

## **Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement**

*Cet article explique comment la notion d'interlangue peut être utilisée dans l'élaboration de programmes efficaces d'enseignement des langues premières et secondes. Un projet à relativement grande échelle, mené dans plusieurs écoles primaires de Reggio Emilia (Italie), est présenté. Les résultats montrent que les enfants qui participent au programme expérimental atteignent des niveaux de compétences plus élevés que ceux des groupes de contrôle, manifestent une plus forte motivation et un plus faible degré de dispersion entre les élèves est relevé.*

*The article shows how the notion of interlanguage may be used to develop effective programmes for first and second language teaching. A relatively large-scale project is presented, taking place in several primary schools in Reggio Emilia (Italy). Results show that children involved in the programme achieve higher competences than control groups, higher motivation and a lower dispersion among pupils.*

### **La notion d'interlangue**

Le terme interlangue a été utilisé pour la première fois dans les études sur l'acquisition d'une langue étrangère (désormais L2) par Selinker, quand il écrivait, « on ne peut pas éviter de reconnaître l'existence d'une interlangue, qui doit être décrite comme un système et non pas comme une collection d'erreurs isolées » (1969, note 5). En 1972, il publiera un article entier intitulé « Interlangue » sur le sujet (Selinker, 1972). Au cours de ces mêmes années, d'autres chercheurs parlaient de « compétence transitoire » (Corder, 1967), de « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971) et de système « approximatif » (Nemser, 1971), mais le terme de Selinker est celui qui s'est imposé dans l'usage commun.

Toutes ces définitions ont en commun l'idée que les productions des apprenants ont un caractère systématique, ou du moins qu'elles suivent des régularités exprimant une logique, des stratégies, et des hypothèses sur le fonctionnement de la L2. Ainsi, elles sont considérées dans un sens positif, sur la base de ce qui existe, et non pas par la négative, sur la base de ce qui manque pour être conforme aux règles de la langue cible.

Plusieurs méthodes ont été développées pour étudier les interlangues. Certaines, principalement utilisées dans le domaine de la grammaire générative, sont basées sur l'utilisation de jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité. D'autres, qui nous concernent davantage dans cet article, portent sur l'observation directe des productions, qui doivent être collectées et analysées en fonction de quelques questions. Tout d'abord, il est important qu'elles reflètent la compétence linguistique de l'apprenant, et non un mélange de segments linguistiques produits par l'apprenant et de segments repris des échanges communicatifs où il est engagé. Pour cela, à moins qu'on ne soit intéressé par le développement de certaines compétences interactionnelles ou qu'on observe des apprenants débutants qui ont constamment besoin d'être soutenus dans la conversation, en général, il est préférable de recueillir des productions monologiques. Normalement, ces monologues sont produits à partir de stimuli communs fournis à tous les apprenants, pour recueillir des productions comparables et pour s'assurer qu'ils aient tous quelque chose à dire. Les stimuli ne doivent pas

contenir de matériel verbal, pour éviter qu'il puisse être recyclé dans les productions des apprenants. On utilise alors des histoires racontées avec des images ou des films muets, ou des activités de communication qui nécessitent la description d'un plan ou d'une image à reconstruire. En outre, un bon stimulus devrait promouvoir une communication spontanée, mais qui en même temps, fasse produire des données avec une « densité » (Pienemann, 1998) élevée des structures qu'on souhaite observer.

## **Une expérimentation éducative basée sur la notion d'interlangue**

Le projet « Observer l'interlangue » est une collaboration entre la Ville de Reggio Emilia (Italie) et l'Université de Modène et Reggio Emilia, commencé en 2006 ([interlingua.comune.re.it](http://interlingua.comune.re.it)). Au début, le projet visait à promouvoir l'intégration des élèves ayant une langue maternelle autre que l'italien, élèves qui dans certaines écoles de la ville dépassaient 70 % de la totalité des élèves. Il a été décidé qu'il ne devait pas constituer un parcours « séparé », mais que tous les élèves devaient travailler ensemble. Le concept d'interlangue peut aider à formuler un bon programme linguistique, qui est ce dont tous les élèves, natifs et non-natifs, ont besoin. Maintenant, le projet implique environ 12 écoles et 30 enseignants, avec la collaboration de deux experts en éducation de la ville, une boursière à temps partiel et 7 stagiaires du cours de formation pour enseignants d'école primaire de l'Université.

