

## QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA NOTION D'INTERLANGUE

Depuis 1971, le CIA a consacré une partie de ses efforts à l'étude des processus d'apprentissage des langues secondes. D'emblée nous avons abordé ce domaine sous deux angles différents et complémentaires : l'analyse contrastive d'une part, l'analyse des erreurs de l'autre. Notre propos n'est pas ici de revenir sur le détail des résultats auxquels ont abouti ces travaux<sup>1</sup>. Nous voudrions plutôt, en partant d'une évaluation critique de quelques-uns des présupposés (en partie implicites) sur lesquels nous nous étions appuyés, décrire et justifier la nouvelle orientation que nous avons donnée à nos activités depuis bientôt deux ans.

Ces présupposés concernent la nature et le fonctionnement de l'interlangue. Dans nos précédents travaux nous avons abondamment utilisé le modèle génératif-transformationnel (GGT), d'abord sous la forme, maintenant classique, que Chomsky lui a donnée en 1965, ensuite dans une version largement inspirée de la "grammaire de cas" de Fillmore. Or, ce modèle prétend non seulement fournir les instruments d'une description adéquate d'une langue donnée, mais aussi et surtout expliciter les caractéristiques d'une grammaire universelle en dégagant les conditions qu'une telle grammaire doit remplir. Ces caractéristiques, ces conditions, sont-elles acceptables lorsqu'on décrit non pas une langue naturelle quelconque, mais une interlangue ? Il nous paraît que certaines d'entre elles au moins - et non des moindres - ne tiennent pas compte d'un ensemble de faits inhérents à la nature même de cette notion d'interlangue.

Reconnaissons d'abord que ce modèle présente des avantages appréciables. Non seulement ses créateurs l'ont accompagné d'une réflexion profonde sur le langage en général mais

il a fourni des preuves d'efficacité descriptive, en attirant l'attention sur des aspects méconnus de langues ayant pourtant déjà fait l'objet de très nombreuses descriptions, et en apportant une rigueur toute nouvelle à la description d'aspects mieux connus. En ce qui concerne notre objectif particulier - à savoir la description de l'interlangue de sujets apprenant une langue seconde (en d'autres termes, la description de la grammaire sous-jacente à leurs comportements verbaux en langue seconde) - la GGT paraît présenter des avantages supplémentaires. Nous en mentionnerons quatre :

- a) Son caractère explicite et falsifiable permet au chercheur non seulement de contrôler à tout instant l'adéquation de sa description aux données du corpus, mais aussi d'apporter de manière relativement simple les modifications qui s'imposent. Cet avantage est particulièrement précieux, car l'interlangue est un objet hautement instable, soumis à des forces (internes et externes) qui exigent de l'analyste une souplesse continuelle.
- b) L'analyste ne peut pas se contenter de l'opposition juste/faux : dire d'un énoncé qu'il enfreint la grammaire de la langue cible est relativement facile, mais ne nous renseigne guère sur l'interlangue qui l'a rendu possible. La GGT présente ici l'avantage d'analyser chaque phrase comme le résultat d'une succession d'opérations hiérarchisées, de telle façon que la source d'une divergence (par exemple entre langue cible et interlangue) peut être localisée à l'un ou l'autre des degrés où interviennent ces opérations. Placé devant un énoncé agrammatical, l'analyste essaiera de situer l'o-

rigine de la "faute", quelque part dans la chaîne des opérations de dérivation. C'est dire que la simple observation est complétée par une explication.

- c) Le caractère universel (ou prétendu tel) d'une partie des outils descriptifs permet d'atteindre une isomorphie assez large entre différentes descriptions. Cette propriété est importante puisque l'analyste est en fait confronté à un ensemble de plusieurs systèmes linguistiques : langue cible, langue source et, surtout, succession des états d'interlangue qui jalonnent le cheminement de l'apprentissage. Il est ainsi possible d'exprimer les différences entre systèmes (et en particulier entre systèmes intermédiaires successifs) de manière simple et nuancée, par exemple en les ramenant à des adjonctions, omissions, permutations ou généralisations de certaines règles.
- d) La GGT conçoit la description d'une langue comme élaboration d'un ensemble d'hypothèses dont la fonction est d'expliquer la possibilité des énoncés observables. Elle ne se contente donc pas de manier des expressions tirées d'un corpus, mais crée bien plutôt des modèles. Le linguiste choisit ainsi de se placer lui-même dans une situation qui est imposée à l'analyste de l'interlangue : il y a des affinités épistémologiques plutôt fortes entre grammaire générative et analyse des interlangues. En effet, les comportements d'un apprenant (par exemple les formes qu'il produit) ne constituent que des traces, lacunaires et pauvres, qu'il serait vain de traiter de manière taxinomique : ses efforts de structuration et d'expression n'apparaissent pas comme tels, et seuls

des modèles peuvent en rendre compte.

