

## 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, qu'ils manifestent une plus forte motivation et qu'un plus faible degré de dispersion est relevé entre les élèves.*

*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

Plusieurs articles de ce numéro montrent que les recherches sur l'acquisition sont pertinentes pour l'enseignement des langues étrangères. Dans cette contribution, on cherchera à élargir la perspective, en voyant comment elles peuvent également contribuer à l'éducation linguistique en général, qui concerne la langue maternelle aussi bien que les langues étrangères. En particulier, nous allons présenter un projet d'expérimentation éducative et de formation des enseignants, qui se fonde sur la notion d'interlangue pour développer un regard sur les productions en langue des élèves, ce qui se traduit ensuite en pratiques d'enseignement plus efficaces.

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 phare sur le sujet intitulé « Interlangue » (Selinker, 1972). Au cours de ces mêmes années, d'autres chercheurs ont parlé 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.

Tous ces termes 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. Observer l'interlangue d'un élève signifie tout d'abord essayer de comprendre les processus de développement des compétences linguistiques, et non pas seulement évaluer les produits.

La notion d'interlangue s'applique généralement à des apprenants de langues secondes. On peut se demander si elle peut également être appliquée à des personnes normalement dites 'natives', c'est-à-dire, dans notre cas, à des élèves nés et élevés 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 par une analyse de la « multicompetence » que possèdent des

individus dans une ou plusieurs langues (Cook, Wei, 2016). Même les enfants nés en Italie qui 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 spéciales) 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 locuteur standard natif » (Berruto, 1987: 59). Certaines de ces variétés sont très similaires à la norme, et elles ne diffèrent que par la prononciation, alors que d'autres sont très différentes et ceci est la raison pour laquelle Berruto (1987) et Telmon (1994) suggèrent de caractériser l'italien standard comme une « interlangue » pour la grande majorité des Italiens. 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, voire 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). Dans cet article, ainsi que dans l'expérimentation qu'il rapporte, nous allons utiliser le terme «interlangue» dans ce sens très large, convaincus qu'il peut avoir une valeur pour une bonne formation des enseignants et une redéfinition positive des pratiques d'enseignement des langues premières ou secondes.

## **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, ces élèves allophones représentant dans certaines écoles de la ville 70 % de la population scolaire. Il a été décidé que ce projet 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 d'éducation linguistique, qui est ce dont tous les élèves, natifs et non-natifs, ont besoin. 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 (Edelenbos, Kubanek-German, 2004). Tel est le sens principal de la perspective de l'interlangue dans un sens large que nous avons décrit ci-dessus : créer un regard différent sur les apprenants et envisager sérieusement leurs stratégies évolutives. Le premier objectif du projet est donc de rendre les enseignants capables d'observer la production de leurs élèves en profondeur et surtout de façon positive : ils doivent abandonner l'attitude traditionnelle de compter les erreurs et de constater les limites des élèves. Au contraire, ils doivent chercher à comprendre ce que les élèves savent faire, leurs stratégies et leurs hypothèses. Pour ce faire, des grilles d'observation systématique ont été préparées, qui permettent de décrire un à un les différents aspects de l'interlangue, en favorisant une réflexion analytique plutôt que de donner une liste de descripteurs pour établir des niveaux (pour un exposé plus détaillé, voir Pallotti, 2010). C'est une forme d'évaluation formative, qui sert à l'enseignant pour enseigner mieux : 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. 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. Comme l'affirme une enseignante qui participe depuis des années à l'expérimentation, « une fois acquise cette manière de voir, je ne

réussis plus à m'en passer ».

Conformément à la méthodologie utilisée dans différentes recherches sur l'interlangue, la première phase de chaque parcours didactique est constituée 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 elles montrent l'interlangue telle qu'elle se manifeste de manière immédiate, 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 cela 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, elles 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. Les données recueillies sont disponibles sur le site du projet, afin d'offrir un ensemble de productions qui peuvent être utilisées de différentes façons, par exemple pour faire effectuer aux élèves des travaux sur les productions d'autrui, ou offrir des possibilités aux enseignants de développer leur regard analytique.

Après avoir observé les productions des élèves, le groupe de travail a développé des dispositifs didactiques, qui pouvaient être communs à toutes les classes participant au projet, mais qui laissaient aussi beaucoup de liberté aux enseignants pour opérer des changements en fonction de leur diagnostic préliminaire des besoins. Nous présenterons ici l'exemple d'un dispositif qui avait pour objectif principal de développer la capacité d'écrire des textes narratifs bien organisés et détaillés. Il a eu lieu d'octobre à mai, avec des interventions de 2 à 3 heures par semaine. C'était également dans le cadre de ce dispositif que les données expérimentales qui seront discutées dans la section suivante ont été recueillies.