Le projet est appelé « Observer l'interlangue » parce qu'il est basé sur un principe fondamental : un bon enseignement des langues doit être fondé sur l'observation des apprenants, leurs compétences, leurs stratégies, leurs besoins et leurs limitations. Plusieurs études ont montré que les interventions éducatives sont plus efficaces quand ils portent sur des structures que les apprenants sont « prêts » à acquérir (Ortega, 2009), et il a été souligné que tout enseignement doit toujours être fondé sur une analyse des besoins (Long, 2015). Le premier objectif du projet est donc de rendre les enseignants capables d'observer la production de leurs élèves en profondeur et surtout d'une façon positive : ils doivent abandonner l'attitude traditionnelle de compter les erreurs et de constater les limites des élèves, mais ils doivent chercher à comprendre ce qu'ils savent faire, leurs stratégies et leurs hypothèses. Pour ce faire, des grilles d'observation systématique ont été préparées, qui permettent de décrire un par un les différents aspects de l'interlangue (pour un exposé plus détaillé, voir Pallotti, 2010). C'est une forme d'évaluation formative, qui sert à l'enseignant pour enseigner mieux, et cela n'a rien à voir avec l'évaluation sommative : dans toutes les activités du projet, en fait, on ne donne jamais de notes, parce que l'objectif des enseignants et des élèves est de comprendre et d'analyser les interlangues, et non pas de les placer sur une échelle ordinale de 1 à 10 (ce qui ne signifie pratiquement rien). La première étape du projet est donc de développer chez les enseignants l'esprit de chercheurs qui observent et interprètent les productions langagières pour développer des interventions efficaces.

Toujours en s'inspirant de la recherche sur l'interlangue, la première phase de chaque parcours didactique est constitué par le recueil de productions individuelles à l'aide de stimuli non verbaux, comme des images ou des films. De cette façon, l'enseignant peut évaluer le niveau de départ, mais les étudiants doivent également prendre en compte cette référence dans leur auto-évaluation des progrès qu'ils ont accomplis.

Dans les classes du deuxième cycle de l'école primaire (après huit ans), on recueille normalement des productions écrites, pour plus de commodité. Dans les classes inférieures, ou lorsque les enseignants le peuvent, on enregistre les productions orales ; plusieurs enseignants plus volontaires recueillent les deux types de données. Les données orales sont certes importantes, car ils montrent l'interlangue telle qu'elle se manifeste « en ligne », sans la possibilité de planifier ou de réviser les

énoncés en recourant à des connaissances explicites. D'autre part, leur récolte exige des ressources qui ne sont pas disponibles dans de nombreuses situations : non seulement l'enseignant doit trouver le temps de les transcrire, mais il faut aussi trouver des moments de présence de deux enseignants, un qui s'entretient avec les élèves de façon individuelle et l'autre qui travaille avec la classe. C'est pour ça que dans certaines classes, on recueille des données orales seulement pour certains élèves, par exemple ceux qu'on veut suivre de plus près. En même temps, il ne faut pas considérer les données écrites comme les « parents pauvres » des données orales : au-delà de la commodité de les recueillir, ils ont aussi la caractéristique essentielle de montrer comment les compétences spécifiques d'écriture se développent, telles que l'orthographe ou la capacité à planifier et à organiser le texte et à le revoir ensuite.