Toutefois, ces avantages ne sont pas gratuits. Ils s'appuient sur une théorie qui, d'une part laisse dans l'ombre des aspects essentiels à notre problème, d'autre part nous obligent à une série de concessions à notre avis inacceptables. L'outil transformationaliste est à la fois trop faible et trop puissant pour notre propos. Nous allons passer en revue d'abord ses lacunes, puis ses implications inacceptables. Précisons d'emblée que nous ne prétendons pas du tout discuter le modèle GGT de l'intérieur, et contribuer à son perfectionnement. Notre point de vue est celui de la linguistique appliquée : nous nous contenterons de discuter quelques-unes des incidences du modèle sur notre domaine, à savoir la notion d'interlangue.

#### Lacunes

L'examen du comportement d'un apprenant requiert des distinctions préalables. L'une d'entre elles concerne les plans linguistique et psychologique. Nous voulons dire par là que tout énoncé produit (ou interprété) par un apprenant relève de deux ordres de causalités :

- la grammaire qui lui est sous-jacente, et concerne le choix et l'agencement des unités, ainsi que les liens de l'énoncé examiné avec d'autres énoncés du même sujet, soit effectivement produits, soit simplement vraisemblables.
- les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des moyens que l'apprenant met en oeuvre dans ses efforts visant à la fois à l'appropriation d'un système linguistique et à sa mise en oeuvre dans la réalisation

de certaines tâches (communiquer, comprendre, faire des exercices, etc.).

Prenons un exemple. Devant l'énoncé

(1) Quand sont les hirondelles parties ?

produit par un apprenant hispanophone, on essaiera d'abord de rétablir la ou les règle(s) qui en constituent la grammaticalité spécifique. Dans ce cas, on pourrait postuler l'existence d'une règle d'inversion du sujet, qui ferait partie d'un cycle de l'interrogation et serait appliquée ici sans tenir compte de l'appartenance du sujet à l'ensemble soit des noms, soit des pronoms (distinction nécessaire en français). (1) s'obtient alors par la même dérivation que

(2) Quand sont-elles parties ?

Deuxièmement, on se demandera pourquoi la grammaire de l'apprenant est ainsi constituée. La réponse pourrait relever d'une chaîne d'explications causales appelées habituellement stratégies d'apprentissage. Ainsi :

- La surgénéralisation<sup>2</sup> est un des processus fondamentaux de l'apprentissage linguistique; on en trouve d'abondantes manifestations aussi bien dans l'appropriation de la langue maternelle que dans celle d'une langue seconde.
- La surgénéralisation accompagne les premiers pas de l'acquisition d'une nouvelle règle. Or, la règle qui, en français, permet la dérivation de (2) n'existe pas en espagnol, où le participe suit immédiatement l'auxiliaire.
- Cette dernière remarque suggère une explication de type "analyse contrastive". Toutefois - et paradoxalement -

la divergence qui sépare ici le français de l'espagnol aboutit à (1), c'est-à-dire à une phrase fautive dont la version correcte (3) aurait justement été la copie mot à mot de l'équivalent espagnol (4).

(3) Quand sont parties les hirondelles ?

(4) ¿Cuándo han salido las golondrinas ?

La démarche de l'apprenant serait donc la suivante :

a) Constatation d'une divergence entre  $L_1$  et  $L_2$ , représentée ici par les exemples (2) et (4). On peut postuler ici la production d'énoncés du type de

(5)\* Quand sont parties elles ?

et leur confrontation à l'expression correcte représentée par (2).

b) Hypothèse d'une règle sous-jacente à (2).

c) Surgénéralisation de cette règle, d'où production de (1).

- L'explication "contrastive" renvoie elle-même à d'autres stratégies, auxquelles la littérature spécialisée a consacré de nombreuses publications. Souvent on considère, par exemple, que les transferts ont pour fonction de suppléer à des lacunes dans la maîtrise de  $L_2$  lorsque la communication l'exige<sup>3</sup>; ou que les transferts se produisent lorsque l'apprenant croit percevoir des analogies partielles entre  $L_1$  et  $L_2$ <sup>4</sup>; ou encore que certaines conditions extérieures d'apprentissage favorisent le recours à  $L_1$ .

- Selon d'autres auteurs, il serait vain de rechercher

dans les différences entre  $L_1$  et  $L_2$  une explication à l'occurrence de telles erreurs. On la trouverait plutôt dans l'existence de processus universaux (peut-être innés), dont le fonctionnement serait indépendant des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage, en particulier de  $L_1$  et  $L_2$ . Ces thèses s'appuient en général sur des études comparatives, et mettent en évidence les analogies qui existent entre des types d'apprentissage linguistique très différents les uns des autres<sup>5</sup>.

