)

E : ce n'est pas grave

Af : *hui yong yingwen xiang fawen ranhou jiushi cuo de bu yiyang* (*j'utilise l'anglais pour penser le français, mais c'est faux, c'est différent*)

E : et pourquoi c'est faux ?

Af : parce que + je sais pas mais + *juxing + dongci* (les structures, les verbes)

E : d'accord la structure de la phrase les verbes + mais donc pour toi c'est une influence négative ?

Af : euh ++ *bu yiding* (pas forcément)

E : d'accord pas forcément + et pourquoi ?

Af : euh ++ *youshihou bijiao hao lijie* (parfois c'est plus facile à comprendre)

E : hm d'accord

Af : *keneng yinwei gen zhongwen bu tai yiyang* (peut-être parce que c'est différent du chinois)

E : d'accord d'accord

Af : *haishi yong yingwen bijiao haolijie* (ou parce qu'il est plus facile de comprendre en passant par l'anglais)

E : d'accord + c'est plus facile de comprendre en passant par l'anglais ?

Af : oui oui oui

E : et alors + POURQUOI c'est + tu as dit *bu yiding* + pas forcément ? c'est positif parce que tu peux comprendre en passant par l'anglais et pourquoi c'est négatif ?

Af : parce que + (soupirs) *wo xiangyixia* (je réfléchis une minute) ++ *juzi hui xiecuo* (les phrases ne sont pas bien écrites)

E : les phrases sont incorrectes

Af : *zi de shunxu huozhe shi* (la syntaxe ou bien)

E : l'ordre oui

Af : *keneng pinzi ye you tingcuo* (peut-être aussi que lorsque j'entends les mots et que je dois les écrire, je les entends incorrectement)

E : d'accord l'orthographe

Af : oui::: *taiduoheixiang* (rires) (il y a trop de ressemblances)

Nos entretiens renvoient pour une part à une valorisation et à une idéalisation de la langue française où les locuteurs apprenants développent des arguments qui s'attachent à

décrire la beauté, la richesse de la langue en la comparant parfois à l'acquisition de l'anglais. De l'autre part, les locuteurs évoquent sous des traits stigmatisants la difficulté et la complexité de la langue française dans son rapport à la norme qui se traduit pour eux par une peur dont ils doivent apprendre à s'affranchir.

En conclusion de ce chapitre, nous citons Dreyer (*ibid.* : 43), dont le constat fait écho à notre travail, lorsqu'il souligne dans le cadre de sa recherche, que l'intérêt pour l'étude de la langue française chez la génération actuelle d'apprenants taiwanais masque le désir de se positionner autrement dans la société taiwanaise.

Conclusion générale

En communication exolingue, une alternance des langues s'observe chez les locuteurs dont le répertoire peut être défini comme plurilingue. Dans le cas de cette étude relevant d'interactions en situation informelle entre deux locuteurs dont la langue première n'est pas issue du même système, à savoir entre neuf locuteurs experts du mandarin et une locutrice experte du français, des phénomènes particulièrement saillants, marques et caractéristiques de leur plurilinguisme respectif ont été mis en relief. La description préliminaire du terrain de recherche choisi et l'explicitation de la méthodologie utilisée pour le recueil de notre corpus nous ont guidée dans l'interprétation des données recueillies.

Notre entrée sur le terrain nous a permis d'accéder aux témoignages des apprenants sinophones taïwanais de français de l'Université nationale de Taïwan qui ont choisi d'apprendre le français en tant que matière optionnelle à côté de la discipline universitaire dont ils sont spécialités. Ce travail a présenté plusieurs défis techniques, du recrutement à la passation des entretiens, aux transcriptions et traductions des données enregistrées, qui nous ont permis d'élaborer et d'obtenir le corpus sur lequel se base nos interprétations.

À travers ce corpus, nous avons décrit les manifestations des compétences plurilingues des apprenants et nous avons eu accès aux représentations construites et émanentes des discours épilinguistiques des locuteurs. Au sein de ces discours, se dessinent des stéréotypes qui tendent à témoigner que la réflexion sur les langues qui composent leur répertoire et précisément sur l'apprentissage du français est en élaboration chez les locuteurs. D'autre part, notre étude montre que les apprenants de français enquêtés établissent un lien entre la langue, le pays, les locuteurs et les représentations qui en émanent sont des facteurs de motivation. De même, ils sont unanimes quant à la beauté de la langue et au caractère esthétique des sons qui renvoient chez eux à une perception positive malgré les difficultés d'apprentissage qu'ils ne manquent pas de mentionner. Des raisons instrumentales ou fonctionnelles motivent cet apprentissage : pour se différencier des autres par les études à l'étranger, par la mobilité professionnelle ou comme une valeur ajoutée à un curriculum vitae qui faciliterait la recherche de travail. Les entretiens ont également témoigné du souhait des apprenants de s'armer de la langue comme d'un outil supplémentaire pour entreprendre une réflexion, qu'elle soit sur leur existence, leur société, ou pour se positionner différemment en tant qu'individu.

