



Collection dirigée
par Gérard Vigner

Jean-Michel ROBERT

Manières d'apprendre

Pour des stratégies
d'apprentissage différenciées



**LIVRARIA
FRANCESA**

Rua Barão de Itapetininga, 275
01042-001 - São Paulo, SP
Tel: (11) 2224-4666 - Fax: (11) 3151-2051

hachette

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

www.hachettefle.fr

• Titres parus ou à paraître

La collection F s'adresse aux enseignants et aux formateurs de FLE. Elle articule pratiques de terrain et réflexion théorique pour aider les enseignants à faire face à la variété des situations d'enseignement et à rechercher des solutions pédagogiques pertinentes.

Enseigner le français aux migrants, N. Gloaguen-Vernet
Apprendre et enseigner avec le multimédia, N. Hirschprung
Certifications et outils d'évaluation, B. Sampsonis, F. Noël-Jothy
Élaborer un cours de FLE, J. Courtillon
Enseigner la prononciation du français, B. Lauret
L'enseignement en classe bilingue, J. Duverger
L'évaluation en FLE, C. Veltcheff, S. Hilton
La grammaire en FLE, G. Vigner
Le français sur objectif spécifique, J.-M. Mangiante, C. Parpette

Hors-série

L'enseignement des langues étrangères, L. Porcher
Professeur de FLE, F. Barthélemy

• Sur le site www.hachettefle.fr


- Recevez la lettre d'information F « Didactique » 2 fois par an, en vous inscrivant sur le site
- Consultez le résumé et le sommaire des titres

Collection Pratiques de classe

Elle s'adresse aux enseignants et aux formateurs de FLE, débutants ou confirmés. Elle propose des démarches et des activités qui sont le résultat de l'expérience d'enseignants de FLE.

De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques, T. Lancien
Exercices systématiques de prononciation française, M. Léon
Jouer, communiquer, apprendre, F. Weiss
Photos-expressions, F. Yaiche
Techniques dramatiques, A. Cormanski

Conception graphique et couverture : Amarante

Réalisation :  MédiaMax

Secrétariat d'édition : Vanessa COLNOT

ISBN 978-2-01-155680-6

© Hachette Livre 2009, 43 quai de Grenelle, 75905 Paris cedex 15

Tous les droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Introduction	5
--------------------	---

I. Distance linguistique et apprentissage / acquisition des langues étrangères ou secondes	7
---	----------

1.1. Quelques oppositions fondamentales	7
Langue étrangère et langue seconde	7
Apprentissage et acquisition	10
Langues proches et langues lointaines	12
1.2. L'interlangue	13
Interlangue d'apprentissage	13
Interlangue d'acquisition	17
L'intralingue	18
1.3. Systèmes linguistiques restreints	25
La première combinatoire	26
L'agrammatisme	29
Codes linguistiques réduits	33
1.4. Distance linguistique et didactique	37
Stratégies d'enseignement / apprentissage des langues lointaines	37
Difficultés linguistiques d'un public éloigné, l'exemple asiatique	41
Construction vs superposition. L'exemple du public bulgare et du public roumain	44

II. Intercompréhension et didactique	51
---	-----------

2.1. Les langues voisines en Scandinavie	51
Langues proches et langues voisines	51
Pédagogie des langues voisines	54
Langues voisines et langues étrangères	59
2.2. L'intercompréhension des langues romanes	61
Langues romanes et transparence	61
EuRom 4	66
Galatea	68
2.3. Plurilinguisme et langues européennes	71
Le plurilinguisme	71
EuroCom	74
Quelle intercompréhension ?	79
2.4. L'anglais comme langue passerelle	85
Proximité entre l'anglais et le français	85
Intercompréhension et enseignement du français aux anglophones	88
L'anglais et l'intercompréhension romane	92

lièrement en situation d'acquisition d'une langue seconde. Dans le cas de langues proches, l'apprenant peut choisir de ne voir dans la langue cible qu'une simple variante de sa langue maternelle. Une réduction de la langue maternelle et une reconstruction du système linguistique de la langue étrangère ou seconde n'est pas nécessaire. Le passage d'une langue à l'autre a lieu à la surface, superposition de la langue maternelle sur la langue cible. C'est, d'une certaine façon, la démarche qui est proposée par la didactique de l'intercompréhension entre langues proches (acquisition rapide d'un plurilinguisme). Les stratégies d'appropriation d'une / de langue(s) non maternelle(s) se diversifient, tout comme les objectifs.