Placée devant la nécessité de distinguer ces deux ordres de causalité dans la description de l'apprentissage, la GGT adopte une attitude ambiguë. D'une part, en effet, elle ne peut prétendre se mouvoir que dans le premier ordre, dans la mesure où elle considère la langue comme un système autonome, et non comme un comportement intégré dans la personnalité de ses utilisateurs. D'autre part, elle voit dans tout énoncé le produit d'un processus génératif. Les transformationalistes ont bien insisté sur le fait que les dérivations de la grammaire sont de nature purement logique, et ils se sont défendus contre les interprétations qui voyaient dans les règles grammaticales des opérations psychologiques. Toutefois, il faut bien une fois ou l'autre établir un lien entre opérations grammaticales et processus d'apprentissage; il faut montrer comment un sujet a pu acquérir une opération grammaticale. Or, dans l'état actuel des connaissances, on ne voit pas très bien comment aurait lieu ce passage. Et, dans la pratique, les chercheurs qui désirent passer de l'ordre grammatical à l'ordre psychologique doivent à un moment donné, choisir entre les deux termes de l'alternative suivante : conserver le modèle GGT, et attribuer un statut psychologi-

que aux règles génératives, ou alors renoncer à la GGT au profit d'un modèle où les opérations grammaticales correspondent à des opérations psychologiques.

On ne peut guère rendre compte d'un apprentissage linguistique sans procéder à une autre grande distinction, cette fois entre deux plans que, faute de mieux, nous appellerons objectif et subjectif. Par plan objectif, nous désignons l'ensemble des productions ou comportements effectifs ou virtuels de l'apprenant, en tant qu'ils peuvent être décrits en termes grammaticaux ou psychologiques. Par plan subjectif, nous désignons la conscience que l'apprenant a de ce qu'il fait, ou croit faire. On voit que cette distinction doit intervenir aussi bien sur le plan psychologique que sur le plan grammatical. Le plan subjectif comprend en particulier les idées que l'apprenant se forme sur le langage, son fonctionnement et son utilisation. On n'y accède que par le dialogue ou le questionnaire, alors que le plan objectif doit être appréhendé par observation et induction. Sur le plan psychologique, la prise en considération de la subjectivité n'est pas une nouveauté, au point que certains auteurs lui attribuent un rôle prépondérant dans l'explication du déroulement de l'apprentissage<sup>6</sup>. Sur le plan grammatical, la subjectivité se manifeste comme activité métalinguistique. Son rôle a été totalement négligé non seulement par les disciples de Skinner, mais, bien au-delà, par la plupart des auteurs, y compris les générativistes, qui ont étudié l'apprentissage linguistique. Ce dernier est appréhendé comme un phénomène purement objectif, au moyen de règles morphosyntaxiques ou de calculs statistiques, comme s'il s'agissait d'une réalité autonome, détachée de l'individu qui lui a donné naissance.

Nous pensons quant à nous que, aussi bien dans le domaine grammatical que dans le domaine psychologique, il y a inter-pénétration partielle des plans objectifs et subjectifs, en ce sens qu'il existe des rapports entre ce que fait l'apprenant et ce qu'il croit ou veut faire. Ces rapports constituent un continuum entre deux pôles : à une extrémité, il y a accord entre objectivité et subjectivité (l'apprenant est conscient de ce qu'il fait), à l'autre extrémité, il y a conflit (l'apprenant fait le contraire de ce qu'il croit faire); entre deux, il y a accord partiel (l'apprenant ne fait pas exactement ce qu'il croit faire). Ces rapports entre objectivité et subjectivité constituent probablement une composante fondamentale de l'apprentissage. On peut postuler que l'accord favorise la structuration de l'interlangue, alors que le conflit tend à la déstabiliser. Plus encore : l'articulation des plans objectif et subjectif intervient dans la détermination des règles de fonctionnement interne de l'interlangue.

Ce postulat permettrait d'expliquer des phénomènes souvent observés. Par exemple, on constate régulièrement chez les débutants, en milieu scolaire, l'utilisation de la traduction littérale (ou même mot à mot) de  $L_1$  en  $L_2$ . Une description linguistique de l'interlangue correspondante requiert l'utilisation de règles particulières qui, dans cet exemple, relèveraient probablement du modèle de Markov.

En effet, l'apprenant attribue au langage des propriétés théoriques spécifiques, pareilles justement à celles que le modèle de Markov considère comme essentielles. Cette attribution est constitutive de ce que nous appelons activité métalinguistique. Elle dépend de la conscience que l'apprenant

a de ce qu'il fait, ou croit faire.