Cette étude nous a également montré que les locuteurs se servent de leur compétence plurilingue comme un atout dans la construction du système de la langue dont ils ont choisi d'effectuer l'apprentissage. Elle nous conduira à une meilleure prise en charge de cet aspect dans nos futures interactions avec les apprenants. La prise en compte de la pluralité des répertoires langagiers des locuteurs dans l'enseignement-apprentissage du français à Taïwan est un travail de longue haleine qui fait intervenir aussi bien les représentations des apprenants que des professionnels de l'enseignement vers lesquelles une future recherche pourrait nous conduire.

Nous retiendrons également de ce travail que le dispositif de collecte de données mis en place autour de la biographie langagière est un outil et une approche que nous intégrerons à notre enseignement, qui, conduisant les apprenants à s'auto-observer en relatant leurs expériences et en réfléchissant sur les trajectoires linguistiques et culturelles rencontrées, les aideront à valoriser leurs répertoires et leur compétence plurilingue sur une île et dans un monde où le mandarin prend de plus en plus de place.

De notre point de vue d'apprenante du mandarin, cette étude nous aura permis de dépasser nos peurs en nous confrontant à des interactions avec un public dont notre connaissance s'est approfondie et enrichie. Enfin, soulignons que ce travail nous aidera à mieux appréhender dans nos futures relations didactiques avec les apprenants taïwanais de français, le rapport au plurilinguisme des locuteurs, de ses manifestations et caractéristiques mais également de les aider dans la construction de leurs représentations autour de la langue-outil avec laquelle ils ont choisi d'entrer en contact.

Références bibliographiques

ALI-BENCHERIF, M. Z. (2009). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. Thèse de doctorat. Université Abou Bakr BELKAID de Tlemcen.

ARDITTY, J. & VASSEUR, M-T. (1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *AILE* n° 8, *Activités et représentation métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, pp. 57- 87.

BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE* n°1, pp. 53-85

BEACCO J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Étude de référence du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BILLIEZ J., DOMPMARTIN C., GALLIGANI S., HONJO T., SIMON, D.L, & THAMIN N. (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues* », *LIDILEM*. Université de Grenoble. 90 pages.

BOUVIER, B. (2002). « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *ELA*, n°126), pp. 189-199.

CANUT, C. (1998). « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de praxématique*, n°31.

CANUT, C. (2000). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique » », *Langage et société*, MSH, n° 93, pp. 71-97.

CAPPELLINI, M. (2013). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. *Échanger pour apprendre en ligne*. Grenoble.

CARDON, D. (1996). *L'entretien compréhensif* (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux*, volume 14, n°79. *Recherches anglaises*, pp. 177-179.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage. In D. Moore, (éd.) *les représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

CASTELOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CICUREL, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16.

- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- CORCUFF, S. (2000). Les « Continentaux » de Taiwan [Une catégorie identitaire récente]. *Perspectives chinoises*, n°57, pp. 74-84
- CUQ, J-P. (2003, coord.). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (2003). « Communication exolingue et Interlangue », *Linx*, n°49, pp. 40-50.
- DEJEAN, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat. Université Stendhal - Grenoble III.
- DE NUCHEVE, V. (1993). Actes du IXe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* ». J. Pochard (Dir) Profils d'apprenants, Université de Saint-Étienne. Presses de l'Université
- DE PIETRO, J.-F. (1988). « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, n°43, pp. 65-89.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans D. Weil, H. Fugier (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- DREYER, S. (2006). *Affectivité et identité dans les cours de langue : le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan*. Thèse de doctorat. Université du Maine.
- FILLIETTAZ, F. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Editions de Minuit.
- GRICE, H. P. (1979). « Logique et conversation », *Communications*, n°30, pp. 57-72.
- GUMPERZ, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris : l'Harmattan.