Il faudrait donc envisager, dans les classes de FLE, deux modes d'enseignement différenciés (ou plus) qui prennent en compte ces deux procès d'acquisition / d'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que les cultures éducatives de ces apprenants. En effet, beaucoup d'apprenants de langues-cultures très lointaines se heurtent en France à des difficultés qui ne sont pas seulement linguistiques. Les habitudes culturelles du public asiatique, par exemple, sont souvent un frein à son intégration dans un cours de français langue étrangère en France. Les enseignants remarquent bien ces difficultés mais méconnaissent les raisons des comportements de leurs étudiants. Sensibiliser apprenants et enseignants aux différences éducatives permet, faute d'une interdidacticité encore au stade de projet, de lancer des passerelles entre les cultures d'apprentissage de langue étrangère.

DISTANCE LINGUISTIQUE ET APPRENTISSAGE / ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES OU SECONDES

1.1 Quelques oppositions fondamentales

Langue étrangère et langue seconde

La terminologie linguistique française souffre d'imprécision, pour ne pas dire de lacunes, quand elle décrit le phénomène d'appropriation d'une langue non maternelle. « Toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle présente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage¹ », objet linguistique d'apprentissage donc, plutôt que langue de communication courante ou langue de référence. Cette définition correspond bien à la situation d'apprentissage guidé (scolaire, institutionnel). Le meilleur exemple en serait l'apprentissage du latin dans une salle de classe : aucune finalité d'utilisation pratique, aucun oral, peu d'écrit « créatif », exercices systématiques (thèmes et

1. Cuq J.-P., *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*, Hachette, 1991, p. 99.

versions), etc.¹. Quittons le latin pour aborder d'autres langues qu'on qualifie de « vivantes ». La fonction d'une langue est alors d'être un « moyen de communication ». L'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol en milieu scolaire se doit de prendre en compte cette dimension essentielle, cette vocation de la langue, et de conduire à une connaissance plus ou moins grande de ces systèmes linguistiques pour permettre une communication en ces langues non maternelles. Déjà se posent les premiers problèmes méthodologiques :

- à qui va parler l'apprenant, avec qui va-t-il communiquer, sinon, dans un premier temps, avec les autres apprenants ou avec l'enseignant ?
- quels moyens, matériaux linguistiques aura-t-il à sa disposition, sinon ceux du manuel, qui ne correspondent pas toujours à ses « désirs » langagiers (on ne peut, à ce stade, parler de besoins ou de demandes langagiers) ? Comme pour le latin, l'évaluation se fera à partir de critères normatifs (interrogation, tests, traduction, etc.) ;
- l'élève saura-t-il faire une relation entre le travail demandé (mémorisation de vocabulaire et de règles de grammaire, correction phonétique) et une hypothétique communication² ?

À moins d'aller dans le pays où cette langue est parlée, la langue « autre » restera « étrangère », au sens originel « du dehors », « extérieure ». Un des paradoxes de cette notion de « langue étrangère » est qu'elle le reste, même lorsqu'elle est maîtrisée. Un angliciste est quelqu'un qui parle, qui écrit, qui lit, qui traduit, qui enseigne, etc. l'anglais langue étrangère (sinon, c'est un anglophone). Si cet angliciste vit dans un pays anglophone, l'anglais est-il toujours pour lui une langue « étrangère » ? Les tentatives de définitions de la notion de langue étrangère butent contre la multiplicité des faits et des situations³. « Je propose de privilégier sur ce point le paramètre individuel par rapport au paramètre national, et d'appeler langue étrangère toute langue

1. Situation peu différente de celle que connaissent les « apprenants » de l'ancien français que personne ne songerait à qualifier de « langue étrangère ».

2. Communication qui n'aura pas lieu dans bien des cas. Tel adolescent quittant l'école à 16 ans, avec un bagage limité en langue(s) étrangère(s), peut ne jamais être en situation de communication en langue étrangère.