Comme indiqué précédemment, le projet ne distingue pas a priori entre les locuteurs natifs et les non natifs. On peut se demander si la notion d'interlangue peut également être appliquée aux premiers, c'est à dire à des personnes nées et élevées en Italie, de parents italiens. Nous croyons que cela est possible, et même souhaitable. En premier lieu, il est important de redimensionner la dichotomie natif / non-natif (Cook, 1999) et de la remplacer avec une analyse de la « multicompetence » que possèdent des individus dans une ou plusieurs langues (Cook, Wei, sous presse). Cela signifie également remettre en cause la distinction entre monolingues et bilingues. Même ceux qui sont nés en Italie et ont un passeport italien, ne parlent (presque) jamais l'italien standard, tel qu'il est enseigné à l'école. Beaucoup d'élèves ont comme « langue maternelle », parlée à la maison, un dialecte, ou une variété d'italien non-standard, de sorte que « personne en Italie (sinon des exceptions notables tout à fait spéciaux) n'a l'italien standard comme langue maternelle : la variété standard n'est apprise par aucun locuteur en tant que langue maternelle, il n'y a pas de locuteurs standard natifs » (Berruto, 1987: 59). Certaines de ces variétés sont très similaires à la norme, et ils ne diffèrent que par la prononciation, alors que d'autres sont très différentes. Mais ce n'est pas seulement une question de code linguistique au sens strict : en apprenant à lire et à écrire les élèves développent de nouvelles façons d'utiliser la langue, au fond même de penser, et dans un sens étendu, la notion d'interlangue devrait couvrir toutes les « compétences transitoires » (Corder, 1967) et tous les « systèmes approximatifs » (Nemser, 1971).

Après avoir observé les productions des élèves, le groupe de travail développe des parcours didactiques, qui dans certaines versions étaient communs à toutes les classes participant au projet, tout en laissant beaucoup de liberté aux enseignants de faire des changements en fonction de leur diagnostic préliminaire des besoins.

Nous présenterons ici l'exemple d'un parcours qui avait pour objectif principal de développer la capacité d'écrire des textes narratifs bien organisés, détaillés et cohérents ; il a eu lieu d'Octobre à Mai, avec des interventions de 2-3 heures par semaine. C'était également dans le cadre de ce parcours que les données expérimentales qui seront discutées dans la section suivante ont été recueillies.

## **Un exemple de parcours didactique**

Les élèves dans leur totalité visionnent d'abord deux fois un bref épisode vidéo et le racontent en écrivant des textes individuels. Ensuite, la classe est divisée en groupes, qui discutent sur les segments de la vidéo dans laquelle la scène change, où il y a un saut conceptuel. Pour chaque séquence on attribue un titre qui est reporté sur une boîte en carton ou sur une enveloppe. Enfin, toute la classe discute pour arriver à une séquence partagée de titres et les groupes mettent à jour les titres sur leurs enveloppes ou boîtes.

Le film est projeté encore une ou deux fois, en l'arrêtant aux points identifiés comme des limites entre les séquences. De cette façon, les étudiants peuvent prendre des notes détaillées, qui sont partagés avec le petit groupe sous forme de bandes de papier, contenant chacune une phrase qui indique un événement ou un aspect spécifique à décrire. Les groupes discutent lesquelles de ces unités d'information secondaires doivent être écartées, et celles qui seront maintenues, éventuellement modifiées et insérées dans les enveloppes ou les boîtes.

La classe discute ensuite les différentes solutions proposées par les groupes pour chaque unité macro-informative : en pratique, cela signifie ouvrir les enveloppes ou les boîtes des différents groupes, lire les étiquettes et discuter quels sous-titres transcrire dans le projet textuel de la classe, qui devient ainsi bien articulée en sections et sous-sections (une variante est de laisser aux groupes leurs projets, éventuellement enrichis par la discussion en classe).

Sur la base de ces projets, les groupes écrivent leurs textes, qui sont ensuite transcrits à l'ordinateur et collées sur de grandes feuilles de format A3. Les feuilles sont divisées en quatre à six encadrés, couvrant chacune un aspect à réviser : par exemple, l'exhaustivité et l'organisation du contenu, la division en alinéas, le choix des mots, la ponctuation, la cohérence des temps verbaux, l'orthographe (ce qui a toujours la dernière place, et parfois ne figure pas parmi les aspects à réviser). Pour chacun de ces aspects, le groupe d'enfants assigne d'une à trois *étoiles* pour évaluer positivement les choix réputés les plus appropriés ou formule un *souhait* concernant les éléments problématiques, suggérant des stratégies pour les améliorer à l'avenir. Après qu'un groupe a lu et examiné un texte pour un aspect, il laisse la parole à un autre groupe qui donne son avis sur l'aspect suivant.