## **Un exemple de dispositif didactique**

Les élèves dans leur totalité visionnent d'abord deux fois un bref épisode vidéo muet et le racontent en écrivant des textes individuels. Ensuite, la classe est divisée en groupes. Dans chaque groupe, les élèves discutent des séquences de la vidéo qui correspondent pour eux à des changements de scènes. Les élèves attribuent un titre à chaque partie en italien. Ces titres sont reportés sur des boîtes en carton ou sur des enveloppes afin de concrétiser la mise en commun des idées par les élèves. Ensuite, toute la classe échange à propos des séquences identifiées dans chaque groupe afin de parvenir à une séquence qui sera partagée par tous. Les groupes mettent alors à jour les titres sur leurs enveloppes ou leurs boîtes.

Le film est projeté encore une ou deux fois, en marquant des pauses aux points identifiés comme des limites entre les séquences repérées. De cette façon, les étudiants peuvent prendre des notes détaillées

qui sont partagées en petits groupes sous forme de bandes de papier, contenant chacune une phrase qui indique un événement ou un aspect spécifique à décrire. Les groupes distinguent les unités d'information secondaires qui doivent être écartées de celles qui seront maintenues, éventuellement modifiées et insérées dans les enveloppes ou les boîtes.

L'ensemble de la classe discute ensuite des différentes solutions pragmatiques 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 articulé 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 collés sur de grandes feuilles de format A3. Les textes produits sont ensuite évalués par les autres élèves. Pour ce faire, 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, chaque groupe d'élèves donne 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. Après qu'un groupe a lu et examiné un texte pour un aspect, il passe le texte 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 par groupes un rappel métacognitif sur les étapes de réécriture suivies, 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, présentant des caractéristiques narratives semblables à la première vidéo, mais qui s'en distingue par le contenu et les thèmes, afin de comparer la production écrite pour chaque étudiant avant et après l'intervention éducative.

Ce type de dispositif reprend plusieurs propositions didactiques de la pédagogie contemporaine, tels que l'idée de l'apprenant acteur de son apprentissage (Dewey 2011 [1916, 1938], Ferrière, 1921), de la perspective de l'écriture comme ensemble de processus cognitifs complexes (Hayes, Berninger, 2014 ; Kellogg, 2008), et de l'évaluation formative (Gardner, 2012 ; Wiliam, 2011). Ces orientations méthodologiques sont intégrées avec celle de l'interlangue pour réaliser une approche globale de l'éducation linguistique.

En termes de méthodologie, l'utilisation de stimuli vidéo muets reflète aussi la pratique utilisée dans de nombreuses recherches sur l'interlangue. 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 expérimentations ?, 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, soit dans les mêmes écoles que les classes expérimentales soit dans des écoles présentant des caractéristiques socio-démographiques similaires.

Une autre caractéristique du projet 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 dictés 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 non 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 élèves eux-mêmes apprennent à faire ce que les chercheurs adultes savent bien faire : une bonne analyse de l'interlangue doit être précisément analytique, soit divisée en aspects spécifiques, pour chacun desquels il est nécessaire d'en reconstruire le caractère systématique, les zones de progrès et celles de difficultés.

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

## Les résultats

Comme mentionné, le projet ne comprend pas de formes d'évaluation sommative, et la formation des enseignants les amènent à analyser les processus plutôt que d'évaluer les produits en termes de niveaux atteints. Les témoignages positifs des participants recueillis lors des expérimentations, et le fait qu'ils deviennent plus nombreux chaque année, sont déjà des indications sur la qualité du travail effectué. Après quelques années d'expérimentation, on a jugé nécessaire d'évaluer d'une manière systématique et rigoureuse l'efficacité du projet, avec une collecte et une analyse des données, menées par les chercheurs universitaires.

Pendant l'année scolaire 2013/14, 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 de 8 à 11 ans, et étaient scolarisés de la troisième à la cinquième année de l'école primaire italienne (pour une discussion plus détaillée des résultats, à la fois quantitatives et qualitatives, voir Pallotti, à paraître).

En répondant au questionnaire, les élèves des classes expérimentales ont démontré une moindre anxiété de relation (réponses à des questions<sup>1</sup> comme : « Quand tu dois demander quelque chose à l'enseignant, as-tu peur de déranger / faire des erreurs ? » ; « 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'il y a un essai à rédiger en italien ? »). Une anxiété de performance accrue ne doit pas être nécessairement interprétée dans un sens négatif : quand elle n'est pas élevée au point de provoquer la peur et des blocages émotionnels, elle

---

<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 formulées de manière explicite, où elles étaient également distribuées au hasard, pour ne pas créer des « response sets », c'est-à-dire des réponses mécaniques à plusieurs questions de contenu similaire.

peut également indiquer un niveau plus élevé d'attention et le désir d'obtenir de bons résultats, ce qui représente 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 de 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 celui de contrôle.

