

# Le projet de classe trilingue, un instrument adéquat pour développer une compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Jean Noel Cooman, Aurora Hernández  
Universidad Nacional Autónoma de Honduras  
jnoecooman@yahoo.com/auroraha20@hotmail.com



Synergies Pays Riverains du Mékong n°4 - 2012  
pp. 81-91

**Résumé :** Le présent article se propose d'examiner la dynamique spécifique de la construction progressive d'un répertoire verbal plurilingue et pluriculturel moyennant l'expérience d'un projet de cours trilingue (français - anglais - espagnol), mis en place avec un groupe d'étudiants de français débutants de l'École de Langues à l'Université Nationale Autonome du Honduras, dont deux étudiants observés, à travers un apprentissage en autonomie et avec la modalité d'enseignement « binôme ». L'expérience a démontré que les deux étudiants observés dans cette étude ont su réaliser leur compétence plurilingue et pluriculturelle lors d'un entretien avec des touristes français et anglais d'une manière différenciée mais fonctionnellement acceptable, en réussissant à effectuer précisément une communication exolingue avec leurs interlocuteurs étrangers.

**Mots-clés :** projet - classe plurilingue- répertoire plurilingue et pluriculturel - communication pluri- et exolingue- auto-apprentissage

## The trilingual class project, an adequate instrument for developing a plurilingual and pluricultural competence?

**Abstract :** This article proposes to examine the specific dynamics of the progressive construction of a plurilingual and pluricultural verbal repertoire through a trilingual class project experience (French - English - Spanish), established with a group of beginners students of French at the Foreign Languages School of the National Autonomous University of Honduras, including two experimental students, through an autonomous learning process and a "binomial" teaching modality. The experience has shown that both students were able to realize their plurilingual and pluricultural competence during their interview with the French and English tourists, in a different but functionally acceptable way, precisely managing to carry out an exolingual communication with their foreign interlocutors.

**Key-words :** Plurilingual class roject - Plurilingual and pluricultural repertoire- pluri-and exolingual communication - self-directed learning

## Introduction

Comme les autres pays d'Amérique Latine et Centrale, le Honduras est un pays multiculturel et multilingue, marqué en même temps par une présence très forte de l'espagnol qui compromet considérablement l'existence d'autres

langues, vernaculaires et minoritaires, comme le garifuna, le miskito, le tol, le pech, le tahwaka et les deux variantes de créole à base anglaise. Ce monopole du castillan se conjugue avec l'instauration, dans le système public, d'une seule langue étrangère obligatoire -l'anglais - grâce à la forte empreinte économique des États Unis, et ce poids de l'anglais a renforcé à son tour la position de l'espagnol comme langue maternelle dominante dans le système éducatif. Dans ce contexte, le français a su conquérir peu à peu sa place comme deuxième langue étrangère, en étant enseigné depuis longtemps non seulement dans les deux grandes universités publiques, mais également dans d'autres universités et écoles bilingues, de la capitale, Tegucigalpa, et San Pedro Sula, la deuxième ville, et même comme deuxième langue optionnelle dans le système public, toujours dans l'ombre de son grand frère, l'anglais.

C'est en partie cette cohabitation du français avec l'anglais qui explique la mise en place, dans une situation d'enseignement-apprentissage du français au Honduras, d'un projet de cours détaillé ci-après, dans lequel est examiné la construction d'un répertoire verbal plurilingue et pluriculturel qui est caractérisé précisément par le développement d'une compétence en français, qui se nourrit d'une compétence déjà existante en espagnol et en anglais. Concernant la méthodologie utilisée, le projet de cours veut s'inspirer logiquement d'une perspective actionnelle et de la centration sur la notion de « tâche » du *Cadre Européen Commun de Référence* (2001) : en mettant en œuvre des tâches qui demandent un accomplissement collectif (une production collective) construit sur la collaboration et la négociation entre les étudiants dans la classe (Borg, 2001) et, si possible, sur l'interaction avec des interlocuteurs divers en dehors de celle-ci.

