

Déplacements, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle

Mariella Causa

Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, DILTEC (Paris 3)

Nous appuierons nos quelques réflexions sur l'analyse des synthèses des journaux de bord rédigées par les étudiants de Paris 3 dans le cours de la mention des licences « Apprentissage d'une langue nouvelle », plus précisément l'apprentissage de l'italien.

Notre travail, encore à ses débuts, se fixe pour objectif ultime une meilleure connaissance des mécanismes qui influencent l'apprentissage de deux langues proches en situation d'auto-observation et plus en général, de la gestion du répertoire linguistique chez des apprenants adultes, aspect que nous traiterons principalement, mais pas exclusivement, dans cette contribution. Pour cela, nous nous interrogerons sur la notion de *frontière linguistique* et sur la distance objective *vs* distance subjective que cette frontière représente chez les apprenants.

Présentation du contexte d'apprentissage

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble nécessaire de revenir sur les caractéristiques principales du contexte d'enseignement/apprentissage que nous décrivons.

Les cours sur l'apprentissage d'une langue nouvelle en mention FLE (ou en L si l'on veut utiliser la terminologie nouvelle) se basent sur le principe de l'auto-observation afin de tenter de faire prendre conscience aux étudiants de ce que signifie apprendre une langue étrangère et de les sensibiliser au(x) processus d'enseignement/apprentissage du côté de l'observation de l'enseignant et du côté de l'explicitation de leurs démarches personnelles d'apprenant. Dans ce cours, nos étudiants sont en conséquence immédiatement plongés dans l'auto-observation et l'apprentissage de la langue nouvelle devient, pour ainsi dire et paradoxalement, un objectif secondaire. C'est ici que réside la caractéristique principale de ce cours. Il faut également préciser que l'apprentissage et la réflexion sur l'apprentissage sont simultanés et non pas successifs : on apprend en réfléchissant et on réfléchit en apprenant. Ce qui peut représenter d'ailleurs chez certains étudiants un frein à l'apprentissage de la langue¹. À cette fin, il leur est demandé de tenir tout au long de l'année universitaire un journal de bord d'apprentissage, journal qui sera présenté sous forme de synthèse pour l'évaluation finale de cette unité d'enseignement².

La deuxième caractéristique de ce cours est son contenu, c'est-à-dire l'apprentissage de l'italien, langue de la même famille linguistique que le français (qui est la langue maternelle de la plupart des étudiants qui suivent ce cours). S'il est en effet clair que les réflexes et les stratégies mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue nouvelle

éloignée³ créent un « effet de loupe » sur les obstacles auxquels l'apprenant se trouve confronté, l'apprentissage de l'italien permet d'appréhender cette réflexion sous un autre angle et de se demander plus précisément quels sont les réflexes et les stratégies adoptés par l'apprenant lorsqu'il se trouve face à une langue de la même famille linguistique que la sienne. C'est justement pour analyser ce type de stratégies de manière plus détaillée que nous avons proposé et mis en place à l'UFR l'enseignement de cette langue parmi celui des langues plus éloignées.

Apprentissage d'une langue nouvelle et gestion du répertoire linguistique : une analyse contrastive « revisitée »

On sait depuis longtemps que lorsqu'on apprend une langue étrangère, on s'appuie sur la langue maternelle et sur les langues précédemment apprises, autrement dit sur ce qui est « déjà là ». Ce point est encore plus essentiel lorsqu'il s'agit, comme dans le cas que nous décrivons, d'apprenants adultes ayant en conséquence déjà appris une ou plusieurs langues étrangères⁴ qu'ils maîtrisent à différents degrés. Ainsi, pour cette catégorie d'apprenants, l'apprentissage d'une nouvelle langue signifie, entre autres, apprendre à gérer l'ensemble de leur répertoire linguistique.