Chaque groupe reçoit à la fin son texte initial commenté par d'autres groupes et peut donc le réécrire en tenant compte des suggestions formulées. Les groupes présentent ensuite à la classe leur produits finaux, en motivant les modifications apportées en fonction des commentaires. Enfin, les élèves écrivent dans les groupes un rappel métacognitif sur le parcours suivi, en formulant avec leurs propres mots une sorte de guide sur les règles pour écrire un bon texte.

A la fin du parcours, ils écrivent des textes individuels sur une nouvelle vidéo, avec des caractéristiques narratives semblables mais différente dans le contenu et les thèmes, afin de comparer la production écrite pour chaque étudiant avant et après l'intervention éducative. Plusieurs aspects de cette approche sont en accord avec le concept d'interlangue. En termes de méthodologie, l'utilisation de stimuli vidéo muets reflète aussi la pratique utilisée dans de nombreuses recherches. En outre, les textes individuels collectés au début et à la fin permettent d'évaluer les niveaux et de mesurer l'efficacité de l'intervention. Dans certaines éditions, comme celle qui est présentée ici, on a également recueilli des données dans des classes de contrôle, de sorte que la méthode peut être considérée comme quasi-expérimentale : les sujets ne sont pas assignés à des conditions expérimentales et de contrôle d'une façon purement aléatoire (qui serait pratiquement et éthiquement impossible!), mais chacun reste dans sa classe. Cependant, les classes de contrôle ont été sélectionnées, ou dans les mêmes écoles que les classes expérimentales ou dans des écoles présentant des caractéristiques socio-démographiques similaires.

Une autre caractéristique du projet basé sur l'approche de recherche sur l'interlangue concerne l'autonomie laissée aux apprenants : leurs différentes versions du texte, de la conception initiale au projet final, sont le fruit de leurs hypothèses et stratégies ; ils ne suivent pas des modèles préformés dictée par l'enseignant. En outre, le produit de ces hypothèses n'est pas évalué par rapport à son adhésion aux règles de la langue cible (quantité d'erreurs), et encore moins en termes sommatifs (notes représentant des qualités pas très clairement définies), mais en termes formatifs et positifs, en regardant ce qui est déjà là et en donnant des conseils sur la manière d'améliorer des aspects spécifiques. Ce faisant, les enfants eux-mêmes apprennent à faire ce que les chercheurs adultes

savent bien faire : une bonne analyse de l'interlangue doit être précisément analytique, soit divisé en aspects spécifiques, pour chacun desquels il est nécessaire de reconstruire le caractère systématique, les zones de progrès et celles de difficulté.

Toutes ces caractéristiques se combinent pour transformer les participants en « apprenants auto-régulés » (Andrade – Evans 2013). Plusieurs études ont montré que ce type d'attitude donne de meilleurs résultats sur la motivation et sur les compétences linguistiques, comme on verra dans la section suivante.

## Les résultats

Pendant l'année scolaire 2013/14 une recherche à relativement grande échelle a été menée pour évaluer l'efficacité du projet. Dans 10 classes de contrôle et 10 classes expérimentales, un questionnaire sur les attitudes et la motivation a été administré, et dans 7 classes expérimentales et 7 classes de contrôle les textes initiaux et finaux ont été évalués analytiquement. Les élèves étaient âgés entre 8 et 11 ans (de la troisième à la cinquième année de l'école primaire italienne).

