

**DE LA NOTION D'INTERLANGUE À CELLE
DE COMPÉTENCE PARTIELLE ET PLURILINGUE :
DES EXEMPLES EN FLE**

Stéphanie Galligani & Cécile Bruley

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
DILTEC EA 2288

Mots-clés

Interlangue – Compétences partielles et plurilingues – Français langue étrangère – Activités grammaticales réflexives

Keywords

Interlanguage – Partial and plurilingual skills – French as a Foreign Language – Reflexive grammatical activities

Résumé

À partir d'extraits de productions écrites d'apprenants en français langue étrangère, on se propose, dans cet article, d'illustrer les propriétés communes de deux notions didactiques, à savoir celle d'*interlangue* et celle de *compétence partielle et plurilingue*. Cela nous permettra d'apprécier les apports de la notion de *compétence partielle* dans l'interprétation et l'analyse des ressources langagières plurilingues d'apprenants en Français Langue Étrangère (FLE) et de voir, dans les manuels de FLE, comment les compétences plurilingues des apprenants sont prises en compte à travers les activités grammaticales réflexives proposées.

Abstract

Based on excerpts of written production of learners of French as a foreign language, this article aims to illustrate the common properties of two important didactic concepts, namely *interlanguage and partial and plurilingual skill*. This allows us to evaluate the contributions of the concept of partial proficiency in the interpretation and analysis of the plurilingual linguistic resources of learners of French as a foreign language (FFL). Moreover, this enables us to see how the learners' plurilingual skills are taken into account in the reflexive grammatical activities included in FFL textbooks.

Introduction

L'appropriation d'une langue étrangère par un apprenant en contexte social et/ou institutionnel a fait l'objet, depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches portant, entre autres, sur les différents stades d'apprentissage, les apports de la ou des langue(s) première(s) dans la construction des nouvelles ressources en langue étrangère ou encore sur les phénomènes de contacts de langues dans le processus d'appropriation à travers l'étude des transferts interlinguistiques. Une des notions souvent convoquées par les chercheurs pour décrire les systèmes linguistiques des apprenants sous forme de traces observables dans leur discours oral et/ou écrit a été celle d'*interlangue* à la suite des travaux de Selinker (1972). Depuis la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* et des travaux qui s'y rattachent dans le domaine de la didactique des langues, il semblerait que la notion d'*interlangue* ait été quelque peu délaissée au profit de celle de *compétence partielle* (Coste, Moore & Zarate, 1997) avec laquelle elle partage, certes, des traits définitoires tout en se distinguant, grâce à sa dimension plurielle, de l'approche binaire langue source/langue cible souvent associée à la notion d'*interlangue*.

Dans cet article, nous proposons d'illustrer les propriétés communes à ces deux notions didactiques à partir d'extraits de productions écrites d'apprenants en français langue étrangère (désormais FLE), productions qui sont la manifestation de leur *compétence partielle et plurilingue*. Cela nous permettra ainsi d'apprécier les apports de la notion de *compétence partielle et plurilingue* dans l'interprétation et l'analyse des ressources langagières plurilingues d'apprenants en FLE et de voir dans quelle mesure le matériel pédagogique au niveau grammatical en FLE incite l'apprenant à mobiliser l'ensemble des compétences linguistiques dont il dispose pour l'apprentissage du français.

1. De l'*interlangue* à la *compétence partielle*

Depuis les années 1970, les recherches menées sur la description des systèmes intermédiaires par lesquels passent les apprenants en langue étrangère, c'est-à-dire « la description de la grammaire sous-jacente à leurs comportements verbaux en langue seconde » (Py, 1980 : 32), ont permis, dans une perspective acquisitionnelle, de rendre compte à partir de la notion d'*interlangue* des connaissances qui s'accumulent, évoluent en micro-systèmes, se combinent, se superposent et se contredisent parfois dans certains cas.

Une des premières orientations de recherche sur l'*interlangue* a été conduite par Selinker qui, dans ses travaux, s'est attaché aux aspects linguistiques et psycholinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes. Il a ainsi élaboré le concept *interlanguage* (traduit par *interlangue* en français)

pour rendre compte des connaissances intermédiaires des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.

"The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the form of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This IL hypothesis proposes that the relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language. [...] This important criterion is that the second-language speaker is attempting to express meaning as opposed to practising structured exercises in a classroom." (Selinker & al., 1975 : 140).