En ce qui concerne la construction du répertoire plurilingue et pluriculturel, on décrira d'abord les modalités de mise en place du projet - faisant partie d'une « expérience » avec deux étudiants particulièrement observés de près - et la mise en place précise de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles. Postérieurement, seront examinées les modalités spécifiques d'apprentissage-enseignement de ces deux compétences plurielles, pour analyser finalement leur fonctionnement et caractéristiques spécifiques, telles qu'elles se sont révélées dans les discours finaux des étudiants.

### **Mise en place du projet**

Mis en scène avec un public assez homogène de 20 étudiants, âgés de 18 à 27 ans et de langue maternelle espagnole, assistant à un cours de Français I, dans le Département de Langues Étrangères à l'Université Nationale Autonome du Honduras (UNAH), d'une durée d'environ 60 heures, le projet de classe plurilingue, avait comme objectif principal de comprendre les conditions de construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel chez un groupe d'étudiants débutants. De manière complémentaire, il s'agissait également de démontrer comment la perspective actionnelle, appliquée dans le domaine du français sur objectifs spécifiques du tourisme, peut être opératoire dans un contexte hondurien, et comment une méthodologie de travail basée sur le travail pédagogique « en binôme » et sur une compétence d'apprentissage en

autonomie, peut être un outil intéressant dans la construction des compétences plurilingues et pluriculturelles.

Concrètement, le projet consistait à préparer les étudiants pour assumer le rôle de guide d'agence de voyage expliquant en français un bref programme d'activités touristiques à un groupe de « touristes<sup>1</sup> » francophones, tout en répondant à leurs interventions, en utilisant éventuellement leur langue maternelle, l'espagnol. Ensuite, de manière presque simultanée, un sous-groupe de 10 étudiants, nommés les « tri »<sup>2</sup>, ont été préparés afin d'expliquer le même programme à des « touristes » anglophones, en anglais, en répondant à leurs interventions, en utilisant aussi leur langue maternelle. C'est dans ce sous-groupe qu'ont été sélectionnés et observés de plus près les deux étudiants sujets principaux de cette étude, nommés "Oscar" et "Mayra"<sup>3</sup> : d'une part un étudiant de « bonne performance » : motivé, ouvert et à l'aise, aux résultats satisfaisants en classe (Oscar), et d'autre part une étudiante plus en retrait, plus « bloquée », aux performances irrégulières voire basses, plutôt en difficulté en classe (Mayra).

La préparation impliquait d'une part la mise en place de la compétence « plurilingue » telle qu'elle a été définie par Coste, D., Moore, D. et Zarate, G.(1998), en assurant un entraînement trilingue dans les aptitudes de compréhension orale (CO), d'expression orale (EO) et - dans une moindre mesure - de compréhension écrite (CE) ; et d'autre part un travail sur la compétence « pluriculturelle » (*id.*) qui consistait à faire dépasser des stéréotypes culturels sur les trois cultures en jeu : la française, l'anglaise et la hondurienne, et en plus à faire mieux comprendre le rôle de guide dans un contexte hondurien.

## Étape 1 : Mise en place de la compétence plurilingue

Pour la mise en place de la compétence plurilingue, deux phases ont été conçues : une phase de préparation et entraînement, et une phase de « lancement », suivant l'un des principes de base de la méthode *Vacances en Amérique Centrale* (Gremmo, 1997) -, qui conçoit l'apprentissage de la communication, en respectant plusieurs phases consécutives d'apprentissage : se préparer, s'entraîner et finalement se lancer, phase finale qui consistait précisément à réaliser l'entretien trilingue.

### 1) Phases de préparation et entraînement

- D'abord, quant à la négociation avec les étudiants du projet de classe dans le domaine touristique - dont l'intérêt méthodologique a aussi été discuté et facilement accepté -, c'est l'argument selon lequel un projet d'explication brève (2-3 minutes par étudiant) d'un programme touristique, en interaction avec des touristes de différentes nationalités, pourrait constituer un entraînement utile correspondant aussi aux besoins exprimés par les étudiants de pouvoir pratiquer et réaliser un oral « authentique », et avec des Français et /ou Anglais « vrais », qui a été le mieux accueilli.