3. « Le français peut-il être dit langue étrangère, même s'il n'est pas leur langue maternelle, pour de nombreux citoyens d'un pays officiellement monolingue et traditionnellement jacobin comme la France ? Peut-il être dit langue étrangère pour les Suisses allemands par exemple ou les Québécois anglophones ? En revanche, un autre terme que langue étrangère est-il acceptable pour les Africains du Nord ? On voit vite combien périlleuse, parce qu'engageante, devient la qualification du mot langue. » CUQ J.-P., Français langue seconde. Un point sur la question, *ÉLA* n° 88, 1992, p. 6.

autre que la langue première d'un individu donné¹ ». Définition qui ne prend pas en considération certaines situations linguistiques comme celles où la langue nationale, différente des langues régionales, n'est parfois apprise qu'au moment de la scolarité (le chinois mandarin dans de nombreuses provinces chinoises par exemple) ou comme celles où le sentiment national brouille les notions de langue maternelle et de langue seconde (le gaélique et l'anglais en Irlande²).

Quittons notre apprenant scolarisé captif et retrouvons-le dans le pays dont il apprend la langue. S'il doit s'exprimer en espagnol, par exemple, cette langue étrangère devrait devenir une langue seconde (langue de communication, relais de la langue maternelle). Ce concept de langue seconde ne fait malheureusement pas l'unanimité chez les linguistes et les didacticiens. Alors que, dès les années soixante-dix, la didactique anglo-saxonne distinguait nettement l'anglais langue étrangère (*English as a Foreign Language*, langue non maternelle apprise dans un pays où cette langue n'est pas parlée), de l'anglais langue seconde (*English as a Second Language*, langue enseignée à des étrangers dans un pays anglophone), la toute nouvelle didactique des langues en France préférerait orienter la distinction vers la politique linguistique :

« Langue seconde : expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à "langue étrangère" pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...), ou dans lesquels une "langue non maternelle" bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone)³. »

Actuellement, l'aspect politique et sociolinguistique est encore un des critères de distinction : la langue seconde est une langue officielle (non majoritaire) comme le français en Afrique, elle est aussi langue d'enseignement (en Afrique ou en France dans les classes d'accueil pour les primo arrivants). Depuis quelques années, une nouvelle distinction s'est opérée entre français langue seconde (second moyen de communication, langue dotée d'un statut officiel, langue du pays d'accueil) et français langue de scolarisation⁴.

1. CUQ J.-P., 1991, p. 99. cf. CUQ, 1992, p. 7.

2. Beaucoup d'Irlandais affirment avoir le gaélique (appris à l'école) comme langue maternelle.

3. GALISSON R. ; Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, p. 478.

4. VIGNER G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLÉ International, 2001.

Certains linguistes voient, dans le degré de maîtrise d'une langue non maternelle, un critère d'opposition entre langue étrangère et langue seconde :

« [...] la *langue étrangère* correspondra à toute langue, nationale ou non, acquise ou apprise après la langue maternelle. La langue étrangère peut donc être définie par rapport à l'apprenant : elle s'oppose alors à "langue maternelle" ; elle peut l'être par rapport à la communauté nationale : elle s'oppose, dans ce cas, à "langue nationale".

Quant à l'expression *langue seconde*, elle désignera cette même langue étrangère considérée, dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, comme se positionnant immédiatement après la langue maternelle, appelée pour cette raison *langue première* (L1), mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement (L3, L4, etc.)¹. »

Pour ne pas ajouter à la confusion, nous utiliserons le terme *langue étrangère* pour caractériser une langue non maternelle en cours d'apprentissage et (normalement) destinée à prendre le relais de la langue maternelle de l'apprenant en situation de communication avec les natifs (ce qui constitue le but de cet apprentissage), en opposition avec la *langue seconde*, langue déjà maîtrisée ou langue dotée d'un statut officiel (le français dans certains pays africains) ou langue dont l'emploi est obligatoire (langue du pays d'accueil, de scolarisation) et qu'il faut donc apprendre ou acquérir.

Apprentissage et acquisition

Très liées aux deux concepts précédents, les notions d'acquisition et d'apprentissage ne font pas non plus l'unanimité. « On a souvent fait une distinction parallèle entre "apprendre" et "acquérir", le premier de ces verbes correspondant au cas guidé, le second au cas non guidé². » Plusieurs cas de figure peuvent alors se présenter.

• Apprentissage

– Apprentissage d'une langue étrangère dans le pays de l'apprenant : c'est le cas de l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires en France, les Alliances françaises à l'étranger, etc.