Cette notion d'*interlangue*, souvent désignée dans les travaux par différentes expressions comme « compétence transitoire » (Corder, 1967), « système approximatif » (Nemser, 1971), « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971), « interlangue » (Selinker, 1972), « système approché » (Noyau, 1976) ou encore « système intermédiaire » (Porquier, 1977)² implique par ses propriétés intrinsèques :

- une structuration progressive des connaissances d'un apprenant en langue étrangère ;
- une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par l'apprenant, à savoir la langue cible.

Si de nombreuses études sur la description de l'interlangue de l'apprenant ont permis de mettre en avant la complexification de ses connaissances et de concevoir l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère comme un modèle dynamique (Vogel, 1995)³, nous avons toutefois pu constater, à la fin des années 1990, qu'un changement de perspective dans l'approche des ressources langagières s'était en partie opéré avec, notamment, l'édition du document *Compétence plurilingue et pluriculturelle* de Coste, Moore et Zarate en 1997⁴.

Ainsi, l'introduction d'une autre notion, celle de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, promeut l'idée que les locuteurs plurilingues utilisent deux ou plusieurs langues dans des buts divers, dans différents domaines de la vie, avec des interlocuteurs variés et pour des besoins et usages linguistiques quotidiens de toutes sortes. Et les auteurs insistent sur le fait qu'il est rare que les acteurs sociaux développent des compétences égales ou totales dans leurs différentes langues

1. L'hypothèse de l'interlangue soutient que le discours en langue seconde se conforme rarement à ce que l'on attend comme production de locuteurs natifs de la LC [langue cible], que ce n'est pas une traduction exacte de la LM [langue maternelle], qu'il se différencie de manière systématique de la LC, et que les formes produites en langue seconde ne sont pas arbitraires. Cette hypothèse de l'IL propose que les données pertinentes d'une théorie de l'apprentissage de la langue seconde doivent être les formes du discours qui résultent de la tentative d'exprimer du sens en langue seconde. Le critère important est que le locuteur de la langue seconde tente d'exprimer du sens contrairement à la pratique des exercices structuraux en classe. [Notre traduction]

2. Voir Costa Galligani (1998).

3. L'ouvrage de Vogel (1995) présente, entre autres, différents modèles de description de l'interlangue.

4. Rappelons que ce document a été préparatoire à la publication, quelques années après, du CECRL.

(Coste, Moore & Zarate, 1997 : V). Dans cette perspective, la notion de *compétence partielle*, comme maîtrise imparfaite à un moment donné et dans une langue donnée, devient partie intégrante d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit :

La notion de compétence partielle définit alors la maîtrise limitée, imparfaite à un moment donné, dans une langue ou une autre, comme partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. La compétence partielle est une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité. La compétence partielle peut concerner des activités langagières (par exemple de réception : mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques. (...) (Matthey⁵).

Par ailleurs, les auteurs du document de 1997 précisent que la notion de *compétence plurilingue* est intimement liée à la construction de l'interlangue de manière dynamique, et non statique.

Elle marque un moment particulier de l'histoire langagière, et ne peut être évaluée comme définitivement fixée (dans cet esprit, la notion de fossilisation, qui a pu être évoquée par ailleurs pour décrire des compétences inadéquates et considérées comme figées, se heurte aux mêmes remarques). (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 18).

En fait, cette approche qui appréhende les langues et la compétence plurilingue et pluriculturelle des locuteurs comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment (Zarate, Lévy & Kramersch, 2008) va permettre une configuration autre des compétences langagières d'un apprenant où la compétence plurielle est toujours appréhendée comme individualisée, évolutive, hétérogène et déséquilibrée.

Si cette notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* a réussi à s'imposer, il semblerait que celle d'*interlangue* connaisse aujourd'hui moins d'engouement, que ce soit dans les travaux du Conseil de l'Europe ou dans ceux des chercheurs en didactique des langues. En effet, si l'on prend le CECRL, il n'existe que très peu d'occurrences du terme *interlangue* – voire une seule – que l'on retrouve au *Chapitre 6. Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues*, au point 6.5. *Fautes et erreurs*, comme si les erreurs n'étaient que « le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant » (2001 : 118) :

6.5.1 Attitudes face aux erreurs

Plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple :

- a. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage*
- b. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement*
- c. les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques*
- d. les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.*

5. Document « Des compétences partielles en contexte professionnel » disponible en ligne w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Actes_CLP_Matthey [consulté le 14-05-2013].