À cet égard, il ne nous semble pas inutile d'ouvrir une brève parenthèse et de rappeler que, pour ce qui est du rôle joué par la langue maternelle (LM) dans l'apprentissage d'une langue étrangère, C. Fearch et G. Kasper, proposant une typologie de *stratégies communicatives d'apprentissage*, parlent de l'appui sur la langue maternelle comme l'un des procédés linguistiques qui relève des *stratégies d'accomplissement* par lesquelles « l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles » (1980 : 19)⁵. Cette classification a été ensuite reprise/adaptée par P. Bange (1992) qui inscrit le recours à la LM – ainsi que l'appel à l'autorité (pour nous, l'enseignant) et la gestualité/mimique – dans les *stratégies de substitution* (qui correspondent en gros aux stratégies d'accomplissement chez C. Fearch et G. Kasper). P. Bange qualifie ces stratégies de *stratégies intermédiaires* entre l'évitement et la réalisation des buts communicatifs de l'apprenant, étant donné que :

« [...] elles peuvent avoir un effet négatif proche des stratégies d'évitement ; elles peuvent avoir un effet positif, s'il y a glissement des stratégies de substitution aux stratégies d'élargissement. »⁶ (1992 : 62).

Bien que ces auteurs ne parlent pas explicitement du recours aux autres langues étrangères déjà apprises par l'apprenant, il nous semble évident que l'appui sur ces dernières relèverait également de ce type de stratégies. Par ailleurs, ce que les auteurs cités disent sur les stratégies communicatives d'apprentissage rejoint également une remarque avancée par W. Klein, plus particulièrement au sujet des processus d'acquisition/apprentissage :

« [...] l'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer – consciemment ou inconsciemment – sur cette connaissance. La première langue peut aussi influencer sur la seconde, ce qui produit des phénomènes de transfert, d'interférences, etc. » (1989 : 63)⁷.

Il en découle que s'appuyer sur la langue maternelle ou sur une (ou plusieurs) langue(s) précédemment apprise(s) peut signifier au moins deux choses. Au plan communicatif, le recours à la LM reflète une volonté de la part de l'apprenant de réaliser son but communicatif malgré un manque de moyens appropriés en langue cible (LC).

Nous dirons alors qu'il s'agit là de la mise en place « embryonnaire » d'une stratégie bi/plurilingue (Lüdi 1993). Au plan cognitif, l'appui sur la LM signifie gérer les *interférences* – et éventuellement favoriser les *transferts positifs*⁸ – entre les langues qui constituent le répertoire linguistique de l'apprenant. Autrement dit, dans ce dernier cas, l'apprenant met à profit les convergences et les divergences entre les systèmes linguistiques en présence afin d'optimiser le(s) processus d'apprentissage de/sur la LC.

Le rôle primordial que les connaissances préalables sur la LM et les autres langues préalablement apprises⁹ jouent dans l'apprentissage d'une langue nouvelle nous renvoie encore une fois à la gestion du répertoire linguistique chez l'apprenant. Celle-ci varie tout d'abord en fonction de la langue apprise.

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue appartenant à la même famille linguistique que la langue maternelle¹⁰, comme c'est le cas pour l'apprentissage de l'italien par des francophones, on observe immédiatement deux phénomènes opposés : d'une part, la difficulté à gérer les *interférences* produites par la proximité systémique et, d'autre part, la possibilité d'apprendre plus vite grâce à cette proximité. Les programmes européens *Galatea* et *EuRom4* nous ont rassurés sur ce point en montrant qu'il est possible d'optimiser la parenté linguistique et d'en faire un atout dans l'apprentissage en transformant ainsi les *interférences* en *inférences*. Les résultats obtenus par l'application des méthodes élaborées par ces deux programmes ont à nos yeux contribué de manière significative au changement d'attitude vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue proche. Ils ont également – et en conséquence – participé à la mise en place d'une conception plus positive de la proximité systémique dans l'enseignement/apprentissage des langues de la même famille¹¹.