Remarquons l'ambivalence du terme de "conscience". Le sujet auquel nous faisons ici allusion serait probablement bien embarrassé d'expliciter ce qu'il fait. Il se contenterait sans doute de principes très généraux et approximatifs, par exemple de l'idée que chaque langue est une collection d'étiquettes (les "mots") dont l'agencement est donné par le modèle "naturel" de la syntaxe française. C'est toutefois bien cette idée plutôt floue qui structure son interlangue. L'imprécision de cette idée est compensée par un ensemble de contraintes psycholinguistiques. L'explicitation ne peut être que le résultat d'un effort de réflexion, fourni éventuellement sous l'impulsion de l'enseignant. Les effets de l'activité métalinguistique sur l'interlangue ne se font pas sentir de la même façon dans le cas de la simple conscience et dans celui de l'explicitation. La dernière comporte une faculté autocritique absente de la première. L'analyse de l'interlangue devrait donc prendre en considération non seulement la grammaire effectivement sous-jacente aux performances langagières de l'apprenant, mais aussi le métalangage de ce dernier. Autrement dit, l'analyste doit traiter au moins deux métalangages :

- celui de ses propres outils descriptifs;
- celui de l'apprenant.

Il ne peut y avoir coïncidence que dans le cas extrême et exceptionnel où l'apprenant "sait vraiment ce qu'il fait". Or, si le métalangage de la GGT est particulièrement riche - et que rien a priori ne laisse penser qu'il soit moins adéquat qu'un autre - la théorie elle-même ne laisse aucune pla-

ce à la divergence métalinguistique. Elle pourrait à la rigueur accepter la coexistence de deux variantes à l'intérieur de son cadre théorique, mais pas la présence à ses côtés d'une théorie qui la contredirait. Nous avons besoin d'un cadre capable d'expliquer non seulement (avec les outils du linguiste) comment les performances de l'apprenant évoluent mais aussi comment se modifie son activité métalinguistique et les représentations du langage dont elle est issue. Nous devons être à même de montrer comment une métalangue peut entrer en contradiction d'une part avec la langue à laquelle elle se réfère, d'autre part avec l'autre métalangue, celle que le linguiste utilise dans la description de l'interlangue et de la langue cible.

A.-Cl. Berthoud a montré la fécondité de la prise en considération de l'activité métalinguistique dans une étude sur l'apprentissage des verbes de mouvement à composante déictique de l'allemand par des élèves francophones<sup>7</sup>. En comparant les performances et les explicitations des sujets, on constate l'existence de certains décalages. L'auteur observe notamment de fréquentes régressions dans les performances, et les explique par la confrontation, par l'apprenant, de sa propre métalangue et de celle qui lui est présentée par le professeur. Plus généralement, A.-Cl. Berthoud distingue deux catégories d'apprenants : les "créatifs", (ils "utilisent l'explicitation comme base de compréhension") et les "réceptifs", ("leurs réflexions métalinguistiques n'ont pas de fonction véritable, elles restent extérieures au système").

#### Implications inacceptables

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, le modèle GGT nous

paraît non seulement trop faible par certains côtés, mais aussi trop fort par d'autres. Nous allons maintenant tenter de justifier cette deuxième thèse<sup>8</sup>, en montrant que l'utilisation de la GGT pour décrire l'apprentissage nous conduit à accepter certaines prémisses peu adaptées à notre objet. Nous nous empressons d'ajouter que la GGT n'est pas seule en cause : en ce qui concerne les aspects que nous allons aborder ci-dessous, elle n'a fait que réinterpréter des idées très généralement répandues en linguistique générale depuis la publication du Cours de Saussure. Ces aspects sont : la distinction synchronie/diachronie, la subordination de la performance à la compétence (ou de la parole à la langue), et la cohérence interne. Ils se recourent partiellement.

La description de la compétence présuppose qu'on isole préalablement un auditeur-locuteur idéal. Cette opération implique notamment la suppression de toute perspective diachronique au profit d'une synchronie pure. En fait, on immobilise un instant la langue pour mieux la décrire. Une règle de transformation est en soi éternelle : sa validité dans le temps ne peut être limitée que par une décision provenant de l'extérieur du système. On admet donc que le changement n'est pas dû à des causes internes, mais à des influences externes, de caractère social ou ethnographique notamment. Un tel postulat présente incontestablement des avantages méthodologiques en linguistique générale où, comme dans n'importe quelle science, on ne peut progresser qu'au prix de certaines abstractions. Mais qu'en est-il de l'interlangue ? Nous pensons que le changement interne est un de ses attributs les plus caractéristiques. L'analyse des erreurs a montré en long et en large que la notion de faute systématique ne peut que

rarement être prise dans un sens absolu : la plupart des fautes, même en excluant les lapsus évidents, sont de caractère asystématique, pour reprendre un terme proposé par Jain<sup>9</sup>.