Ainsi, dans le *CECRL*, c'est la notion de *compétence partielle* (2001 : 133-134) qui domine, comme maîtrise approximative dans une langue donnée à un moment donné, permettant ainsi d'appréhender les ressources langagières de l'apprenant dans une vision plutôt fonctionnelle mais surtout de sortir de la dichotomie longtemps admise « langue source/langue cible » pour englober l'ensemble du répertoire langagier à disposition de l'apprenant, à savoir toutes les langue(s) première(s) et/ou étrangère(s) connues et maîtrisées à des degrés divers.

2. Interlangue et compétence partielle : des propriétés partagées ?

Dans quelle mesure les notions d'*interlangue* et de *compétence partielle et plurilingue* ont-elles des propriétés communes ? Afin d'illustrer notre propos, nous avons fait le choix de nous appuyer sur un corpus de productions écrites d'apprenants allophones (productions⁶ rédigées dans le cadre d'un test de positionnement pour les cours d'été de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris3) pour illustrer les propriétés intrinsèques de l'interlangue (voir Galligani, 2003) et partagées avec la notion de *compétence partielle et plurilingue*, à savoir l'instabilité à travers les microsystèmes constitutifs de l'interlangue, la variabilité, la perméabilité et la complexification/simplification⁷.

2.1. Première propriété : la notion de microsystème et l'instabilité

Les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère ont participé à l'introduction, dans la problématique de l'interlangue de l'apprenant, de la notion de *microsystème*, notion que l'on doit à Berthoud et Py (1979)⁸ qui définissent le microsystème comme :

[...] un être vivant, c'est-à-dire partiellement contradictoire et déséquilibré, susceptible de transgresser ses propres lois de fonctionnement [...]. C'est la possession de tels traits qui donne au microsystème son dynamisme, c'est-à-dire les ressorts qui entraînent les modifications continues en son sein. (1979 : 23).

Autrement dit, les microsystèmes constitutifs de l'interlangue d'un apprenant se présentent comme des ensembles autonomes, de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des principes originaux et spécifiques et qui ne sont pas généralisables à l'ensemble du système (Py, 1980). La notion de *microsystème* permet ainsi de mettre en évidence l'instabilité de l'interlangue qui dépend directement

6. Le corpus analysé est constitué de productions écrites, qui sont au nombre d'environ 200 pour la session de 2013. Ces productions ont été rédigées sur ordinateur, via une plate-forme, dans le cadre d'un test de langue en ligne par des étudiants non-francophones, venant du monde entier et souhaitant s'inscrire aux cours d'été 2013 organisés par l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, cours à destination des étudiants inscrits dans les universités du PRES Sorbonne Paris Cité. Pour la partie de production écrite, les étudiants devaient répondre à deux questions, l'une concernant leurs motivations pour s'inscrire aux cours d'été et l'autre consistant en une description de photographie.

7. Nous reprenons les propriétés de l'interlangue discutées, sous un autre angle, dans Galligani (2003).

8. Notion empruntée à Gentilhomme qui publiera en 1980 un article intitulé « Microsystèmes et acquisition des langues » dans la revue *Encrages*, numéro spécial, pp. 79-84.

de l'existence de contradictions internes. Le premier exemple de production écrite d'une apprenante russophone en FLE témoigne ainsi du caractère instable et contradictoire de certains microsystèmes qui s'illustre par l'orthographe fluctuante du lexème français « cours » en « courses » ou « cours » :

*Exemple 1. C'est pourquoi j'ai continué mes études aux **courses** à l'Institut Français de Moscou où j'ai fait le niveau B (c'est entre le niveau A2 et le niveau B1). Aux **courses** différentes j'ai appris beaucoup de la grammaire mais j'ai travaillé aussi moi-même avec mon langage en écoutant la radio, en lisant les livres en version original [...] J'espère que tout cela je peux réaliser au **cours** d'été au Sorbonne Nouvelle. (Daniela, 538, étudiante russe_2013).*

Nous pouvons d'ailleurs émettre l'hypothèse que l'orthographe « courses » fait référence à la maîtrise de l'anglais par l'apprenante russophone, cet exemple mettant ainsi en évidence l'importance de la prise en compte de l'ensemble des ressources langagières pour interpréter autrement les productions de l'apprenant non pas comme des écarts par rapport à la langue cible – ici le français – mais bien comme la manifestation de ses compétences partielles et plurilingues.