- Puis, dans la phase de préparation et d'entraînement, les étudiants ont, dans un premier temps, été soumis à une préparation « type » moyennant le travail avec des discours modèle (méthode V.A.C. : Module 1 : *Accueil, séjour et prise de congé*), tout en s'appropriant des instruments linguistiques et discursifs leur permettant de réaliser l'explication du programme en trois langues, comme un guide touristique d'une agence de voyage. Concrètement, les activités de CO préparaient à la compréhension des interventions de touristes récemment arrivés au pays, de tout type (interrogations, demandes ...) ; et les activités d'EO permettaient de concrétiser l'explication du programme en réalisant les actes communicatifs : saluer, se présenter, accueillir, inviter à réaliser des activités, présenter un lieu de manière positive, et annoncer jours, dates, horaires et durée des activités.

- Dans un deuxième temps, lors de la sous-phase de préparation « directe », les étudiants ont été amenés à constituer, en auto-apprentissage, des discours authentiques en français d'explication d'un lieu touristique hondurien, en se basant sur les dialogues modèles, ainsi que sur les conseils d'apprentissage proposés par la méthode *Vacances en Amérique Centrale*, en élaborant concrètement des schémas de leur présentation reprenant les informations de base et en verbalisant (pour les mémoriser peu à peu) ces informations. Pour ce qui est du groupe d'étudiants « tri » (et les étudiants observés), ils ont effectué le travail en anglais de manière presque simultanée, en réinvestissant leurs connaissances et compétences acquises préalablement dans les activités de CO et de EO dans l'autre langue, en suivant la même méthodologie - mêmes discours modèles traduits en anglais - et ayant comme seule obligation de s'exercer davantage en auto-apprentissage.

Il convient de préciser que ces activités de préparation directe ont été introduites par des séances de négociation sur les modalités précises de l'explication des programmes définitifs, et ont été accompagnées d'un travail de documentation-recherche sur des lieux touristiques au Honduras, susceptibles d'intéresser les touristes. Cette activité de lecture en français, anglais et/ou en espagnol consistait à faire chercher dans des revues touristiques, sur des sites en internet, et auprès des agences de voyage, du Ministère du Tourisme, ... des textes modèles, contenant des informations sur les différents lieux et sites touristiques du pays.

## **Etape 2 : Mise en place de la compétence pluriculturelle (et identitaire)**

Avant de passer à la phase finale de « lancement » des étudiants sur le terrain de l'interaction, il convient d'explicitier le volet pluriculturel qui a également été matérialisé lors de la phase de lancement.

Ainsi, de manière parallèle et complémentaire aux activités linguistico-communicatives, des activités culturelles ont été élaborées - en forme de sessions de débat - afin de « construire » cette compétence, moyennant un diagnostic, réalisé au début du cours, des représentations initiales stéréotypées, sur la France et les Français, l'Angleterre et les Anglais d'une part, et sur le Honduras et les Honduriens d'autre part. Le travail postérieur de

recensement et d'évaluation de la pertinence de ces représentations, à travers l'analyse de leur mode de construction et intériorisation, a été doublé d'une activité de confrontation de ces représentations, moyennant un entretien préalable des étudiants avec les touristes, interrogés sur tout type d'aspects culturels, c'est-à-dire géographiques, politiques, sociaux, économiques, coutumes gastronomiques, religieuses, de temps libre, touristiques, et même linguistiques,...de leurs pays respectifs. L'objectif était de pouvoir apprécier, après la conversation, l'évolution dans les représentations (opinions, images, stéréotypes, attentes, ...) des étudiants sur ces pays et leurs habitants, et de manière comparative avec le Honduras et les Honduriens.

D'autre part, des activités de réflexion culturelle et interculturelle ont été réalisées à partir de la méthode V.A.C., avec l'objectif de mieux faire comprendre le rôle de guide, (un métier pas encore très courant au Honduras !), c'est-à-dire ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être spécifiques qu'il doit être capable de mobiliser dans l'exercice de sa profession, ainsi que les lieux précis où il exerce ses activités.

## 2) Phase de lancement

- C'est pendant cette phase finale que les étudiants ont « réalisé » leurs performances plurilingues et pluriculturelles, par l'activité d'entretien bi- et trilingue, accomplissant le rôle de guide et d'« ambassadeur » de leur patrimoine touristique vis-à-vis à de touristes français et anglais invités. Quatre parcours attrayants du Honduras ont ainsi été exposés par quatre groupes d'étudiants, dont deux groupes « tri » contenant les étudiants observés "Oscar" et "Mayra" qui, après avoir présenté leur programme de deux jours aux touristes français, et répondu aux questions en espagnol, comme leurs collègues, puis ont enchaîné avec leur exposé en anglais, conclu également par des questions/réponses en espagnol.