Mais que se passe-t-il lorsque l'apprenant s'appuie sur une langue – qui est ou qu'il croit être – plus éloignée ? Les journaux de bord que nous avons récoltés depuis trois ans montrent que lorsque l'étudiant ne s'appuie pas sur la langue la plus proche (dans notre cas, le français, qui est leur langue maternelle, ou l'espagnol), mais sur des langues plus éloignées appartenant à d'autres familles linguistiques (dans la majorité des cas, l'allemand ou l'anglais, mais nous avons aussi décelé des langues plus éloignées comme le turc ou encore l'arabe), il arrive à trouver – tant bien que mal – des ressemblances et des différences interlinguistiques (lexicales, phonétiques, morphologiques, syntaxiques) qui se situent sur un axe qui va du plus proche au plus éloigné. Autrement dit, quelle que soit la langue maternelle et quelles que soient les langues étrangères précédemment apprises, l'apprenant ne peut s'empêcher de produire des transferts, des interférences, etc. d'une langue (ou de plusieurs langues) à l'autre¹². Il s'ensuit que les interférences/transferts produits sont dans certains cas prévisibles, parfois complètement inattendus, mais quelle que soit leur origine, ils constituent des points de repère fructueux qui permettent aux étudiants de développer des stratégies d'apprentissage et, par là, une conscience (méta)linguistique. Nous reviendrons sur ce dernier point ultérieurement.

Le travail mené avec les étudiants sur les interférences et leurs origines « possibles »¹³, nous a permis d'utiliser dans nos travaux la notion de « compétence plurilingue », en ce sens que l'apprenant apprend à « exploiter » les langues en contact et à utiliser son propre répertoire linguistique pour apprendre une autre langue. Dans notre cas, ce travail ne passe pas par la communication (l'apprenant n'emploie pas les langues pour communiquer), mais par la réflexion sur la langue, voire par un travail cognitif sur la (les) langue(s). En d'autres termes, nous nous interrogeons sur la « *face cachée* » de cette compétence¹⁴.

C'est à cet égard qu'il nous a paru pertinent de parler, à la suite de L. Dabène, d'*analyse contrastive revisitée* en tant qu'« usage éclairé de la contrastivité » (1996 : 398). Ainsi que le précise l'auteur, cette analyse, contrairement à l'analyse contrastive des années 60, met plus l'accent sur la manière dont l'apprenant apprend et traite les données de la langue cible – donc sur le(s) processus d'apprentissage – que sur une comparaison menée *a priori* sur les propriétés structurales des systèmes linguistiques en présence (ou des systèmes linguistiques des langues précédemment apprises). Dans cette perspective, que l'on pourrait qualifier de « *variationniste* » (Py 1997 : 502), les connaissances sur la langue maternelle, ou plus exactement les connaissances métalinguistiques que l'apprenant a des langues constituant son répertoire linguistique, fonctionnent comme « levier » à l'apprentissage d'une langue nouvelle et comme procédé menant à une conscience translinguistique. Cette conscience « plurielle » devrait permettre à l'apprenant de progresser plus aisément dans la langue étrangère (ce que nous avons plus haut qualifié d'*inférence*), mais aussi dans la connaissance de/sur langue maternelle (surtout parce qu'il s'agit ici de futurs enseignants de FLE natifs du français) et dans la connaissance des/sur autres langues déjà apprises¹⁵.

Bien que L. Dabène mène plus particulièrement sa réflexion à partir du programme *Galatea* sur l'intercompréhension des langues romanes, ce principe « contrastif » reste valable dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général, ainsi que l'ont par exemple récemment montré les prolongements du programme *EuRom4*¹⁶. En effet, il ne faut pas oublier que la « comparaison » entre ce que l'on sait déjà (de/sur la langue maternelle et des/sur les langues apprises) et ce que l'on est en train d'apprendre (de/sur la langue étrangère) est partie intégrante du processus d'apprentissage¹⁷.