En effet, en tant qu'enseignantes de langues, il nous semble important de considérer à la fois les formes correctes et les formes incorrectes pour : « tenter de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble » (Besse & Porquier, 1991 : 220). Très souvent, les règles établies par l'apprenant ne renvoient pas à des règles de sa langue première ou d'une autre langue connue, ni même à celles de la langue cible, mais réfèrent à une organisation spécifique des microsystèmes, d'où son caractère instable. On rejoint là l'idée défendue par Corder selon laquelle il vaut mieux considérer les erreurs : « non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle » (1980 : 15) et nous ajouterons que cette exploration passe par la convocation des ressources langagières disponibles à cet instant de l'apprentissage. Les philosophes avaient d'ailleurs montré, bien avant, que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir. Bachelard disait lui-même que :

L'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler. (propos rapportés par Cuq & Gruca, 2002 : 349).

Cette conception positive de l'erreur la rend fonctionnelle car elle permet de se focaliser sur la relation, à un moment donné, entre ce qui a été enseigné jusqu'alors et la connaissance de l'apprenant à ce stade de l'apprentissage. L'erreur devient un moyen d'accès au système intermédiaire individuel de l'apprenant – un indice d'apprentissage (Porquier, 1977 : 41) – et traduit à un moment de son parcours des compétences partielles reposant sur un système transitoire et en construction.

2.2. Deuxième propriété : la variabilité

On peut décrire la variabilité de l'interlangue d'un apprenant au regard des productions qui renferment des formes correctes correspondant aux formes et aux règles de la langue cible et des formes jugées incorrectes. Mais cette variabilité que tente de dégager le didacticien ne peut guère se réduire à l'opposition entre énoncés corrects et énoncés incorrects par rapport aux règles de la langue cible. En effet, chaque production est à analyser comme le résultat d'une succession d'hypothèses hiérarchisées, de telle façon que la source d'une « malformation » peut être localisée dans la chaîne des opérations de prédiction. Il revient donc à l'enseignant de langues de situer l'origine grammaticale de la malformation et de la compléter par une explicitation qui nécessite bien souvent une connaissance, de la part de l'enseignant, des systèmes de fonctionnement que connaissent les apprenants dans d'autres langues. Autrement dit, l'examen du comportement langagier d'un apprenant doit considérer :

- d'une part, la grammaire par laquelle il parvient à organiser les unités en phrase ;
- d'autre part, les stratégies d'apprentissage (par exemple, la surgénéralisation) qui se manifestent par « une chaîne d'explications causales » (Py, 1980 : 35).

Il est fréquent, par ailleurs, que les propriétés de variabilité et d'instabilité se recoupent comme dans l'exemple suivant dans lequel les lexèmes « librairie », « magasin » et « magazine » connaissent une certaine variabilité dans leur réalisation orthographique, signe de l'instabilité de l'interlangue de cette apprenante russe ou encore de sa compétence partielle dans l'application des règles d'orthographe lexicale :

*Exemple 2. Sur cette photo je vois une **librairie** où il y a beaucoup de livres différents, de **magasins**, de prospectus, de cartes de vœux etc. Le **magazine** s'appelle « Galerie de la Sorbonne ». Il y a encore le numéro de téléphone de ce **magazine** qui est écrit sur l'enseigne. La porte est ouverte. Donc la **librerie** est aussi ouverte [...] A côté de la **librairie** on voit l'entrée d'une maison ou d'un établissement d'affaire [...] Cette photo me plaît parce que j'aime bien les **libreries**. (Sandra, 525, étudiante russe_2013).*

2.3. Troisième propriété : la perméabilité

Les frontières des microsystèmes tendent à évoluer par l'apport de données nouvelles qui viennent modifier la structuration des microsystèmes. Ainsi, ces microsystèmes apparaissent non pas comme des entités homogènes et cohérentes, mais comme « des ensembles incomplets et déséquilibrés, voués même à la disparition, si la structure n'arrive pas à se former et à se consolider » (Rattunde, 1980 : 47).

Cette propriété de l'interlangue renvoie à la perméabilité et permet, de la sorte, d'interpréter les stratégies de surgénéralisation et de simplification mises en place par tout apprenant en langue étrangère.

La « surgénéralisation », appelée aussi « transfert intralingual », renvoie à « l'application abusive, à un domaine ou un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine où elle est pertinente » (Bautier-Castaing, 1980 : 96). Prenons l'exemple suivant produit par une étudiante russe :

Exemple 3. Je travaille comme un clown d'hôpital. (Sandra, 525, étudiante russe_2013).

Cet énoncé rend compte d'une surgénéralisation avec la présence de l'article qui est le plus souvent obligatoire, contrairement au russe où le défini et l'indéfini n'existent pas.