Modalités spécifiques d'enseignement/apprentissage d'une compétence plurilingue et pluriculturelle

Suite à cette « expérimentation », voici les points qui ont attiré notre attention :

- Afin de mieux guider la mise en place de la compétence plurilingue et pluriculturelle, surtout en relation avec l'intégration de deux langues étrangères et cultures de manière simultanée, et afin d'assurer une acquisition plus coordonnée des deux types de compétence, il s'est avéré utile et nécessaire :

1) d'instaurer une modalité spécifique de travail coordonné en équipe - en binôme - entre deux professeurs partageant le même espace académique. Cette modalité a consisté à organiser des séances soit en doublette, soit en dédoublement : ainsi, alors que la première partie du cours - en français - se déroulait généralement en binôme, lors de la deuxième partie, un professeur s'occupait du groupe « bi », en organisant une séance de renforcement d'une activité (de CO ou de EO) déjà réalisée en français, tandis que l'autre développait en anglais l'activité équivalente de celle travaillée pendant la première séance en français, en CO et/ou en EO.

2) d'introduire chez les apprenants une approche plus autonomisante d'auto-apprentissage - et de manière plus systématique pour les étudiants « tri » - afin de mieux pouvoir s'entraîner pendant - et surtout en dehors - des cours. La mise en place d'une compétence d'auto-apprentissage a donc été conçue grâce à des activités variées, afin d'améliorer la compétence méthodologique des apprenants ainsi que leur culture d'apprentissage :

- Réalisation systématique d'un travail d'auto-évaluation et de co-évaluation par les apprenants. A cette fin, le travail d'auto-enregistrement des discours était le moyen par excellence pour stimuler l'auto-écoute et évaluer les productions, permettant en même temps de les faire avancer plus rapidement dans la construction des discours en deux langues !

- Lecture et discussion des activités *Conseils pour apprendre* (de la méthode VAC), accompagnant la mise en place des activités communicatives et regroupant des séries de conseils pour apprendre à travailler surtout la CO et l'EO de manière individuelle (à la maison). De façon régulière, des débats ont aussi été organisés sur certains thèmes intéressants comme les stratégies de compensation - dont l'importante utilisation de l'espagnol comme « pont » - en EO, la compréhension par objectifs,...

- Élaboration et application d'une série d'enquêtes : d'une part un questionnaire diagnostique pour mesurer les représentations initiales de tous les étudiants sur l'apprentissage et la communication plurilingue ; un questionnaire final, évaluant cet apprentissage comme auto-évaluation générale du cours et deux entretiens semi-directifs avec les étudiants « tri » : des instruments qui avaient clairement pour objectif de diriger l'apprentissage plurilingue et pluriculturel. D'autre part, on a aussi instauré trois questionnaires d'auto-évaluation en forme de journal de bord, demandés à tous les étudiants. Ils ont été conçus non seulement comme instrument pour mesurer l'évolution de leurs représentations, mais aussi comme biographie langagière pour mettre en évidence leurs parcours d'expérience plurielle, tant linguistique que culturelle et pour évaluer leurs acquis (en classe et en dehors de la classe) afin de contribuer à instaurer une conscience réflexive sur les stratégies d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles.

### **Fonctionnement et caractéristiques de la compétence plurilingue dans le discours**

On analysera maintenant les comportements concrets des apprenants - et surtout des étudiants « privilégiés » "Mayra" et "Oscar" - à travers la réalisation de leurs interactions, et concrètement à travers des extraits de discours produits en tant que « guides » face à des « touristes », en ce qui concerne leur compétence plurilingue.

En ce qui concerne la mise en place de la compétence plurilingue dans l'interaction avec les touristes, plusieurs composantes seront décrites ici, qui appartiennent à la notion de « compétence », et qui se sont manifestées à travers les comportements des deux étudiants observés « Oscar » (de « bonne » performance) et « Mayra » (de performance plutôt « moyenne », voir « basse »), dans leurs discours plurilingues : on verra en premier lieu la mise

en place spécifique du répertoire plurilingue, et ensuite le fonctionnement de la communication exolingue, définie par Porquier (1984), comme « *toute interaction verbale en face à face, caractérisée par des divergences particulières significatives entre les répertoires linguistiques des participants* », en nous référant à des situations impliquant des inégalités, des disparités ou des asymétries quant aux moyens langagiers des interlocuteurs (De Pietro, 1988, cité par le DDF, 2004).