Elles manifestent bien l'existence d'une compétence idiosyncrasique encore labile : il y a presque toujours alternance entre plusieurs variantes, dont parfois la forme correcte de  $L_2$ . On peut bien sûr soutenir l'hypothèse d'une interlangue stable et cohérente, dont le fonctionnement serait déterminé de l'extérieur par des facteurs relevant de la performance : intensité excessive de l'effort d'expression, timidité, manque d'assurance, mémorisation insuffisante, manque de souplesse du système nerveux, pression normative de l'entourage, etc. Nous craignons toutefois qu'une telle hypothèse ne revienne à enlever à l'interlangue une part importante de ce qui en constitue l'essence, et n'aboutisse ainsi à l'ignorance des vrais problèmes de l'apprentissage linguistique. Une théorie de l'apprentissage doit intégrer la variation pour en faire une des propriétés essentielles de l'interlangue. Or, la variation est liée étroitement à la diachronie : la coexistence de deux variantes peut être le premier signe d'un dysfonctionnement dont le rééquilibrage constitue justement un moment évolutif. On ne peut guère rendre compte d'un tel passage par la simple juxtaposition de deux règles dont l'une se substituerait à l'autre. Ce qui nous intéresse, ce sont les causes internes et les modalités de cette substitution, dont on ne peut rendre entièrement compte que par la prise en considération de l'interlangue elle-même : le changement ne peut pas être expliqué uniquement par la présence de paramètres extérieurs (conditions de la communication, besoins langagiers, etc). Ces paramètres ne sont efficaces que

si l'interlangue présente des prédispositions à un certain type de changement. L'étude de ces prédispositions comprend un aspect diachronique<sup>10</sup>. Les structuralistes ont eu raison d'insister sur le fait qu'un système linguistique n'est vulnérable à des facteurs extérieurs que s'il présente certaines propriétés<sup>11</sup>. Expliquer le changement, ce n'est pas seulement énumérer les facteurs extérieurs qui le conditionnent, c'est aussi et surtout montrer que le système linguistique impliqué comporte des caractéristiques qui rendent possible l'évolution. En ce qui concerne l'interlangue, cette thèse signifie qu'on ne peut la caractériser de manière tant soit peu réaliste sans prendre en considération les propriétés intrinsèques qui expliquent ses transformations successives, transformations qui constituent justement l'apprentissage. Autrement dit, définir une interlangue comme un système stable - ainsi que le fait la linguistique descriptive avec les langues achevées - c'est passer à côté d'une de ses composantes essentielles.

La linguistique appliquée se trouve donc devant le problème suivant : comment introduire dans la description de l'interlangue des propriétés qui rendent compte des changements qui l'affectent ? Il faut bien reconnaître que les grandes écoles de la linguistique générale ne nous aident guère, surtout pas la GGT, car elles recourent toutes à la notion centrale de système cohérent, si bien illustrée par l'image saussurienne du jeu d'échecs. L'idée de système cohérent, liée à la dichotomie synchronie/diachronie, conduit à une linguistique essentiellement statique, dans laquelle la sociolinguistique essaie d'expliquer de l'extérieur l'existence de variantes. A la limite, un système cohérent est immuable : dans la mesure où il fonctionne de manière parfaite,

il n'a aucune raison de changer. Nous proposons de "dynamiser" l'interlangue par deux procédés :

- a) introduction de la notion de microsystème;
- b) révision des rapports entre compétence et performance.

Ces deux procédés mettent en cause la linguistique générale. Nous n'essayerons pas cependant de les fonder théoriquement, mais simplement de montrer en quoi ils constituent pour nous des hypothèses de travail utiles à la caractérisation de la notion d'interlangue.

La notion de microsystème<sup>12</sup> permet de concevoir la langue comme équilibre instable. Au lieu de la définir comme système cohérent d'unités dépendantes, on l'envisage comme un ensemble formé d'un nombre indéfini de microsystèmes. Leur coexistence implique une solidarité de fait, mais elle laisse assez de jeu pour que chacun jouisse d'une relative autonomie. Celle-ci se manifeste dans l'interlangue sous quatre formes différentes : (1) incompatibilité formelle et/ou substantielle, (2) distorsions diachroniques, (3) regroupements (recifications de frontières) et (4) interférences. Nous allons commenter successivement ces quatre points.