La stratégie de « simplification » correspond, quant à elle, à « la suppression (en référence au système de la langue cible ([LC]) par l'apprenant des désinences verbales, nominales, des redondances, des marques liées aux contraintes de cooccurrence, le recours à l'intonation, à la parataxe » (Bautier-Castaing, 1980 : 96). Cette stratégie s'actualise dans l'extrait suivant :

Exemple 4. Situé au cœur de Paris la librairie est caché de touristes. (Daniela, 538, étudiante russe_2013).

Ainsi, dans l'exemple 4, l'accord du participe passé n'est pas réalisé, peut-être par simplification, alors qu'au début de la phrase, le principe d'accord semble être connu⁹ puisqu'il est appliqué par cette apprenante.

Les surgénéralisations et les simplifications qui sont interprétables comme des stratégies d'apprentissage montrent que l'apprenant, pour répondre à des besoins communicatifs, peut recourir à des moyens qui sont des manifestations du caractère perméable de son interlangue.

2.4. Quatrième propriété : complexification/simplification

L'examen des productions d'apprenants en langue étrangère montre que l'état de leurs ressources langagières à un moment T de l'apprentissage reflète des systèmes de règles simplifiés par rapport à la langue à apprendre. Comme le font remarquer Besse et Porquier (1991 : 222), cette idée tient en partie au fait que la morphologie, par exemple, est plus pauvre (paradigmes verbaux restreints, peu de formes pour le genre et le nombre, etc.). Certes, une interlangue présente un système moins développé et complexe que celui de la langue cible, mais ce qui la caractérise :

9. Dans l'exemple 4, l'inversion du « éé » pour le lexème *situé* est sans doute due au mode de passation du test de langue, qui est réalisé via une plate-forme, sur ordinateur, d'où peut-être l'inversion des lettres.

c'est sa complexification progressive – sauf fossilisation ou éventuelle régression – et le processus de complexification que reflètent la nature et l'évolution de ses règles internes. (Besse & Porquier, 1991 : 223).

Dans l'exemple qui suit, on voit bien que l'attribution du genre pour le lexème « librairie » n'est pas fossilisée mais plutôt en cours de stabilisation dans la mesure où dans une même phrase, on peut observer une fluctuation de la marque du genre.

Exemple 4 bis. Située au cœur de Paris la librairie est caché de touristes. [...] La dame s'est rappelé qu'elle doit aller chez sa famille et avec cette idée elle a quitté le librairie. (Daniela, 538, étudiante russe_2013).

2.5. Changement de perspective avec la notion de *compétence partielle et plurilingue*

Les études menées sur la langue de l'apprenant insistent sur la nécessité d'analyser l'interlangue comme un ensemble de micro-systèmes autonomes de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des règles originales et spécifiques qui évoluent par l'apport de données nouvelles. Autrement dit, l'acquisition d'une langue étrangère est à concevoir comme un modèle dynamique montrant un processus de complexification croissante de l'interlangue. Les apprenants font ainsi évoluer leurs compétences instables et provisoires :

- par formulation d'hypothèses fondées sur des éléments connus (que ce soit en langue cible ou dans les autres langues de leur répertoire verbal) ;
- par vérification de celles-ci dans des situations de communication effectives ;
- par confrontation avec de nouvelles données auxquelles ils se trouvent exposés en classe de langue ou en dehors, par exemple.

Rappelons que le fonctionnement d'une interlangue en tant que système est à appréhender comme différent de celui de la langue première ou des langues connues de l'apprenant mais aussi de celui de la langue cible. Et c'est là une des ambiguïtés conceptuelles de la notion d'interlangue qui persiste : en effet, le risque avec cette notion didactique est de construire une analyse systémique de l'interlangue de l'apprenant à partir d'un simple rapport binaire L1 / L2 ou langue source / langue cible et d'avoir pour référence une norme monolingue (français ou russe dans le cas de nos exemples), ce que nous entrevoyons dans la définition de Besse et Porquier :

la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. (Besse & Porquier, 1991 : 216).

Par conséquent, toute la difficulté est de parvenir à se détacher de cette approche qui privilégie une segmentation des compétences linguistiques au détriment d'une vision globale du potentiel langagier et communicatif de l'apprenant. L'introduction de

la notion de *compétence partielle et plurilingue* pour rendre compte des ressources langagières développées par un apprenant dans différentes langues composant son répertoire verbal – quel que soit le degré de maîtrise dans ces langues – a permis d’apporter une dimension plurilingue jusque-là reléguée au second plan dans les recherches en acquisition d’une langue étrangère. L’examen des propriétés de l’interlangue met ainsi en évidence que ces propriétés sont également partagées par la notion de *compétence partielle et plurilingue*, compétences qui sont amenées à évoluer, à se complexifier tout au long du processus d’apprentissage d’une part, par l’exposition à des données langagières nouvelles (et dans plusieurs langues) et, d’autre part, en fonction des normes et des besoins situationnels.