1. NGALASSO M., Le concept de français langue seconde, *ÉLA* n° 88, 1992, p. 33.

2. KLEIN W., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, 1989, p. 34. « En définitive, la distinction "langue étrangère / langue seconde" dans l'usage anglais ou allemand correspond souvent (en français) à "langue étrangère acquise de façon guidée / acquise de façon non guidée" ».

– Apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue est parlée : les Alliances françaises en France, les centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers, etc.

– Apprentissage d'une langue seconde dans le pays d'accueil, mais aussi dans un espace limitrophe de l'aire de cette langue seconde, ou dans un pays plurilingue dans lequel la langue apprise est l'une des langues officielles¹.

• Acquisition

– Acquisition d'une langue seconde : un résident à l'étranger (réfugié, immigré ou autre), sans connaissances préalables, construit son appropriation de la langue du pays d'accueil².

– Acquisition d'une langue étrangère : ce dernier cas de figure représenterait une impossibilité à moins d'imaginer un linguiste effectuant une description de langue et travaillant avec un informateur bilingue. Cependant, on trouve parfois l'expression « acquisition d'une langue étrangère » chez des auteurs qui supposent que l'acquisition est une partie de l'apprentissage. Elle est justifiée dans le cas d'un double processus d'apprentissage / acquisition : apprentissage guidé (institutionnel) et acquisition non guidée (communication avec natifs) simultanés.

Les frontières ne sont bien sûr pas aussi strictes et la langue étrangère peut devenir une langue seconde et l'acquisition laisser la place à l'apprentissage (ou inversement). Certains linguistes neutralisent l'opposition en se référant exclusivement au concept d'acquisition, puisqu'on se situe dans la perspective de l'apprenant³ : il s'agit alors d'un processus d'acquisition. D'autres privilégient le terme « appropriation » (d'une langue étrangère, d'une langue seconde) recouvrant les notions d'apprentissage et d'acquisition. Nous nous en tiendrons dans un premier temps à l'opposition apprentissage guidé / acquisition non guidée, tout en étant conscients de l'aspect rudimentaire d'une telle opposition.

1. « C'est le cas par exemple du français pour beaucoup de Suisses alémaniques, de l'anglais pour de nombreux locuteurs de hindi, du russe pour beaucoup de Géorgiens. » KLEIN W., 1989, p. 33.

2. « Un exemple type est celui d'un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social. » KLEIN W., 1989, p. 29.

3. Comme Krashen, cf. KRASHEN D. ; TERRELL T.D., *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*, Pergamon Press, 1983, ou KLEIN W., 1989, p. 34 : « C'est pourquoi nous parlons d'"acquisition" et de "processus d'acquisition" en général, utilisant "apprendre" et "apprentissage" comme variantes stylistiques. Ce qui est important, c'est que les deux termes adoptent la perspective de l'apprenant, et non celle de ceux qui l'aident dans cette tâche, enseignant ou entourage social. »

- Les particularités d'une situation d'apprentissage sont les suivantes :
- l'apprenant a à sa disposition des matériaux linguistiques, fournis par l'institution de formation. Ces matériaux reflètent la méthodologie qu'a choisie l'enseignant. La plupart des méthodes respectent généralement une progression par paliers ;
 - la méthode choisie propose des objectifs définis (fonctionnels et/ou linguistiques) en fonction de la progression ;
 - l'apprenant dispose de règles explicites (présentation métalinguistique, apprentissage du système graphique, correction phonétique, etc.) ;
 - l'accent peut être mis sur l'apprentissage des règles de grammaire, particulièrement de la morphologie (dans le cas de langues à forte morphologie) ;
 - l'apprenant doit satisfaire à une norme, celle de la langue étrangère ou seconde, et non seulement communiquer.

Aucune de ces particularités n'apparaît dans une situation d'acquisition :

- l'acquisition se fait par l'intermédiaire de la communication quotidienne. Le locuteur natif peut choisir de s'exprimer dans un registre réduit, normativement fautif, pour une meilleure communication ;
- le locuteur étranger peut choisir, lui aussi, de ne pas satisfaire aux normes de la langue étrangère, et d'arrêter son acquisition à un stade rudimentaire s'il estime être suffisamment compréhensible ou si ses besoins langagiers sont satisfaits ;
- le locuteur étranger suit sa propre progression et développe des stratégies d'évitement¹.