En répondant au questionnaire, les élèves des classes expérimentales ont démontré une moindre anxiété de relation (réponses à des questions comme : Quand tu dois demander quelque chose à l'enseignant, as-tu peur de déranger / faire des erreurs ?<sup>1</sup> Est-ce que tu te sens agité quand tu vois que d'autres savent des choses que tu ne sais pas / quand tes copains te corrigent ?), mais une anxiété de performance plus élevée (questions telles que : Est-ce que tu te sens agité quand tu dois écrire un texte / lorsque l'enseignant te corrige ? Est-ce que tu te sens inquiet s'y il a un essai d'italien ?). Une anxiété de performance accrue ne doit pas être nécessairement interprété dans un sens négatif : quand elle n'est pas élevée au point de provoquer la peur et des blocages émotionnels, il peut également indiquer un niveau plus élevé d'attention et le désir d'obtenir de bons résultats, étant ainsi une manifestation possible de motivation (Gregersen & Horwitz, 2002). Quant aux questions qui portaient spécifiquement sur la motivation pour mener à bien des activités langagières (Aimes-tu / trouves-tu utiles les activités sur l'écriture ? Les activités de langue italienne sont-elles utiles / intéressantes ?), les classes expérimentales obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des classes de contrôle, ce qui démontre que le travail a été apprécié et a laissé de bonnes dispositions à l'égard de toutes les activités d'enseignement des langues. Même au niveau de la cohésion du groupe (voir des questions telles que : Est-ce que tu aides tes copains? Est-ce que tes copains t'aident ? Est-ce que tu t'entends avec tes camarades / est-ce que tu les connais bien ? / Est-ce que tu travailles bien avec eux ?), le groupe expérimental a largement dépassé celle de contrôle.

En bref, les élèves des classes expérimentales sont plus motivés et unis en tant que groupe. Mais on peut se demander si l'expérience a produit aussi des avantages sur le plan des compétences linguistiques, et en particulier ceux qu'on souhaitait développer durant cette année scolaire, c'est à dire, les compétences nécessaires pour produire des textes riches, cohérents et bien organisés. Les données recueillies sont nombreuses et leur analyse quantitative est toujours en cours. Nous allons présenter ici les résultats pour les cinq groupes expérimentaux (N = 80) et le cinq groupes de contrôle (N = 84); les classes comprenaient un plus grand nombre d'étudiants, mais plusieurs d'entre eux ne sont pas inclus, soit parce qu'ils avaient une certification de déficits cognitifs ou linguistiques spécifiques soit parce qu'ils n'étaient pas présents au test initial ou final. Les données

<sup>1</sup> Pour économiser de l'espace, nous rapportons ici les questions sous forme condensée, sans répéter les mêmes mots à plusieurs reprises. Dans le questionnaire elles étaient formulés de manière explicite, où elles étaient également distribués au hasard, pour ne pas créer des « response sets », c'est à dire des réponses mécaniques à plusieurs questions de contenu similaire.

ont été recueillies en Octobre et Mai : dans l'intervalle, les classes expérimentales ont suivi nos parcours didactiques, tandis que celles de contrôle suivaient des activités éducatives régulières. Toutes les évaluations des productions ont été réalisées à l'aveugle, c'est-à-dire par des chercheurs qui ne savaient pas s'ils évaluaient un texte produit dans une classe de contrôle ou dans une classe expérimentale, par un élève d'origine italienne ou non: pour ce faire, tous les textes ont été transcrits et anonymisés avant l'analyse.

Un premier type d'évaluation a été réalisé en utilisant des échelles globales sur l'efficacité communicative globale : trois ont été prélevés dans les travaux de Kuiken et Vedder (sous presse), tandis que celle sur la cohérence et la cohésion textuelle a été conçue à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les élèves des classes expérimentales obtiennent des résultats supérieurs à ceux des classes de contrôle par rapport à l'exhaustivité du contenu, de la compréhensibilité des textes et de leur cohérence et cohésion ; la différence est hautement significative ( $p < 0,005$ ) sur toutes les mesures dans les pré- autant que dans les post-tests. Il convient de noter en effet que les élèves des classes expérimentales avaient des niveaux de performance plus élevés que ceux des classes de contrôle même au début de l'année scolaire : ils avaient suivi l'expérimentation de la première année, et, évidemment, au bout de deux, trois ou quatre ans, leurs compétences étaient déjà nettement meilleures que celles des classes de contrôle. Cela peut être un problème sur un plan strictement scientifique, étant donné que le groupe expérimental n'était pas équivalent à celui du contrôle au début du test (au moins, dans l'année prise en considération). Cependant, sur le plan pratique et didactique, il s'agit d'un résultat très positif, car cela signifie que ceux qui suivent le projet conservent les avantages d'une année à l'autre, et ils n'oublient pas tout pendant la pause d'été, comme de nombreux enseignants le craignent.