Gestion du répertoire linguistique et représentations de/sur la langue nouvelle : la notion de « frontière mobile »

La gestion du répertoire linguistique ne peut être analysée sans prendre en compte un autre aspect primordial de la question : les représentations que les étudiants ont des langues qu'ils connaissent déjà et de la langue qu'ils vont apprendre. Autrement dit, il est ici question de la *frontière* qui les sépare (en termes de *proximité/éloignement* ; ce qui sous-tend, à son tour, un rapport de *convergence/divergence*), représentation qui évolue tout au long de l'apprentissage, d'où la définition que nous avons récemment utilisée de *frontière mobile*. La définition de frontière mobile semble en effet bien s'adapter à la notion de frontière linguistique. Cette remarque nous permet de dire qu'apprendre une nouvelle langue signifie également déplacer les *frontières* des langues qui constituent le répertoire linguistique de l'étudiant. Dans cette optique, la frontière entre les langues ne doit pas être considérée en tant qu'obstacle ou limite à l'apprentissage, mais avant tout – ainsi que le souligne G. Lüdi (1994 : 11) – comme « *le lieu de rencontre de deux [ou plusieurs] cultures* », donc de deux ou plusieurs langues. Nous sommes d'ailleurs très proches d'une idée évoquée, dans un autre domaine, par M. de Certeau (1990), idée que nous pouvons également adapter à notre problématique en la reformulant en ces termes : si l'apprenant crée des frontières entre les langues, cela signifie qu'il (se) crée en même temps des *passages* entre les frontières. *Rencontres* et *passages* constituent de ce fait deux mots clé de la notion de *frontière linguistique mobile*.

Dans l'apprentissage d'une langue, nous savons que les représentations sur la proximité/distance interlinguistiques sont *objectives*, lorsqu'elles touchent la description des systèmes et des typologies des langues en termes, dirons-nous « scientifiques »¹⁸, et *subjectives* lorsqu'elles sont liées à ce que l'apprenant ressent vis-à-vis des spécificités de cette langue et qui se font par comparaison avec la langue maternelle et les autres

langues connues¹⁹. Pour cette deuxième catégorie de représentations, il est par ailleurs essentiel de distinguer les représentations plus générales que l'apprenant a sur la culture du pays dans lequel la langue est parlée et celles que l'apprenant a plus spécifiquement sur la langue. Ainsi que le témoignent les journaux de bord de nos étudiants, le choix de l'italien se fait tout d'abord grâce au rapport privilégié de proximité qu'ont les deux pays et les deux langues. Au plan géographique et culturel, la France et l'Italie ont des frontières communes et entretiennent des contacts réguliers. Les représentations dominantes sur la langue/culture italiennes sont liées surtout à la musique, à la peinture, à l'histoire, à la religion, au raffinement, mais aussi à la Mafia, à la « drague » et à la « frime ». De plus, l'italien renvoie souvent à l'affectivité et à la famille : on apprend l'italien parce que cela représente les origines, une partie de la famille, etc.²⁰ Au plan linguistique, les deux langues appartiennent à la même famille, partagent des racines et des structures communes ; ce qui forge d'ailleurs trop souvent chez les étudiants l'image de facilité et d'aisance dans l'apprentissage de cette langue.

En ce qui concerne plus spécialement l'aspect linguistique des représentations subjectives, l'analyse des journaux de bord d'apprentissage montre que les représentations des/sur les langues chez les apprenants agissent sur deux niveaux ; ce qui rend le travail interlinguistique extrêmement complexe au niveau cognitif. Le premier niveau touche au rapport de proximité/éloignement-convergence/divergence établi par l'apprenant entre la langue qu'il apprend et les langues qu'il a déjà apprises en termes de systèmes. L'italien peut ainsi sembler plus éloigné pour des apprenants français ayant appris l'anglais que pour des apprenants français ayant appris l'espagnol. Le second niveau affecte les différents niveaux de la langue : le lexique, la syntaxe, la phonologie, les capacités de compréhension et de production, etc. Chaque niveau peut être ainsi ressenti comme plus ou moins proche/éloigné de celui d'une autre langue apprise préalablement : un apprenant peut, par exemple, trouver l'italien proche de l'espagnol au plan lexical et éloigné au plan syntaxique et, et ainsi de suite²¹. Les différentes variables qui entrent en jeu dans l'analyse que l'apprenant fait de la langue qu'il est en train d'apprendre avec les « moyens du bord » à un moment donné de son apprentissage pourraient être visualisées comme suit²² :