Si la notion de *compétence plurilingue* est une des valeurs centrales défendues par le *CECRL*, on peut s’interroger sur sa prise en compte dans le matériel pédagogique en FLE au niveau grammatical : comment peut-on solliciter les ressources plurilingues susceptibles d’être mobilisées par les apprenants dans le développement des compétences communicatives et langagières en langue cible ?

3. Prise en compte de la *compétence plurilingue* dans les manuels de FLE

La focalisation sur certaines activités et tâches langagières et sur des contextes d’usage bien déterminés dans les recommandations du *CECRL* est en accord avec les évolutions pédagogiques qui laissent une plus grande place à la réflexivité et aux activités comparatives entre les langues du répertoire verbal des apprenants. Même si la dimension réflexive n’est pas nouvelle en soi, son rôle ayant été variable selon les approches théoriques et méthodologiques, une nouvelle dynamique semble actuellement s’opérer « autorisant » davantage l’enseignant et l’apprenant à mettre en œuvre, en classe de langues, des activités de comparaison, d’observation, de conceptualisation, etc. Les compétences plurilingues sont ainsi exploitées par l’apprenant, en tant que stratégie d’apprentissage, pour appréhender certains fonctionnements linguistiques dans la langue à apprendre. La place accordée à la réflexivité grammaticale dans le processus d’apprentissage d’une langue étrangère s’effectue par « un retour des activités grammaticales, sous les aspects d’approches réflexives contrastives et comparatives » (Beacco, 2010 : 107), ce qui avait déjà été exemplifié par Besse et Porquier, qui parlaient de « sentiment linguistique » (1991 : 112). Quelle est donc la place accordée à la réflexivité grammaticale à dimension plurilingue dans les manuels de FLE et dans les grammaires françaises qui sont utilisées en classe de langues ?

3.1. Solliciter la *compétence plurilingue* des apprenants dans des activités réflexives

Dans la continuité de l’approche communicative, le *CECRL* préconise des pratiques grammaticales qui s’attachent à une description verbalisée, c’est-à-dire à

un enseignement explicite de la grammaire en privilégiant une approche inductive des faits grammaticaux par une découverte des règles de fonctionnement à partir d'exemples contextualisés. Ces pratiques impliquent une posture réflexive de l'apprenant et un travail de conceptualisation qui, très souvent, sollicite la ou les langues du répertoire verbal de l'apprenant. Nous nous proposons de montrer, à partir d'extraits de manuels récents de FLE et de grammaires françaises, qui peuvent être utilisées en classe de FLE, des exemples d'activités sollicitant les compétences plurilingues des apprenants en les amenant ainsi à comparer la langue à apprendre avec leur(s) autre(s) langue(s).

Prenons l'exemple de la *Grammaire en action* (Lafon & Zeggagh-Wuyts, 2009 : 35), où l'activité intitulée « Je compare le français avec d'autres langues » est présente à chaque unité. Ainsi, les apprenants sont invités à mener une réflexion grammaticale à visée comparative, en convoquant non seulement leur langue maternelle (Consigne : « Dans ma langue maternelle ... »), mais également l'ensemble des langues de leur répertoire (Consigne : « Dans une autre langue que je parle, par exemple en ... »). À notre connaissance, c'est le seul manuel qui fasse appel concrètement, dans le cadre d'une activité de conscientisation, à toutes les ressources langagières de l'apprenant et aux mécanismes de fonctionnement dans ces langues, quelles qu'elles soient.