En bref, les élèves des classes expérimentales se révèlent plus motivés et unis sur un plan collectif par l'expérimentation. Mais on peut se demander si l'expérience a produit aussi des avantages sur le plan des compétences linguistiques, et en particulier celles 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 cinq groupes expérimentaux (nombre d'élèves = 80) et cinq groupes de contrôle (nombre d'élèves = 84). Les données ont été recueillies en octobre et en mai. Dans l'intervalle, les classes expérimentales ont pris part aux dispositifs didactiques de l'expérimentation, tandis que celles de contrôle ont suivi 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: trois ont été prélevées 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* (2001). 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'étaient 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 les pauses estivales, comme de nombreux enseignants le craignent.

Un second type d'évaluation des productions vise les paramètres objectifs des textes (tels que le nombre de mots ou de paragraphes) : 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 les 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 (enchaînement de paragraphes) sont plus fréquents dans les classes expérimentales : on constate leur augmentation à la fin de l'année, au terme de l'ensemble de l'expérimentation qui a 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 celles de contrôle l'ont 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 ait rendu les étudiants 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 inappropriée de ce signe de ponctuation. 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 aient adopté une attitude plus conservatrice : pour ne pas commettre d'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 nouveau, 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 d'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 différence a priori entre les élèves autochtones et non-autochtones, et il ne prévoyait pas d'interventions différenciées pour ces derniers. Cependant, a posteriori, nous avons analysé les résultats des élèves bilingues séparément de ceux des monolingues. 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 ainsi 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 classes expérimentales, tandis que les élèves monolingues des classes de contrôle en utilisaient moins.

## Conclusion

Cet article a montré comment une approche de l'enseignement des langues s'inspirant de certaines dimensions de la recherche sur l'interlangue est efficace selon plusieurs points de vue : les élèves qui ont suivi les dispositifs expérimentaux décrits ont plus de compétences, travaillent dans une dynamique plus homogène en tant que groupe et obtiennent d'excellents résultats (en termes de longueurs de textes, de nombre d'idées développées, du nombre de paragraphes organisés, de clarté et de cohésion des textes produits), même quand ils ont l'italien comme langue seconde.

Dans de nombreux contextes éducatifs actuels, il ne fait pas sens de séparer l'éducation en L1, L2 ou toute autre langue : certaines compétences sont transversales, communes à toutes les langues, et doivent faire l'objet d'une bonne formation linguistique générale<sup>2</sup>. La notion d'interlangue, développée à l'origine dans les études sur l'acquisition des langues secondes, peut donc être une orientation valide pour développer une « multicompétence » 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, p. 185–209.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Cook V., Wei L. (dir) (2016), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Corder, S. (1971). « Idiosyncratic dialects and error analysis », *International Review of Applied Linguistics*, 9, p.149-59.

---

<sup>2</sup> Pour une application pratique, voir le plan de formation national « Education linguistique et littéraire dans une perspective plurilingue », sponsorisé par le Ministère italien de l'éducation, qui impliquait des enseignants d'italien langue maternelle et langue seconde, de langues étrangères et de langues classiques).



- Dewey J. (2011 [1916, 1938]), *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin.
- Edelenbos, P., Kubanek-German, A. (2004), "Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'", *Language Testing*, 21, p. 259-283.
- Ferrière A. (1921). *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Gardner J. (dir.) (2012), *Assessment and Learning (2nd edition)*, London, Sage.
- 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, p. 562-570.
- Hayes J.R., Berninger V. (2014), "Cognitive processes in writing: A framework", in Arfé, B., Dockrell, J., & Berninger, V. (eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders*, Oxford, Oxford University Press, p. 3-15.
- Kellogg R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of Writing Research*, 1, p. 1-26.
- Kuiken F., Vedder, I. (sous presse), "Functional adequacy: Towards a new rating scale", *Language Testing*.
- Nemser W. (1971), "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics*, 9, p. 115-123.
- Pallotti G. (2010), "Doing interlanguage analysis in school contexts", in Bartning, I, Martin, M., Vedder I., *Communicative proficiency and linguistic development*, Amsterdam, Eurosla Monographs, 1, p. 159-190.
- Pallotti G. (dir.) (à paraître), *Osservare l'interlingua: un esempio di educazione linguistica efficace*.
- Selinker L. (1969), "Language transfer", *General Linguistics*, 9, p. 67-92.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-31.
- Telmon T. (1994). "Gli italiani regionali contemporanei", in *Storia della lingua italiana, III, Le altre lingue*, Torino, Einaudi.
- William D. (2011), *Embedded formative assessment*, Bloomington, IN : Solution Tree.