Représentations de l'apprenant sur la langue nouvelle

Représentations objectives

Représentations subjectives

Représentations socioculturelles => à partir du vécu de l'apprenant/sujet social

Représentations (méta)linguistiques: => à partir des connaissances préalables que l'apprenant a sur les langues (connues/étudiées) et leurs usages

Sur les différents systèmes linguistiques

Sur les différents niveaux de langue

Si l'on choisit la notion de frontière linguistique mobile – et l'idée de « porosité » qui, selon notre perspective, la caractérise – il est possible de prendre en compte l'ensemble de ces variables et de voir de quelle manière elles contribuent à la mise en place de stratégies interlinguistiques qui varient au fur et à mesure que le(s) processus d'apprentissage et d'auto-observation avancent et donc au fur et à mesure que les frontières se déplacent.

L'intérêt de la notion de *frontière linguistique mobile* réside alors dans le fait qu'elle peut aider le chercheur à mieux saisir les moments/les lieux/la nature des passages et des

rencontres (toujours changeants et jamais définitifs) et de mieux (re)connaître la manière dont s'opère la gestion du répertoire linguistique chez l'apprenant adulte en fonction des trois variables suivantes : la langue qu'il apprend, les langues apprises antérieurement et, enfin, les représentations qu'il a sur cette langue et sur les autres langues qui constituent son répertoire linguistique.

En guise de conclusion...

À partir des réflexions avancées dans le cadre de cet article, découle toute une série de questions/remarques parmi lesquelles nous retiendrons les suivantes :

- dans le domaine de l'apprentissage des langues, il nous semble indispensable de mener des analyses ciblées prenant en compte les différents paramètres significatifs des situations/contextes/finalités de l'enseignement/apprentissage afin d'établir l'impact des connaissances préalables et en construction sur les langues apprises (sur les systèmes et sur les usages) et leur conscientisation sur les stratégies d'apprentissage chez des apprenants adultes ;
- dans le domaine de la didactique des langues, il faudrait se demander quels sont les outils à élaborer et à mettre en place dans la classe pour faciliter le travail de gestion et de conscientisation du répertoire (méta)linguistique chez des étudiants adultes en fonction des langues apprises antérieurement et de la langue à apprendre ;
- enfin, dans le domaine de la formation des futurs enseignants de langues, étant donné les finalités de ce type de cours dans lesquels, rappelons-le, l'objectif n'est pas uniquement l'apprentissage de la langue mais surtout un travail sur le(s) processus d'apprentissage, il faudrait s'interroger sur la manière dont l'attitude de l'enseignant de langue contribue à la réussite/l'échec de la mise en place d'une compétence plurilingue.

Bibliographie

- BANGE, P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », in *Aile* n° 1, Université Paris VIII – Saint Denis, 53-85.
- BERTHOUD, A.-C. (1982), « Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants », in *Encrages*, n° 8-9, Université Paris VIII – Saint Denis, 139-142.
- BILLIEZ, J. (1996), « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », in *Études de linguistique appliquée*, n° 104, Paris, Didier-Érudition, 401-409.
- CADET, L. (2004), *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, thèse pour l'obtention d'un DNR, Université Paris III – Sorbonne nouvelle.
- CASTAGNE, E. (2001), « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE », Actes du colloque *Pour une modélisation de l'apprentissage simultanée de plusieurs langues voisines ou apparentées*, Université de Nice-Sophia Antipolis, version web, 13 décembre 2001.
- CASTELLOTTI, V. et alii (2001), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in Moore D. & al. (éds.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, coll. CREDIF-Essais, 101-131.
- CAUSA, M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern, Peter Lang, 419-448.
- CAUSA, M. (2004), « Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... bref, l'italien dans tous ces états », in *Études de linguistique appliquée*, n° 136, Paris, Didier Érudition – Klincksieck.
- CAUSA, M. (2005), « "Ce qui est difficile, c'est ce qui diffère de la langue maternelle ?". La gestion