Langues proches et langues lointaines

Pendant longtemps, aucune distinction n'a été faite en didactique entre ces deux types de langues. Des classes de débutants en français langue étrangère accueillaient (et accueillent toujours) indifféremment des apprenants de langues maternelles latines et d'autres de langues

1. Tout comme en situation d'apprentissage : « un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à des périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint à les utiliser. Ce n'est donc pas une « stratégie d'acquisition » mais une « stratégie d'utilisation » qui concerne la première tâche ; du point de vue de l'apprentissage, elle se révèle plutôt un frein, car elle diminue la tension qui tient en mouvement le processus. » KLEIN W., 1989, p. 31.

maternelles non indo-européennes. Avec un peu d'attention, un Italien arrivera à un certain niveau de compréhension et commencera à construire certaines hypothèses, quand pendant le même temps un Asiatique ne saura pas encore discriminer sons et monèmes.

Imaginons un Chinois (touriste, réfugié, étudiant, envoyé par son entreprise ou son gouvernement en France, etc.), n'ayant aucune connaissance ni du français, ni de l'anglais. Pour apprendre ou acquérir le français, il devra se familiariser avec :

- une écriture phonétique, comportant un nombre impressionnant de marques graphiques morphologiques muettes ;
- un système linguistique non tonal, dans lequel la frontière entre les mots n'existe pas, sinon à l'écrit ;
- des catégories (et des notions) grammaticales qu'il ignore ou qui n'existent pas en chinois.

En restant dans le domaine des langues européennes, d'autres caractéristiques séparent les locuteurs de langues proches et ceux de langues lointaines. Dans le cas de locuteurs de langue maternelle d'origine latine, les marques morphologiques sont beaucoup plus fréquentes (même si fautives) dans leur discours en langue cible que chez les Slaves ou les Germaniques. Ces derniers ont tendance (au début de l'apprentissage ou de l'acquisition) à réduire, simplifier la langue cible, tandis que les premiers superposeraient plutôt leur langue maternelle sur la langue cible. Ces deux stratégies se remarquent particulièrement dans les interlangues des locuteurs de langues proches et de langues lointaines.

1.2. L'interlangue

Interlangue d'apprentissage

En linguistique appliquée, la notion d'interlangue définit les différents paliers d'acquisition (et / ou d'apprentissage) d'une langue étrangère ou seconde. L'apprenant, à partir de sa langue maternelle, reconstruit, par une succession d'états intermédiaires le système (ou les différents systèmes) de la langue cible. Il développe au niveau cognitif un système de règles qu'il met à l'épreuve chaque fois qu'il produit un énoncé en langue cible. Ce concept, primitivement dégagé par Corder¹

1. CORDER S.P., The Significance of Learners' Errors, *IRAL* V-4, 1967, p. 161-170.

(dans une approche linguistique : l'interlangue est un système de règles, un système grammatical) et Selinker¹ (dans une approche psycholinguistique : l'interlangue est une structure psychologique latente), doit beaucoup aux travaux de Piaget sur le développement cognitif humain et aux recherches en psycholinguistique d'inspiration chomskienne. Celles-ci mettent en lumière le fait que l'apprentissage d'une langue par l'adulte diffère de l'acquisition du langage par l'enfant. L'opposition à retenir ici n'est pas adulte / enfant, mais apprentissage / acquisition. Les premiers travaux de Corder, s'inspirant des théories cognitives et de concepts tels que performance / compétence, se situaient dans le cadre de l'apprentissage de langue(s) étrangère(s).

Historiquement, ce concept s'est surtout appliqué à l'apprentissage d'une langue étrangère sous différentes appellations : compétence provisoire, dialecte idiosyncrasique, systèmes approximatifs, interlangue. On situait l'interlangue entre la langue maternelle et la langue étrangère (la langue cible) et son étude devait permettre une meilleure compréhension des erreurs, alors classées en erreurs positives – marque d'une progression dans l'apprentissage – ou en indices de régression. L'apprenant a un *langage*, avec ses propres règles, système qui peut être décrit en termes linguistiques.