(1) Incompatibilité formelle et/ou substantielle

L'expérience montre que, à un moment donné de l'apprentissage, un même sujet peut mettre en oeuvre des opérations linguistiques relevant respectivement de fondements théoriques différents. On trouve par exemple des productions qui se laissent aisément décrire dans un cadre transformationaliste, contemporaines d'autres productions qui relèveraient d'un modèle de type markovien (cf. ci-dessus). On a souvent relevé,



chez les enfants, les conflits qui opposent interprétations sémantiques et syntaxiques, par exemple à propos de la compréhension des constructions passives<sup>13</sup>. D'autre part, la co-existence de formes relevant de règles contradictoires est un phénomène très répandu et souvent commenté : l'apprenant procède par "essais et erreurs", et met à l'épreuve alternativement des hypothèses parfois très variées sur le fonctionnement de la langue cible. Devant de telles situations, la GGT laisse le chercheur dans l'embarras en l'obligeant à chercher des explications extrinsèques. On dira par exemple que le sujet a enfreint occasionnellement un principe linguistique fondamental sous l'influence d'un enseignement peu adéquat, ou sous la pression des circonstances de la communication, ou encore qu'il se sent peu sûr de lui-même et hésite entre deux règles par ailleurs incompatibles. Ces interprétations comportent certainement une part de vérité, mais elles restent à la périphérie du linguistique : elles n'expliquent pas pourquoi tel facteur extérieur a eu justement telle conséquence sur l'interlangue, ni pourquoi cette conséquence s'est manifestée de telle façon.

### (2) Distorsions diachroniques

Un des concepts couramment utilisés dans l'étude de l'interlangue est celui de fossilisation<sup>14</sup>. Il a pour fonction de rendre compte de blocages partiels de l'apprentissage : un secteur de l'interlangue peut devenir rebelle à toute modification, alors que d'autres secteurs poursuivent leur évolution vers la langue cible. C'est ainsi que, par exemple, certains hispanophones ou italophones n'arrivent jamais à distinguer l'un de l'autre les relatifs qui et que, alors que, par ailleurs, ils ont une bonne maîtrise du français. Expli-

quer la fossilisation c'est montrer pourquoi et comment des formes subissent un traitement différencié, et apparaissent ainsi comme détachées du reste de l'interlangue.

De manière plus générale, il faut expliquer les différences qui existent entre les rythmes d'acquisition des différents secteurs de la langue cible.

### (3) Regroupement

Apprendre, c'est établir des liens entre des éléments perçus d'abord comme phénomènes ponctuels dans l'expérience immédiate. Le sujet est "exposé" à des collections de formes, et l'apprentissage débute lorsqu'il essaie de les interpréter par des hypothèses sur les rapports que ces formes entretiennent entre elles et avec certains traits situationnels. Il paraît évident que l'apprenant n'y parvient qu'en groupant les formes en une multitude de sous-ensembles qu'il organise les uns après les autres. Au moment où il s'attaque au sous-ensemble En, il possède déjà une certaine expérience, acquise par le traitement antérieur des ensembles En-1, En-2, etc. Autrement dit, il organisera En avec des moyens et des méthodes différents de ceux qu'il a utilisés avec En-1, eux-mêmes différents de ceux qu'il a utilisés avec En-2. Ce processus entraîne trois conséquences :

- a) L'apprenant groupe les éléments donnés par l'expérience dans des frontières originales, différentes la plupart du temps de celles que se donnerait la linguistique descriptive.
- b) L'apprenant organise chaque sous-ensemble selon des règles qui se modifient selon l'axe du temps, de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des principes

originaux et spécifiques.

- c) L'apprenant utilise un procédé "feed-back" : la constitution et l'organisation d'un sous-ensemble nouveau peut avoir des incidences sur les précédents. Celles-ci consistent à regrouper les éléments intégrés antérieurement (rectification des frontières délimitant les sous-ensembles les uns par rapport aux autres) et à revoir certaines règles de leur organisation intrinsèque (rectification des principes de fonctionnement).

L'apprentissage des verbes espagnol ser et estar fournit un bon exemple de regroupements. On sait que ces deux mots se répartissent les diverses fonctions remplies en français par être. Or, ser et estar s'opposent selon différents axes : par exemple, ser indique l'existence par opposition à estar, qui situe dans l'espace et le temps; ser attribue une qualité essentielle par opposition à estar, qui indique un état contingent; ser est imparfaitif, alors que estar est parfaitif, etc. Les difficultés des étudiants devant ces verbes sont un lieu commun de la didactique de l'espagnol langue seconde. L'expérience montre toutefois que les problèmes se situent moins dans la compréhension des notions mises en opposition que dans l'organisation intrinsèque du faisceau des oppositions : les apprenants ont tendance à les réunir en une seule macro-opposition, distinguant d'un côté l'existence, la qualité essentielle, l'imperfection, et de l'autre la situation, l'état contingent et la perfection. Ce regroupement a pour conséquence l'établissement de relations croisées, par exemple entre la qualité essentielle et la situation, comme dans