du répertoire linguistique et la mise en place d'une compétence plurilingue dans un cours d'apprentissage d'une langue nouvelle », communication présentée au colloque international ACEDLE *Recherches en didactique des langues*, Université Lyon 2, 16-18 juin 2005.

- CERTEAU, M. (de). (1980), *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris, 10/18.
- DABÈNE, L. (1996), « Pour une contrastivité "revisitée" », in *Études de linguistique appliquée*, n° 104, Paris, Didier Érudition, 393-400.
- ELOY, J.-M. (2004), « Langues proches : que signifie de les enseigner ? », in *Études de linguistique appliquée*, n° 136, Paris, Didier Érudition – Klincksieck, 393-402.
- FEARCH, C. et KASPER, G. (1980), « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », in *Encrages*, n° spécial, Université Paris VIII – Saint Denis, 17-24.
- KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, A. Colin.
- KELLERMAN, E. (1979), « La difficulté, une notion difficile », in *Encrages*, n° spécial, automne, université Paris VIII-Saint Denis, 16-21.
- LÜDI, G. (1994), « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », in *Babylonia*, n° 1-2, 6-17.
- MOORE, D. (éd.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, coll. CREDIF-Essais.
- PY, B. (1984), « L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle », in *Le français dans le monde*, n° 185, Paris, Hachette.
- PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Études de linguistique appliquée*, n° 108, Paris, Didier Érudition.
- VÉRONIQUE, D. (1990), « À la rencontre de l'autre langue : réflexion sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, Paris, Hachette.

Notes

¹ Nous pouvons lire, par exemple, dans le journal de bord d'un étudiant : (L) « Le fait de me focaliser sur mes capacités de réflexion et d'apprentissage en tant qu'étudiante d'une nouvelle langue a interféré sur mes capacités d'écoute, de compréhension et de mémorisation de l'italien. »

² Pour une analyse détaillée de l'« outil » *journal de bord* dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, nous renvoyons aux travaux de L. Cadet (2004).

³ Celles qui sont proposées dans la majorité des cas. Dans l'UFR DIFLE de Paris 3, les étudiants ont le choix entre le japonais, l'arabe, le grec, le lingala et le tchèque, qui sont des langues lointaines tant au plan du système qu'au plan de la graphie (pour au moins quatre d'entre elles).

⁴ Et – pourrions-nous ajouter – dans plusieurs contextes d'enseignement/apprentissage.

⁵ Rappelons que les stratégies d'accomplissement englobent des procédés verbaux (l'appui sur la langue maternelle) et non verbaux (appel à l'aide, gestes, etc.).

⁶ Pour rappel : les stratégies d'évitement sont « *des stratégies d'abandon ou de réduction des buts de communication visés* » (Bange 1992 : 61) ; à l'opposé, les stratégies d'élargissement sont « *des stratégies d'acceptation des risques, d'acceptation de la faute et de sollicitation (directe ou indirecte) d'aide, en direction du LN, en vue de favoriser l'épanouissement de la communication.* » (*ibid.* : 61-62).

⁷ Nous tenons à souligner le fait que ce soit fait de manière consciente ou inconsciente.