Dans la *Grammaire progressive du français pour les adolescents* (Vicher, 2001), seul le rôle de la langue première (L1) de l'apprenant est mis en avant pour l'amener à réfléchir, par exemple, sur la marque du pluriel en français par rapport à son fonctionnement grammatical dans sa langue maternelle. Il faut d'ailleurs noter le caractère assez précurseur de ce manuel de grammaire en la matière, étant donné qu'il a été publié en 2001, année de publication du *CECRL*. Au fil des unités, sont présents des encarts intitulés « Et dans votre langue ? », dans lesquels des questions sont directement posées à l'apprenant pour l'engager dans un processus de réflexivité, tant d'un point de vue morphologique que syntaxique et sémantique. Par exemple, pour l'acte de parole « Caractériser quelqu'un / quelque chose » associé au point grammatical « grand / grands, beau / beaux » (2001 : 48), on peut relever, après une explication grammaticale sur la formation du nombre en français accompagnée d'exemples, dans un encadré situé en bas de page, des questions susceptibles d'amener l'apprenant à comparer sa langue maternelle au français : « Est-ce que l'adjectif varie au pluriel ? Est-ce qu'il varie après le verbe être ? ».

Ces exemples contribuent à illustrer l'importance accordée par ces deux grammaires à rendre les apprenants actifs dans la construction de leurs compétences plurilingues, en convoquant d'une part leur langue maternelle/langue première, mais également, pour notre premier exemple, les autres langues de leur répertoire verbal.

3.2. S'ouvrir aux autres langues de l'apprenant

La pratique visant à solliciter les connaissances « déjà là » de l'apprenant au niveau de la composante linguistique et plus précisément grammaticale peut également s'observer au niveau du lexique, comme c'est le cas dans les exemples suivants. En effet, depuis de nombreuses années, et ce dans la plupart des manuels de FLE, est proposé en fin d'ouvrage un « Lexique multilingue » comme dans *Alter ego 1* (2006 : 184), appelé également « Lexique plurilingue » dans *Alors ? 1* (2007 : 184). Le principe consiste simplement à traduire des éléments lexicaux dans plusieurs langues en indiquant la nature de l'élément, les langues généralement proposées étant souvent le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le portugais, comme dans *Alter ego 1* et *Alors ? 1*. Cependant, on a parfois accès à des langues plus diversifiées comme dans le manuel *Intro* (2010 : 78), où l'arabe, le japonais et le chinois sont représentés. Dans ces manuels de FLE, même si les mots sont traduits en plusieurs langues – en l'occurrence dans les langues supposées maternelles des apprenants – aucune activité n'est cependant proposée aux apprenants. Ces pages de lexique se répètent dès lors comme les tableaux de conjugaison, de manière automatique, sorte de réponse éditoriale à la politique plurilingue menée par le Conseil de l'Europe.

Toutefois, nous avons pu relever un exemple intéressant où les apprenants sont davantage acteurs de la construction de leurs compétences lexicales dans le cahier d'exercices du manuel *Ligne directe 1* (2011 : 115) où ils doivent eux-mêmes fabriquer leur dictionnaire – appelé « Mon auto-dico » – à partir de la traduction dans leur(s) langue(s) maternelle(s) des mots nouveaux rencontrés au fil des leçons.

Conclusion

Les différents exemples dans lesquels les apprenants sont invités à solliciter leurs compétences plurilingues, à comparer les langues de leur répertoire, souvent par le prisme de leur langue maternelle/première ou de leurs autres langues, restent encore assez rares et éparpillés dans les manuels de FLE et les grammaires françaises pour apprenants allophones. Ce n'est pas non plus le cas des Portfolios ou des fiches d'auto-évaluation dans lesquels rien n'est véritablement proposé dans ce sens, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre¹⁰. Et pourtant, la mobilisation par les apprenants de leurs compétences plurilingues dans les stratégies d'apprentissage qui mobilisent les ressources déjà disponibles est devenue centrale aujourd'hui en

10. Par exemple, dans les fiches d'auto-évaluation du Cahier d'activités de *Rond-point 1*, aucune mention de la L1 ou des Lx n'est faite ; dans les pages intitulées « Vers le portfolio » de *Alter ego 1* et dans le « Journal d'apprentissage » de *Version originale 1*, nous pouvons faire le même constat. Dans le Portfolio proposé à part pour la méthode *Tout va bien ! 1*, on cite la L1 et les Lx uniquement dans « Ma biographie langagière » pour que l'apprenant décrive sa situation, mais pas vraiment pour l'amener à une activité réflexive lui permettant de mobiliser les diverses ressources de son répertoire verbal.