D'un point de vue linguistique, les systèmes intermédiaires qui composent l'interlangue peuvent être décrits a posteriori, à partir des productions linguistiques de l'apprenant, de ses tentatives pour satisfaire à la norme étrangère. Les productions ne sont, bien sûr, pas celles qu'aurait réalisées un locuteur natif : elles sont la marque d'un système singulier. Ce système a pour composantes la langue maternelle et ce qui a déjà été acquis de la langue étrangère. Il est instable et provisoire, mais peut atteindre une certaine stabilité qui se consolide au fur et à mesure de l'apprentissage. Les systèmes qui sous-tendent l'interlangue sont de nature dynamique et donnent naissance à des compétences transitoires. Les « erreurs » ne s'effectuent pas entre deux langues, mais entre un système déjà formé et un système en formation. La connaissance partielle d'une langue peut-être considérée soit comme un système intermédiaire distinct de la langue maternelle, soit comme un amalgame des deux.

1. SELINKER L., Interlanguage, *IRAL X-3*, 1972, p. 219-231.

Il ne faut pas en conclure pour autant que les réalisations langagières effectuées à l'aide de ces systèmes intermédiaires ne sont caractérisées que par des erreurs, des atteintes aux règles de la langue cible ; elles comportent aussi des énoncés corrects. Les fautes, inhérentes au processus d'apprentissage, ne sont pas des manifestations de désordre. L'apprenant se forge un système provisoire partiellement non conforme à la langue réelle : généralisations excessives, interférences, etc. qui proviennent d'un essai d'application de règles adoptées provisoirement ou empruntées à la langue maternelle. La linguistique appliquée et la didactique des langues se sont intéressées, dans le cadre de l'analyse des erreurs, aux corpus provenant de systèmes intermédiaires. Puisque les erreurs reflètent la façon dont s'acquiert la compétence linguistique, elles peuvent servir de base à l'organisation et à la mise en place de structures grammaticales – et par là même aux objectifs et méthodes d'apprentissage.

À partir d'un certain stade d'apprentissage, les systèmes intermédiaires se stabilisent (la stabilisation intervient aussi dans le procès d'acquisition d'une langue seconde). Indice d'une progression dans l'apprentissage, mais aussi éventuellement indice d'un arrêt d'apprentissage (ou d'acquisition). Dans ce cas, les systèmes intermédiaires peuvent se fossiliser. On peut admettre que la stabilisation intervient dans un procès dynamique, alors que la fossilisation indique l'arrêt de ce procès. Néanmoins, la fossilisation peut indiquer une tendance chez l'apprenant à garder, dans un nouveau système intermédiaire¹, des structures linguistiques d'un système intermédiaire antérieur, alors qu'elles semblaient éliminées. Ces phénomènes apparaissent lorsque l'attention de l'apprenant se fixe sur de nouvelles difficultés ou lorsqu'il est en état d'anxiété ou de nervosité.

L'interlangue fossilisée peut atteindre les niveaux morphologique, syntaxique, lexical, phonologique. À propos de la fossilisation phonologique, Klein² propose quelques raisons :

– la prononciation de l'apprenant est suffisamment correcte pour qu'il soit compris. Il ne ressent pas le besoin de s'améliorer ;

1. Car l'interlangue désigne une étape donnée du processus d'apprentissage (ou d'acquisition) plutôt qu'une série d'étapes. Cf. KLEIN W., 1989, p. 221, note 8.

2. KLEIN W., 1989, p. 73 : « La fossilisation peut affecter différents aspects de la maîtrise d'une langue à des moments différents dans le temps : elle est relative. L'un des meilleurs exemples en est le fait que, dans l'acquisition d'une seconde langue, la maîtrise de la phonologie (la prononciation) cesse souvent, après un premier temps, d'évoluer en direction de la langue cible, alors que le développement se poursuit encore longtemps du point de vue lexical ou syntaxique. »

- l'apprenant veut garder (consciemment ou inconsciemment) son originalité phonologique ;
- à partir d'un certain âge, il devient très difficile d'acquérir un nouveau système phonologique. L'apprenant arrête ses efforts qu'il estime vains.

Cette fossilisation – plus exactement ce procès de fossilisation – serait un des traits distinctifs de l'interlangue, avec la régression et la perméabilité. Proche de la fossilisation, la régression (involontaire) désigne la réapparition régulière d'erreurs passées, liée à une situation de communication tendue ou particulièrement délicate. Les strates antérieures d'apprentissage réapparaissent.