### Mise en place d'un répertoire plurilingue

Les deux étudiants observés Mayra et Oscar ont effectivement mis en place pendant l'interaction une compétence plurilingue en utilisant leur répertoire verbal trilingue (même si c'est de manières différentes) :

1) Tout d'abord, ils ont combiné les différentes langues disponibles dans leur répertoire, formant un ensemble homogène, en pratiquant une répartition fonctionnelle, complémentaire en utilisant, conformément à la consigne de l'exercice et aux conseils des enseignants :

- systématiquement les langues cibles pour dire l'intention de communication principale, expliquer le programme, même si l'étudiant Oscar a aussi utilisé quelquefois l'espagnol pour présenter des lieux d'une manière « plus » positive et enthousiaste, et pour extérioriser davantage son identité hondurienne comme acteur social, « ambassadeur » de son patrimoine semblait-il :

“Oscar” : Et l'après-midi nous allons visiter le fort que c'est un site (IL) espectacular de historia llena de historia y de arquitectura (traduit : un site spectaculaire d'histoire, pleine d'histoire et d'architecture)

- différentes langues : soit les langues cibles (Oscar), soit l'espagnol (Mayra), pour répondre ou réagir aux questions. L'exemple suivant illustre l'utilisation de l'espagnol dans les réponses de Mayra :

Mayra : Ensuite le soir visiterez las // de La Ceiba, on pourra visiter discothèques, danser  
Touriste : Quelle musique ?

Mayra : De todo tipo de música, más que todo música latina, salsa, merengue, punta que es la música garifunas (Trad: De tout type de musique, surtout de la musique latine, salsa, merengue, punta, la musique garifunas)

2) Aussi peut-on observer que les compétences mises en places ont été clairement partielles : les deux étudiants se sont « limités » à réaliser respectivement d'une manière plus ou moins fonctionnelle, une activité langagière très précise et délimitée, de type interactionnelle (guide - touristes) dans ce projet de classe, qui n'a mobilisé que les aptitudes d'expression et de compréhension orales, inscrites dans une situation communicationnelle très particulière, tout en développant la capacité à agir avec des moyens linguistiques assez limités dans la LE, mais parfaitement adaptés.



## Le fonctionnement de la communication exolingue

### 1) Caractéristiques et stratégies spécifiques du processus exolingue

Concernant le caractère résolument bilingue (et même plurilingue) de cette conversation exolingue, il est rendu visible par plusieurs manifestations matérialisant le contact entre les langues, comme par exemple par la création d'articulations originales entre les langues concernées (marquées notamment par des marques transcodiques (voir ci-dessous) et même par la création de nouvelles formes prouvant l'existence d'interconnexions entre les microsystèmes des différentes langues en jeu, comme l'illustre très bien l'exemple de « caminez » ci-dessous, témoignant de la construction de nouvelles formes idiosyncrasiques et hybrides par l'apprenante Mayra dans son interlangue :

Mayra : Après midi vous pourra visiter... euh (*sourire parce qu'elle se trompe*) on fera une promenade pour la ville // pour sa visiter la cathédrale de La Ceiba...vous pourra acheter des souvenirs et *caminez / accompagné de sourire*) bueno

Ces séquences ou échanges bilingues apparaîtraient plutôt dans des cas de proximité entre des segments lexicaux ou grammaticaux de L1 et L2, à cause sans doute des représentations de la parenté entre les langues comme l'espagnol et le français, senties par le natif aussi bien que par l'alloglotte.