⁸ Pour simplifier on dira qu'il y a *transfert positif* lorsque l'apprenant en transposant des structures de la langue maternelle à la langue étrangère ne produit pas d'erreurs (*cf.* Klein 1989 : 40)

⁹ Pour W. Klein, les connaissances sur la LM ne sont qu'une ressource possible pour l'apprenant. En effet, pour lui, dans l'apprentissage d'une langue interviennent quatre types de connaissances (linguistiques ou pas), plus particulièrement : « *connaissances générales sur l'organisation des langues et la communication linguistique ; connaissances spécifiques sur les structures de la langue maternelle (et éventuellement des langues déjà maîtrisées) ; connaissances qu'il possède ou croit posséder à un moment donné de la langue cible ; savoir non linguistique de toutes sortes.* » (*ibid.* : 89).

¹⁰ Ou des langues étrangères les mieux connues, dans notre cas précis, par exemple, l'espagnol.

¹¹ Dans le domaine de l'enseignement des langues apparentées, L. Dabène remarque à juste titre que : « *Si l'on*

considère les stratégies pédagogiques auxquelles ont eu recours les enseignants et didacticiens de ces langues, c'est généralement dans un sens négatif que la proximité a été invoquée, l'accent étant mis essentiellement sur les différences et encore plus sur les ressemblances fallacieuses, sources éventuelles de confusion. » (1996 : 396). Et, plus récemment, J.-M. Eloy souligne que dans les politiques linguistiques et éducatives européennes « la proximité des langues est tout simplement ignorée. » (2004 : 394).

¹² Pour confirmer cette remarque, nous reportons ci-dessous un extrait très parlant d'un journal de bord d'apprentissage de l'un de nos étudiants : (Sh2005) « Je n'ai pas eu de problème majeur avec la prononciation sauf des erreurs de placement d'accent sur la lecture à haute voix. Je pense que ce résultat est dû à ma maîtrise d'une langue que l'on penserait totalement éloignée de l'italien mais qui en est proche de bien des aspects au niveau articulatoire et phonétique comme peut l'être également l'espagnol, je veux parler de l'arabe. »

¹³ Signalons au passage l'épineux et éternel problème – difficile à résoudre – du décalage entre les commentaires métalinguistiques des étudiants (pour nous des commentaires écrits) et ce qui se passe réellement dans la situation donnée. Autrement dit entre « les dire » et « les faire ». Par ailleurs, comme le soulignait déjà il y a une vingtaine d'années A.-C. Berthoud (remarque qui reste absolument valable) : « La verbalisation se limite à l'expérience d'une activité métalinguistique consciente[...]. La verbalisation ne peut être l'expression de l'activité épilinguistique des apprenants, définie par Culioli comme "activité métalinguistique non-consciente". » (1982 : 139).

¹⁴ Afin de bien distinguer les deux « faces » de cette compétence, nous rappelons la définition de « compétence plurilingue » donnée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (2001 : 129).

¹⁵ B. Py soulignait déjà ce point essentiel dans un article publié en 1984.

¹⁶ Notamment E. Castagne (2001).

¹⁷ Dans le traitement des nouvelles données en langue cible par l'apprenant, W. Klein (1989) parle en effet de quatre tâches : analyser la langue, construire l'énoncé, mettre en contexte et comparer (83 et sq.).

¹⁸ En termes de descriptions historiques et linguistiques *stricto sensu*.

¹⁹ V. Castellotti et alii (2001 : 105-107) en renvoyant à Kellermann (1977 et 1978), Klein (1989), Van Lier (1991), etc. Pour ce point, nous renvoyons également à D. Véronique (1990).

²⁰ Les représentations de nos étudiants sur l'italien sont très proches de celles dégagées par J. Billiez (1996).

²¹ W. Klein traite de cet aspect extrêmement complexe toujours en relation au traitement et à l'appropriation des données en langue cible chez l'apprenant (1989 : 180 et sq.). La perspective étant différente de la nôtre ici, nous croyons cependant que les observations avancées par l'auteur sont très utiles à l'avancement de la réflexion didactique autour de la problématique des représentations et des notions de proximité/éloignement, divergence/convergence des langues.

²² Dans cette contribution, nous n'aborderons que le côté droit du schéma.