Un second type d'évaluation des productions consiste dans la mesure des paramètres objectifs des textes : l'analyse étant toujours en cours, nous ne rapportons ici que les valeurs de certaines mesures. Pour tous les relevés, pré- et post-, on a mené des tests t de Welch pour échantillons indépendants : sauf indication contraire, toutes les différences entre les classes expérimentales et de contrôle sont significatives à  $p < 0,001$ .

	Mots		Unités informatives principales		Unités informatives secondaires		Alinéas		Virgules / 100 mots		Virgules inappropriées / total des virgules	
	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post
Classes de contrôle	93,94	146,32	3,47	4,34	9,26	16,16	2,44	2,33	2,52	1,94	0,26	0,16
Classes expérimentales	154,53	226,55	4,71	4,71	14,64	20,72	3,75	4,75	2,74	3,21	0,18	0,17

*Tableau 1. Statistiques descriptives pour les classes expérimentales et de contrôle dans le pré- et le post-test.*

Comme on peut le voir dans le tableau 1, les classes expérimentales écrivent des textes plus longs quant au nombre de mots. Ces textes contiennent également un plus grand nombre d'unités d'information principales, c'est-à-dire les idées clés du texte, qui étaient au nombre de cinq pour chaque test : la moyenne de 4,71 des classes expérimentales montre que pratiquement tous les

élèves ont été capables de rapporter toutes les idées principales de la vidéo (contre les 3,47 et 4,34 idées principales contenues dans le textes pré- et post- des classes de contrôle). Les unités d'information secondaires - qui expriment tous les détails de la vidéo et qui étaient au nombre de 43 - sont aussi plus nombreuses dans les textes des classes expérimentales que dans celles de contrôle. Enfin, les alinéas sont plus fréquents dans les classes expérimentales, où ils augmentent à la fin de l'année, après un parcours qui avait placé beaucoup d'importance sur l'organisation du texte en blocs thématiques ; dans les classes de contrôle, au contraire, leur nombre reste constant.

Même l'utilisation de la virgule représente une tentative pour décomposer le texte en unités logiques, et est en fait l'un des objectifs d'enseignement. Dans le tableau 1, nous voyons que les classes expérimentales utilisent un nombre légèrement plus élevé de virgules pour 100 mots au début de l'année scolaire, mais la différence avec les classes de contrôle n'est pas significative. A la fin de l'année, les élèves des classes expérimentales ont considérablement augmenté leur utilisation de la virgule (2,74 à 3,21 pour 100 mots), tandis que ceux du contrôle l'ont même diminué (de 2,52 à 1,94), de sorte qu'à ce stade, la différence entre les deux groupes est hautement significative ( $p < 0,001$ ). Il semble donc que l'intervention a rendu les étudiants plus courageux, plus désireux d'expérimenter avec la virgule, un signe de ponctuation qu'on commence à acquérir à l'école primaire. On peut se demander si un plus grand nombre de virgules pourrait correspondre à une utilisation hors de propos. On a donc calculé le pourcentage de virgules inappropriées dans le total des virgules. Comme on le voit dans le tableau, ce pourcentage est resté presque constant dans les classes expérimentales (de 0,18 à 0,17), tandis qu'il a diminué dans celles de contrôle (0,26 à 0,16). Il semble donc que les élèves des classes de contrôle ont adopté une attitude plus conservatrice : pour ne pas commettre des erreurs, ils ont peu utilisé la virgule, et seulement dans des contextes où tout est absolument sûr. Dans les classes expérimentales, au contraire, les élèves ont essayé d'expérimenter avec ce signe de ponctuation relativement nouvelle, sans commettre un nombre significativement plus élevé d'erreurs (aucune différence sur ce paramètre n'atteint la significativité statistique). Ce résultat nous semble conforme à l'approche générale du projet basé sur l'idée de interlangue : elle progresse si l'apprenant formule des hypothèses, s'il est prêt à utiliser de nouvelles structures, de nouvelles règles, au risque de ne pas être précis, mais en cherchant toujours à restructurer son système.