\*Madrid es en España (Madrid est en Espagne)

où l'élève justifie le choix de ser au lieu de estar par la permanence de la situation de la capitale, permanence assimilée à une qualité essentielle; ou encore dans

\*Pepa está médico en un hospital

(Pepa est médecin dans un hôpital)

où l'élève justifie le choix de estar au lieu de ser par la présence d'un circonstanciel de lieu. Ce qui distingue l'interlangue de ces apprenants de la langue cible, c'est donc bien une manière idiosyncrasique de grouper certains constituants. Il serait intéressant d'étudier l'apprentissage de ser et estar comme une série de modifications successives des frontières communes à ces divers microsystemes, modifications produites par la double pression de leurs incompatibilités réciproques et de l'expérience langagière.

(4) Les interférences jouent un rôle reconnu dans l'apprentissage sous la forme aussi bien de transferts de  $L_1$  vers  $L_2$  que de surgénéralisations à l'intérieur de l'interlangue. Il est également bien établi que les interférences effectives ne recourent qu'en partie les interférences qu'une grammaire contrastive abstraite (établie sur la base de grammaires descriptives) pourrait prédire. Elles sont soumises à des contraintes qu'il s'agit de déterminer, et qui relèvent en partie du fonctionnement interne de l'interlangue. Ce caractère sélectif des interférences présuppose lui aussi une organisation en microsystemes : la constitution particulière de chacun d'eux explique seule l'existence (ou au contraire l'absence) de telle ou telle interférence sous telle ou telle forme. La propriété que possède une forme ou une règle (peu importe ici qu'elle ait sa source en  $L_1$  ou en  $L_2$ ) de déborder

les limites qui sont les siennes dans la langue achevée est déterminée par l'organisation du "sous-ensemble émetteur" et du "sous-ensemble récepteur".

Les quatre aspects de l'apprentissage que nous venons de caractériser cadrent bien dans un modèle de l'interlangue comme ensemble de micro-systèmes : un tel modèle permet de reconnaître une certaine autonomie aux constituants de l'interlangue, ainsi qu'une certaine souplesse dans la définition de ces derniers. Autonomie et souplesse sont des propriétés caractéristiques de l'interlangue, car elles rendent compte ensemble des déséquilibres, distorsions, blocages, transgressions et interférences qui, en la déstabilisant selon des modalités qui ne dépendent pas que du hasard, permettent en définitive son évolution vers des formes plus proches de la langue cible.

La GGT établit une limite nette entre compétence et performance (même si les fondements théoriques de cette distinction ne sont pas entièrement clairs). Une des propriétés de la compétence est la faculté de porter des jugements de grammaticalité sur n'importe quel énoncé présenté au locuteur-auditeur idéal. Or, on peut mettre en doute la possibilité même de cette distinction lorsqu'on parle d'apprentissage. En effet, celui-ci n'est possible que si le sujet accepte d'intégrer dans son interlangue des formes nouvelles, qui entrent éventuellement en contradiction avec elle. Une telle opération implique au moins qu'il suspende sa faculté de jugement, et accepte la grammaticalité d'énoncés dont sa compétence ne saurait rendre compte. Le problème ne consiste pas seulement, pour le linguiste appliqué, à reconnaître que les apprenants portent parfois des jugements de grammaticalité différents de

ceux des natifs<sup>15</sup>, mais aussi que compétence et performance s'articulent, dans l'interlangue, autrement que dans le modèle GGT de la langue achevée.

#### Conclusions

Nous pensons avoir montré que les instruments utilisés habituellement en linguistique descriptive ne sont pas bien adaptés à l'étude de l'interlangue. Devant une telle constatation, plusieurs attitudes s'offrent à nous :

- 1° On peut postuler que l'interlangue est une réalité si différente, dans ses principes mêmes, de la langue achevée, qu'elle se situe à l'extérieur de l'objet de la linguistique générale. On rejoint alors le camp des didacticiens qui n'attendent d'elle qu'une aide extrêmement limitée et dénie en fait tout intérêt pédagogique à la linguistique appliquée.
- 2° On peut voir dans l'interlangue un nouvel objet linguistique, distinct des langues naturelles, qui exige la construction d'instruments descriptifs ad hoc. Des notions telles que celles de micro-système, d'hétérogénéité, etc. peuvent alors être admises dans l'arsenal conceptuel de la linguistique, tout en étant réservées à un domaine bien spécifique, à savoir l'étude de l'interlangue.
- 3° On peut enfin - et c'est notre position - considérer les problèmes soulevés par l'interlangue comme pertinents pour la linguistique générale dans son ensemble. Vue dans cette perspective, l'interlangue met en évidence des propriétés qu'elle partage avec la langue achevée.