didactique des langues, d'autant que dans la pratique, certains apprenants semblent avoir recours à ce genre de stratégies de manière tout à fait spontanée et parfois, plus ou moins consciente. Prenons l'exemple de deux apprenants slavophones de niveau avancé en FLE qui, invités à décrire leurs stratégies d'apprentissage dans le cadre d'une recherche sur leur apprentissage de la grammaire (Bruley, 2012), font appel à leurs connaissances, soit en L1, soit dans d'autres langues de leur répertoire. À la question « Jusqu'à maintenant, quels sont les "astuces" / "petits trucs" qui vous ont permis d'apprendre la grammaire française ? », un apprenant russe répond : « Comparaison avec ma langue natale car je maîtrise bien la grammaire russe et je travaille comme prof du russe pour les étrangers » ; et un Croate de dire : « Connaissance d'italien ». Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que la culture grammaticale en langue(s) première(s) (et peut-être la profession exercée, celle d'enseignant de langue, pour ces sujets) n'est pas étrangère à la démarche réflexive qu'ils entreprennent de façon autonome et qu'ils jugent efficace en convoquant leurs compétences – même partielles – dans d'autres langues de leur répertoire.

Si la notion de *compétence partielle et plurilingue* a donc réussi à s'imposer de façon décisive et massive dans le traitement des ressources langagières d'un apprenant, cela tient à la volonté et à la nécessité de se dégager, à l'heure où les questions de diversité linguistique et culturelle constituent l'une des préoccupations majeures de nos sociétés contemporaines, d'une vision d'un « entre deux » – langue source / langue cible – suscitée par la notion d'*interlangue*, tantôt associée, par l'usage du préfixe inter-, à *interférence* (interlinguale), tantôt à *intermédiaire* (au sens de systèmes intermédiaires, étapes, paliers, etc.). L'objectif d'un enseignement/apprentissage en langue étrangère n'est plus à concevoir comme la maîtrise de la langue et de la culture mais à envisager comme le développement de certains objectifs (développement des compétences générales personnelles de l'apprenant, extension et diversification de la compétence à communiquer langagièrement, meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s) et insertion fonctionnelle optimale dans un domaine déterminé) qui peuvent porter sur des compétences partielles (voir Coste, Moore & Zarate, 1997 : 29).

Bibliographie

Bautier-Castaing, E. (1980). La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants ? *Langages*, 57, 95-105.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier, coll. LANGUES & didactique.

Berthoud, A-C. & Py, B. (1979). Étude des processus d'apprentissage de L2. Problèmes méthodologiques et illustrations : contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol. *Encrages*, numéro spécial, 22-31.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues* (2^e édition, 1991). Paris : LAL, Crédif-Hatier.

Bruley, C. (2012). Quelle progression en termes de compétences grammaticales pour les niveaux avancés ? Dans F. Valetopoulos & J. Zajac (Dir.), *Les compétences en progression : défi pour la didactique* (pp. 247-262). Varsovie : Université de Poitiers/ Université de Varsovie.

Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des politiques linguistiques. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Corder, S.P. (1967). The Significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 6, 2-18.

Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, IX(2), 147-160.

Corder, S.P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57, 9-15.

Costa Galligani, S. (1998). *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et représentations langagières* [thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble].

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *LINX*, 49, 141-152.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Revue of Applied Linguistics*, IX(2), 115-123.

Noyau, C. (1976). Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche. *Langue Française*, 29, 45-60.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.

Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 1, 31-55.

Rattunde, E. (1980). Stabilité vs. instabilité des connaissances intermédiaires. *Encrages*, 46-53.

Selinker, L. (1972). Interlangue. *International Review of Applied Linguistics*, X(3), 209-231.

Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25(1), 139-152.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsh, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Méthodes et grammaires de FLE

Augé, H. & al. (2004). *Tout va bien ! méthode de français, niveau 1*. Paris : Clé International.

Beacco, J.-Cl. & Di Giura M. (2007). *Alors ? méthode de français fondée sur l'approche par compétences, niveau A1*. Paris : Didier.

Berthet, A. & al. (2006). *Alter ego 1, méthode de français, niveau A1*. Paris : Hachette.

Denyer, M., Garmendia, A. & Lions-Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale 1, méthode de français*. Paris : Maison des langues.

Labascoule, J., Lause, C. & Royer, C. (2004). *Rond-point 1, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, niveau A1-A2*. Grenoble/Barcelone : PUG/ Difusion.

Lafon, M. & Zeggagh-Wuyts, F. (2009). *Grammaire en action, niveau A1*. Paris : CLE International.

Lemeunier, V. & al. (2011). *Ligne directe, méthode de français pour adolescents, niveau A1*. Paris : Didier.

Poisson-Quinton, S., Siréjols, E. & Bruley, C. (2010). *Intro, méthode de français*. Paris : CLE International.

Vicher, A. (2001). *Grammaire progressive du français pour les adolescents*. Paris : CLE International.