« Il n'est pas rare que les apprenants qui ont atteint un stade d'acquisition très avancé trébuchent brusquement au milieu de leur discours, et se retrouvent, parfois pour une phrase ou deux, à un stade antérieur de leur connaissance de la langue. Par exemple, ils abandonnent soudainement les terminaisons verbales qu'ils maîtrisent ordinairement sans problème. Il est facile d'observer ce retour en arrière sur soi-même : lorsqu'on a cessé de parler une langue étrangère pendant un certain temps, lorsqu'on est tendu ou fatigué, on s'aperçoit que, par moments, la langue étrangère semble s'être évanouie, ou du moins que la quantité d'erreurs et d'hésitations s'accroît. Cela nous montre que, dans l'acquisition, les états de langue dépassés sont dans un certain sens toujours présents. Les états de langue plus récents ne remplacent pas les précédents, ils les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres¹. »

Quant à la perméabilité, elle est définie comme un constat d'incompétence en langue cible et un retour aux règles grammaticales de la langue maternelle pour une production peut-être compréhensible, mais grammaticalement inacceptable. Ces traits distinctifs ne s'appliquent pas qu'à l'interlangue d'apprentissage. On les retrouve dans l'acquisition d'une langue maternelle (surgénéralisation, retour à des strates antérieures d'acquisition).

Reprenons l'opposition guidé / non guidé. L'acquisition peut s'opérer en même temps que l'apprentissage (comme par exemple dans le pays de la langue cible, lorsque l'apprenant devient locuteur d'une langue étrangère ou seconde en communiquant avec des natifs hors du lieu

1. KLEIN W., 1989, p. 73.

d'apprentissage), mais elle peut s'effectuer en dehors de tout cadre institutionnel (acquisition d'une langue seconde en milieu naturel). Dans le premier cas, l'interlangue d'acquisition se confondra avec l'interlangue d'apprentissage, dans le second, elle pourra (selon le degré de parenté entre langue source et langue cible) présenter des caractéristiques *sui generis*.

Interlangue d'acquisition

Les études sur l'interlangue d'acquisition adoptent souvent l'approche théorique de Chomsky, reprise par Selinker. On suppose deux modes d'acquisition :

- un mode fondé sur la capacité naturelle jusqu'à un certain âge d'acquérir une autre langue que sa langue maternelle, c'est la structure linguistique latente ;
- un mode fondé sur la disponibilité de capacités logiques supérieures, ce sont les structures psychologiques latentes.

L'interlangue d'acquisition est une construction progressive des aspects formels de la langue cible, une construction qui passe par des systèmes intermédiaires, transitoires, des microsystèmes. Les procédures de construction de ces systèmes (ou microsystèmes) sont la généralisation et la simplification (ou la sélection et la reconstruction) : définition peu différente de celle de l'interlangue d'apprentissage. Mais il convient ici de distinguer le fait de tenter de maîtriser, de mémoriser des règles explicites (l'apprentissage) du fait d'élaborer des règles intériorisées implicites (l'acquisition)¹, même si ces distinctions ne font pas toujours actuellement l'unanimité². Dans les deux cas s'effectuera le processus de sélection et de simplification (plus perceptible dans le cas d'interlangue d'acquisition), mais il s'agira de deux interlangues différentes. Un véritable cours de langue étrangère se doit de prendre en compte ces deux types de compétences ; en effet, les apprenants sont amenés à comprendre le mécanisme de la langue et doivent aussi être préparés à intervenir en situation de communication réelle, naturelle.

Cependant, les langues secondes acquises en milieu naturel peuvent présenter un caractère spécifique. Cette distinction se reflète dans les

1. KRASHEN D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

2. COSTE D., Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, *AILE* n° 16, 2002.

productions en langue non maternelle. Si, dans le cas de la langue étrangère, on peut attendre de l'apprenant une tentative de satisfaire aux normes de la langue cible, ce n'est absolument pas évident dans le cas de la langue seconde : certains locuteurs (émigrés, réfugiés, résidents étrangers, touristes) peuvent choisir de se contenter d'un code minimal de survie, dans lequel le respect de la norme de la langue cible n'aurait qu'une importance relative, sinon facultative. Ces locuteurs disposent d'une interlangue, mais elle ne correspond pas aux descriptions admises de l'interlangue d'acquisition de l'apprenant, descriptions qui font la part belle aux efforts de l'apprenant de « satisfaire aux règles de la langue cible ».