Par exemple, elle montre à quel point diachronie et synchronie sont imbriquées l'une dans l'autre et, en conséquence, à quel point la dichotomie saussurienne est abs-traitée. Elle permet aussi de remettre en question des notions aussi essentielles que celles de système et de cohérence. Plus généralement, attribuer à l'interlangue une position centrale parmi les objets de la linguistique générale, c'est reconnaître que l'ontogénèse de la langue permet de mieux comprendre le fonctionnement et les propriétés de celle-ci<sup>16</sup>. C'est aussi donner à la linguistique appliquée un statut qui en fait une compa-gne inséparable de la linguistique générale.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Notes

1. On en trouvera des exposés détaillés dans les ouvrages suivants :
  - Arcaini, E., B. Py et R. Favretti Rossini: Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais, Bologna, Patron, 1979.
  - Borel, J.P. et B. Py: PACEFL. Contribution à l'analyse contrastive de l'espagnol et d'autres langues européennes, en particulier le français et l'italien, Madrid, Asociación europea de profesores de español, 1979.
  - Py, B.: "Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes", Etudes de linguistique appliquée, 21, 1976, 81-97.
2. Nous employons le terme de surgénéralisation dans son sens habituel, qui désigne toute application d'une règle au-delà des limites de son

domaine. Ainsi, la production de l'exemple (1) peut être interprétée comme violation de la frontière limitant l'application de la règle d'inversion de GROUPE NOMINAL + AUXILIAIRE aux expressions où le premier terme est un pronom.

3. cf. par exemple Richards, J.C.: "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", Richards J.C. (ed): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, London, Longman, 1974, 172-188.
4. cf. par exemple Wode, H.: "Developmental Sequences in Naturalistic L<sub>2</sub> Acquisition", in Hatch, E (ed): Second Language Acquisition, Rowley, Newbury House, 1978, 101-116.
5. cf. par exemple Ervin-Trip, S.: "Is Second Language Learning like the First ?", TESOL Quartely, 8, 2, 1974, 111-127, ainsi que les nombreuses publications de Burt, M. et H. Dulay dans TESOL Quartely et Language Learning.
6. cf. par exemple Gardner, R.C. and W.E. Lambert: Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, Newbury House, 1972.
7. Berthoud, A.Ci.: "Rôle de la métalangue dans l'acquisition de la déixis spatiale", Encrages, Université de Paris VIII, 1980 (à paraître).
8. Nous reprenons certains des arguments exposés dans Py, B.: "Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue", Encrages, 1980 (à paraître).
9. cf. Jain, M.P.: "Error Analysis : Source, Cause and Significance", in Richards, J.C. (ed): Error Analysis : perspectives on second language acquisition, London, Longman, 1974.
10. Le terme de diachronie peut en fait désigner des réalités différentes, suivant que le temps est celui de l'histoire (transformations affectant une langue "achevée" à travers les années et les siècles) ou de l'ontogénèse (naissance d'une langue à travers une succession d'étapes "prélinguistiques", comme dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle ou d'une langue seconde).
11. On trouve un exposé commenté récent de cette thèse dans Zobl, H. : "The Formal and Developmental Selectivity of L<sub>1</sub> Influence on L<sub>2</sub> acquisition", Language Learning 30, 1980, 43-57.
12. Une théorie des microsystèmes a été proposée et développée par Y. Gentilhomme, et exposée notamment dans Gentilhomme, Yves: "Micro-systèmes linguistiques et langagiers", Travaux du Centre de recherches sémiologiques, 34, Neuchâtel, Université, 1979, 1-31.
13. cf. Bronckart, J.P.: Théories du langage. Une introduction critique, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1977.

14. Le concept de fossilisation a été proposé par L. Selinker dans "Interlanguage", IRAL X, 1972, 209-231
15. cf. à ce sujet, par exemple, l'article de Arthur, B.: "Gauging the Boundaries of Second Language Competence : a Study of Learner Judgements", Language Learning 30, 1980, 177-194.
16. On trouve des thèses semblables dans de nombreuses publications récentes, par exemple dans
  - Kielhöfer, B.: "Wie linguistisch korrekt müssen und wie linguistisch genau sollen Lehrbücher sein ? Einige Fragen seitens der Linguistik an den Fremdsprachenunterricht", Zielsprache Französisch, 2, 1978, 49-53.
  - Bailey, Ch.J.N.: "The Role of Language Development in a Theory of Language", Papiere zur Linguistik, 22, 1980, 33-46.