- KAUFMANN, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). « Négociier dans les petits commerces », *Négociations*, n°2, pp. 7-22.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, IX, pp.13-32.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHON-GAY, U. (1994). « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée AVLS/ASLA*, n° 59, pp. 127-158.
- LIU, S-I. (2002). « Cours de conversation prise de parole à Taiwan : un casse-tête chinois », *ELA*, n° 126, pp. 211-221.
- LÜDI, G. (1994). « Dénomination médiata et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE*, n°3.
- LÜDI, G. & Py, B. (2003 [1986]). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang [3e édition].
- MATTHEY, M. (1995). « Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives », in V. de Nuchèze, J.-M. Colletta (coord.), « L'interaction en questions », *Lidil* n°12, 119-134.
- MATTHEY, M. éd. (1997). *Contacts de langues et représentations*, *TRANEL*, 27.
- MATTHEY, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? *Langues et sociétés*. Approches sociolinguistiques et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi, pp. 1-11.
- MOLINIÉ, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39, pp. 6-10.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier, collection LAL.
- PETITJEAN, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. Université de Provence - Aix-Marseille I ; Université de Neuchâtel.
- POPLACK, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste, *Langage et société*, n°43, pp. 23-48
- PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans PY, B. (ed), *Acquisition d'une langue étrangère* (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982), Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, pp. 17-47.

- PORQUIER, R. (1994). « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », dans PY, B. (dir.) : *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents. Bulletin VALS/ASLA 59*, pp. 159-170.
- PY, B. (1982). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. PY (dir.), Actes du colloque « Acquisition d'une langue étrangère III » organisé à l'université de Neuchâtel les 16-18 septembre 1982, *Encrages*, Presses de l'Université de Paris VIII-Vincennes, pp. 17-47.
- PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, Le Français dans le monde*, Recherches et applications n° spécial, pp. 81- 88.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-159.
- PY, B. (2000). « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE*, vol. 12, p. 77-97.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- ROBERT, J-M, (2002). « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois ». *ELA*, n°126, pp. 135-143.
- ROSEN, E. (2005). La mort annoncée des “quatre compétences”. Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol*, n°6, pp. 120-133.
- SAILLARD, C. (2000). « Nommer les langues en situation de plurilinguisme ou la revendication d'un statut (le cas de Taiwan) », *Langage et société*, n° 91, pp. 35-57.
- SERRA, C. (1999). « Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire », *TRANEL*, n°30, p. 29-91.
- THAMIN, N. & SIMON, D-L. (2011). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4*, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », E. Huver. et M. Molinié. (coords).
- VASSEUR, M.-T. (1990). « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in D. Gaonac'h (éd.), *AILE, Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial, pp. 89-100.
- VASSEUR, M.-T. (1995). « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension », dans « S'approprier la langue de l'autre », *Cahiers de praxématique*, n°25, pp. 53-77.

WANG, J.J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.

WEIL, S. (1994). Choix de langue et alternance codique chez le bilingue en situations de communication diverses : étude expérimentale. *TRANEL*, pp. 97-112.

XIA, X. (2013). *Les actes de langage dans l'interaction verbale en classe de langues étrangères – De la conceptualisation à la réalisation*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

YANG, K-J. (1992). « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical », *Lidil*, n° 5, p. 120.

Sitographie

- Service de Coopération et d'Action Culturelle du Bureau Français de Taipei. (2014). *L'enseignement supérieur à Taïwan*, pp 2-12. URL : https://www.france-taipei.org/IMG/pdf/201412_1_enseignement_superieur_a_taiwan.pdf?6194/fd0f53b87874fd162553af523345e371cdb59e53

Mots-clés : communication exolingue ; répertoire plurilingue ; biographie langagière ; apprenants sinophones taïwanais ; interaction plurilingue ; représentations ; discours épilinguistique ; contact des langues

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous intéressons aux répertoires plurilingues d'apprenants sinophones taïwanais inscrits à des cours optionnels de français à l'Université nationale de Taïwan. À travers le dispositif de la biographie langagière, le corpus de données recueillies permet d'étudier les manifestations des compétences plurilingues des apprenants en situation d'interaction avec une locutrice experte du français : alternance de codes, compétence linguistique lexicale, phénomènes de reformulation et séquences d'étayage. À côté de l'analyse des interactions, notre travail s'attache également à décrire et à analyser les représentations des langues qui émanent des discours épilinguistiques des apprenants en contexte d'apprentissage hétéroglotte du français.