On peut donc admettre deux types d'interlangues en présence : l'une venant de l'acquisition en milieu naturel, non guidée ; l'autre provenant de l'apprentissage qui ressort des modèles descriptifs sélectionnés pour l'enseignement. Toute progression s'inscrit dans un processus d'apprentissage et reflète une méthodologie (les besoins langagiers, l'approche centrée sur l'apprenant, etc.), procès qui ne peut se confondre, même s'il lui ressemble, avec l'acquisition naturelle. Dans les deux cas, l'interlangue (d'apprentissage et d'acquisition) est considérée comme un système instable qui possède ses propres règles et les stratégies d'élaboration dépendent fortement de la situation d'appropriation.

L'intralangue

L'instabilité n'est pas toujours une caractéristique obligatoire ; il est possible d'étudier des interlangues remarquablement stables, idiosyncrasiques ou plus ou moins communes à de nombreux locuteurs. C'est le cas des systèmes intermédiaires fossilisés (interlangues stables) qui proviennent majoritairement d'une acquisition en milieu naturel. On remarque parfois, dans des communautés étrangères en pays d'accueil (les populations les plus représentatives en sont celles des émigrés et des réfugiés), la formation d'une « parole », d'une langue seconde, non pas en formation, mais fossilisée. Il s'agit souvent d'une véritable fossilisation et non d'un état passager. Ces systèmes intermédiaires fossilisés représentent une interlangue d'acquisition chez des locuteurs qu'aucune volonté d'assimilation ne motive (ou n'a motivé lors de leur arrivée dans le pays d'accueil). Ainsi, de nombreux émigrés se sont considérés comme migrants, ne devant rester ou ne croyant rester

que peu de temps dans le pays d'accueil (ils n'envisageaient pas une installation, sinon définitive, du moins de longue durée). Le même clivage se retrouve chez les réfugiés : ceux qui attendent un visa pour un autre pays (visa qui n'arrive pas toujours) ou qui attendent l'effondrement d'un régime qu'ils ont fui et ceux pour qui l'installation dans le pays d'accueil représente une opération à long terme. Le but poursuivi, dans le premier cas, n'est pas l'intégration, mais l'accomplissement aussi rapide que possible d'objectifs économiques ou de projets personnels, quitte à n'avoir pendant ce temps que des rapports limités avec les autochtones. Leurs productions langagières reflètent un processus d'acquisition en milieu naturel¹.

Il est généralement admis que les interférences et les transferts forment une grande part de l'interlangue. Richards y voit une stratégie universelle de la simplification linguistique opérant par généralisation et interférences². Or, l'interférence serait un problème d'apprentissage et non d'acquisition. Le nombre de déviations grammaticales imputables à des particularités de la langue maternelle (les interférences interlinguistiques) serait loin d'être majoritaire dans le cadre de l'acquisition³. Il s'agirait plutôt d'interférences intralinguistiques (ou erreurs de développement) qui se confondent avec les réductions et généralisations logiques à l'intérieur du système linguistique qu'est la langue seconde. Ces erreurs intralinguistiques ne proviennent pas d'un conflit avec la langue maternelle, mais de la conséquence de quelque problème dans l'acquisition de la langue seconde. Pour Dulay et Burt, ce sont des composantes de l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde, acquisition qui met en jeu deux procès internes semblables : la construction créative et l'essai de vérification de l'hypothèse. Il s'agit donc d'acquisition et non d'apprentissage. Certes, l'erreur positive, constructive, intralinguistique se retrouve aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ce type d'erreur ne forme pas la majorité comme c'est le cas dans l'acquisition d'une langue seconde.

1. Ces remarques s'inspirent des travaux menés dans les années soixante-dix et quatre-vingt sur le langage des travailleurs émigrés. La situation est de nos jours différente, mais les stratégies mises en œuvre peuvent encore se retrouver aujourd'hui.

2. RICHARDS J., *Simplification : A Strategy in the Adult Acquisition of a Foreign Language, Language Learning*, 25, 1975, p. 115-126.

3. DULAY H. and BURT M., *Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition, Tesol Quarterly* n° 8, 1974, p. 129-136.