En ce qui concerne la dispersion des données, on a observé le coefficient de variation, qui est le rapport entre l'écart type et la moyenne. Dans les classes expérimentales, pour toutes les mesures globales et analytiques, le coefficient de variation est inférieur à celui des classes de contrôle: cela signifie qu'elles sont plus homogènes, c'est à dire qu'il y a moins de décalage entre les élèves meilleurs et les plus faibles.

Enfin, comme on l'a dit, le projet ne faisait pas de différences a priori entre les élèves autochtones et non-autochtones, et il ne prévoyait pas des interventions différenciées pour ces derniers. Cependant, a posteriori, nous avons analysé les résultats des élèves bilingues séparément de ceux des monolingues<sup>2</sup>. On a constaté que les élèves bilingues des classes expérimentales avaient une meilleure performance que celle des monolingues des classes de contrôle pour toutes les mesures énumérées ci-dessus, dans le pré-test aussi que dans le post-test, à une exception près: au début de l'année, ils utilisaient moins de virgules que les monolingues de la classe de contrôle, mais à la fin ils les dépassaient, en ayant augmenté leur utilisation de la virgule comme tous leurs camarades des

<sup>2</sup> Toutes les classifications dans ce domaine sont problématiques, y compris la nôtre entre « monolingues » et « bilingues », fondée sur les déclarations des enfants et des enseignants. Cependant, il nous semblait plus pertinent sur le plan linguistique que celle officiellement utilisée dans l'école italienne entre (citoyens) « italiens » et « non-italiens », et plus facile à opérationnaliser que celle entre « natifs » et « non-natifs », ce qui nécessiterait la connaissance approfondie de toute l'histoire linguistique de chaque enfant.

classes expérimentales, tandis que les élèves monolingues des classes de contrôle les utilisaient moins.

## Conclusions

Cet article a montré comment une approche de l'enseignement des langues basée sur le concept d'interlangue est effective à partir de nombreux points de vue : les élèves qui suivent les parcours expérimentaux ont plus de compétences, sont plus homogènes en tant que groupe et obtiennent d'excellents résultats même quand ils ont l'italien comme langue deuxième ou supplémentaire. Dans de nombreux contextes éducatifs de nos jours, il n'y a pas de sens de séparer l'éducation en L1, L2 ou Ln : certaines compétences sont transversales, communes à toutes les langues, et font l'objet de la bonne éducation linguistique en général. La notion d'interlangue, développée à l'origine dans les études sur l'acquisition des langues secondes, peut être donc une orientation valide pour développer une «multicompetence» globale qui comprend toutes les langues et toutes les compétences linguistiques et de communication.

## Bibliographie

- Andrade M.-S., Evans N.W., (2013), *Principles and practices for response in second language writing*, New York, Routledge.
- Berruto, G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cook, V. (1999), « Going beyond the native speaker in language teaching », *TESOL Quarterly*, 33, pp. 185–209
- Cook, V., Wei, L. (sous presse), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-59.
- Gregersen, T., Horwitz, E. (2002), « Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance », *The Modern Language Journal*, 86, pp. 562-570
- Kuiken F., Vedder, I. (sous presse), « Functional adequacy: Towards a new rating scale », *Language Testing*.
- Long, M. H. (2015), *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Nemser, W. (1971), « Approximative systems of foreign language learners », *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-123.
- Ortega, L. (2009), « Sequences and processes in language learning », dans Doughty, C., Long, M. *The handbook of language teaching*, Oxford, Wiley-Blackwell. 81-105.
- Pallotti, G. (2010), « Doing interlanguage analysis in school contexts », dans Bartning, I, Martin, M., Vedder, I., *Communicative proficiency and linguistic development*. Eurosla Monographs, 1, pp. 159-190.
- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Selinker, L. (1969), « Language transfer », *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-31.