### 2) Manifestations formelles des contacts entre les langues

Quant aux « marques transcodiques », hyperonyme regroupant les concepts d'alternance codique, emprunt, interférence,... (Ludi, 1987) qui, en tant que stratégies de communication, sont autant de manifestations de l'interconnexion entre les langues, il est possible de regrouper leurs manifestations concrètes repérées dans notre corpus autour des deux pôles : le pôle de « fusion » (Py, 1992) représentant les formes qui manifestent une certaine restructuration subie par un des systèmes linguistiques, le rapprochant de l'autre, et celui de « distinction » (*id.*) regroupant les marques de l'alternance proprement dite, qui se définissent par le respect des propriétés respectives de chaque système linguistique.

Avec nos deux étudiants, les cas d'alternance codique de distinction se sont présentés d'une manière plus fréquente (c'est normal peut-être pour des étudiants débutants ?) que les cas de fusion, se matérialisant dans les emprunts ou interférences et témoignant d'une compétence plurilingue plus « évoluée », si on peut dire.

Ainsi, pour ce qui est des formes caractérisées par la fusion, l'étudiant a utilisé le lexème français « premier » comme adverbe, en imitant l'utilisation de « primero » en espagnol comme adverbe de temps signifiant « en premier lieu, d'abord ». Il a utilisé aussi le nom « départ » pris au schéma du voyage comme infinitif après la structure du futur immédiat : « nous allons »

Oscar : Bon eh le deuxième jour nous allons avoir le petit déjeuner eh après euh nous allons pour ... nous allons départ pour Trujillo (TT : pour ?) Trujillo. A Trujillo **premier** nous avons nous allons faire une promenade sur la plage ...



Pour ce qui est des formes de distinction, il a été possible de repérer une quantité assez considérable d'extraits, malgré la durée relativement courte de chaque interaction. Il convient de remarquer aussi que dès le début de la formation, les étudiants ont été autorisés, et même incités, à utiliser la LM comme pont. On trouve donc au total de :

- huit (8) extraits d'alternance de passage de français en espagnol, repérés seulement dans les discours d'Oscar et Mayra, dont par exemple l'extrait déjà cité :

Oscar : Eh 'après-midi nous allons visiter le fortesse que c'est un site **espectacular de historia llena de historia y de arquitectura** (*spectaculaire d'histoire, pleine d'histoire et d'architecture*)

- deux (2) extraits d'anglais en français, dont par exemple :

Oscar : We have a program, eh a little program of two **jours** ...to , two days (avec emphase)

Touriste : days

Oscar : days pardon... pardon me

Touriste : two days

Oscar : Two days

- un (1) extrait français en anglais, aussi repéré dans les discours d'Oscar,

Oscar : Le jour... le premier jour eh le matin, nous voyagerons de Copan Ruinas to Gracias

- un (1) extrait d'anglais en espagnol, dans le discours de Mayra

Mayra: Eh yes eh it's about the eh // **archivos** de la ciudad.

Finalement, en ce qui concerne le rôle précis joué par l'alternance codique dans les extraits mentionnés, nous pouvons évoquer une fonction clairement communicative-discursive dans la plupart des cas, l'alternance permettant une efficacité communicative, (par exemple, avec Oscar : « nous voyagerons to Gracias ») plus notable dans les formes plus fréquentes de distinction. Dans d'autres cas, c'est la fonction cognitive qui se montre comme la trace d'un bilinguisme qui se construit (par exemple : « nous allons *départ* pour Copan »), plus visible dans les formes de fusion.

Si on compare maintenant les manifestations formelles des contacts entre langues chez Oscar et Mayra respectivement, on peut conclure que les deux étudiants ont produit tous deux une quantité assez importante de cas d'alternances codiques. Ils se différencient cependant par le fait qu'Oscar en a utilisé plus du français vers l'espagnol (5, contre 3 par Mayra), et plus sous forme de « fusion » qui s'est matérialisée dans les emprunts ou interférences, ce par quoi il témoigne d'une compétence plurilingue peut-être plus « évoluée » car elle montre une tolérance plus grande aux variations. Chez Oscar aussi, cette marque transcodique prend des apparences identitaires, comme on l'a vu dans l'exemple ci-dessus (compétence culturelle et identitaire).

Somme toute, on a pu observer une présence plus importante de stratégies plurilingues et des manifestations de contact entre les langues chez Oscar que chez Mayra.

Concernant les paires de langues impliquées dans cette alternance, le transfert d'une langue est affecté visiblement par la distance linguistique entre les langues, ce qui permettrait d'expliquer la plus grande fréquence de cas d'alternances du français vers l'espagnol de sorte que les étudiants ne semblent que rarement s'appuyer sur leur seconde langue (l'anglais) dès lors qu'ils s'expriment dans leur 3<sup>ème</sup> langue, le français.

On peut poser ici aussi comme hypothèse que la proximité ou la parenté entre les langues pourrait bien être un facteur important à prendre en compte dans l'explication de la fréquence du phénomène de l'alternance codique.

Comme remarque finale pour ce qui est de la communication exolingue, en dépit de cette utilisation très régulière de l'alternance codique, on peut quand même remarquer tant chez Oscar que chez Mayra, une tendance à compartimenter les langues cibles, dans le sens où il y a très peu de cas d'interférences entre les langues cibles elles-mêmes. Ce que nous n'avons donc pas vraiment remarqué est un vrai va-et-vient entre les différentes langues étrangères : cela n'est peut-être pas anormal, s'agissant d'apprenants débutants. Notre réflexion permet d'évoquer une progression dans la compétence plurilingue, ce qui est encore bien peu traité dans les recherches sur le plurilinguisme et son développement par l'école.

En conclusion, on peut poser que, même en observant une mise en place différente de la compétence plurilingue et une qualité de performance différenciée chez deux étudiants observés de près, il semble que l'approche actionnelle appliquée dans un projet de classe trilingue a produit des résultats, dans le sens où un apprenant débutant, muni d'instruments linguistiques limités, arrive à se faire comprendre, et à communiquer avec des interlocuteurs étrangers, en puisant dans toutes les langues de son répertoire plurilingue.

D'une manière générale, il semble clair que cette approche, mobilisant des compétences en plusieurs langues et cultures, peut avec profit se mettre au service du contexte éducatif spécifique hondurien. D'une part des projets de classe plurilingues peuvent être conçus dans les contextes d'enseignement de l'anglais dans le système secondaire, permettant de créer plus de possibilités de « cohabitation » avec la deuxième langue étrangère, le français et les autres langues étrangères « en ascension » comme l'italien, le portugais, l'allemand, ... D'autre part, cette approche pourrait être transférée dans le domaine de l'Éducation Interculturelle Bilingue mise en place depuis plusieurs années dans les écoles primaires et secondaires situées dans les régions où sont parlées des langues minoritaires : garifuna, miskito, tahwaka, tol, pech et anglais créole, pour promouvoir un enseignement de l'espagnol en binôme, et en dialogue interculturel avec ces langues vernaculaires du Honduras.

## **Bibliographie**

Borg, S (2001) « Perspective actionnelle dans le Cadre Commun Européen de Référence » in *Synergies Brésil*.

Castellotti, V (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International

Castellotti et alii (2001) « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage » in Moore *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier (coll. « Essais »).

Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation. (2001). *Un Cadre Commun Européen de Référence*. Strasbourg : Division des Langues Vivantes.

Coste, D ; Moore, D ; Zarate, G. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle » in *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* Paris : Hachette (pp 8-67).

CRAPEL Nancy/ EAEHT Cuba/ RECAFTUR (2006) : *Vacances en Amérique Centrale- Modules de français pour professionnels du tourisme*

Cuq, J-P. (dir.) (2004) *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Association de Didactique du Français Langue Etrangère (ASDIFLE). Clé International

De Pietro (1988) « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*.

Gajo, L., Matthey, M ; Moore, D ; et Serra, C (2004) (éds.) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Editions Didier.

Ludi, G (éd.) 1987) *Devenir bilingue, parler bilingue* Tübingen, Niemeyer.

Porquier, R (1984) « Communication exolingue et apprentissage des langues », in Py, B *Acquisition d'une langue étrangère*, III Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel.

Py, B. (1992) « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *Lidil*.

## Notes

<sup>1</sup> Des Français et Anglais résidant au Honduras et ne connaissant pas ou peu le pays au niveau touristique.

<sup>2</sup> Ayant réalisé l'entretien en trois langues : français, anglais et espagnol.

<sup>3</sup> Un garçon et une fille, respectivement étudiant de génie civil, diplômé d'une école secondaire « bilingue » et étudiante de médecine, ayant fait ses études dans une école publique, originaires de la capitale et appartenant à la classe moyenne.