



Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée

Teresa Maria Wlosowicz

Université des Sciences Sociales, Cracovie, Pologne
teresamaria@poczta.onet.pl

Résumé

Le but de l'article est de présenter les défis posés à la linguistique appliquée par le plurilinguisme et son caractère complexe et dynamique. Une attention particulière est prêtée aux questions relatives à la culture de recherches, comme par exemple, si les chercheurs devraient devenir plurilingues eux-mêmes, ou quelles méthodes il faudrait utiliser pour rendre compte de la complexité de ces phénomènes. Nous proposons aussi une approche fonctionnelle de l'évaluation qui stipule que l'évaluation devrait prendre en considération les besoins linguistiques des apprenants et les compétences exigées dans une situation donnée.

Mots-clés : plurilinguisme, dynamique des systèmes plurilingues, méthodologie des recherches, évaluation des compétences linguistiques

As pesquisas sobre o plurilingüismo como desafio para a lingüística aplicada

Resumo

O alvo deste artigo é uma apresentação dos desafios lançados à linguística aplicada pelo plurilinguismo e pelo seu caráter complexo e dinâmico. Uma atenção particular é dada às questões relativas à cultura das pesquisas, por exemplo, se os pesquisadores deveriam tornar-se também plurilíngues, ou que métodos se deveria usar para dar conta da complexidade desses fenômenos. Também se propõe aqui um ponto de vista funcional da avaliação que estipula que a avaliação leve em conta as necessidades linguísticas dos alunos e as competências exigidas numa situação dada.

Palavras-chave: plurilinguismo, dinâmica dos sistemas plurilíngues, metodologia das pesquisas, avaliação de competências linguísticas

Research on plurilingualism as a challenge to applied linguistics

Abstract

The purpose of the article is to present the challenges posed to applied linguistics by plurilingualism and its complex and dynamic nature. Special attention is paid

to questions related to research culture, for example, whether researchers should become plurilingual themselves, or what methods should be used to account for the complexity of these phenomena. Moreover, a functional approach to evaluation is proposed which postulates that evaluation should take into consideration learners' linguistic needs and the competences required in a given situation.

Keywords: plurilingualism, dynamics of plurilingual systems, research methodology, evaluation of linguistic competences

Introduction

Face à la mondialisation, à la mobilité des personnes et à l'échange des connaissances, le plurilinguisme constitue, d'une part, un objectif visé et propagé par les institutions politiques et éducatives, comme par exemple, le Conseil de l'Europe (Holtzer, 2001) et, d'autre part, un objet de recherches qui ont pour but l'investigation de ce phénomène et, sur la base des résultats, le développement d'une didactique qui facilite l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences plurilingues. Cela inspire toujours de nouvelles questions et, en fait, le plurilinguisme reste un phénomène relativement peu recherché, qui lance de nombreux défis aux chercheurs en linguistique appliquée.

À ce point, il faudrait se poser la question de ce qu'est, en effet, la linguistique appliquée. Richards, Platt et Platt (1992 : 19, notre traduction) la définissent par « l'étude de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes et étrangères¹ » ou bien, au sens large, comme l'étude des langues appliquée à la résolution des problèmes pratiques en lexicographie, en traduction, en orthophonie, etc., qui utilise elle-même les résultats des recherches dans d'autres domaines, comme par exemple, la psychologie, la sociologie, ou bien l'anthropologie. Dans le présent article, nous allons adopter cette première définition, mais nous allons également mettre en exergue les implications de la dynamique du plurilinguisme pour la culture de recherche en linguistique appliquée.

Ici, nous allons tenter de suggérer des réponses aux questions suivantes, que nous considérons comme particulièrement importantes pour l'investigation du plurilinguisme et qui constituent, en même temps, des défis pour la linguistique appliquée : Premièrement, les chercheurs qui travaillent sur le plurilinguisme devraient-ils se spécialiser en une seule langue ou bien devraient-ils aussi devenir plurilingues eux-mêmes ? Traditionnellement, la plupart des linguistes ont une spécialisation déterminée : ils sont, par exemple, anglicistes, romanistes, etc. Or, comme les apprenants plurilingues possèdent des répertoires variés, souvent dépassant une

famille de langues, il s'impose la question du degré auquel la connaissance de toutes les langues des apprenants est indispensable pour que l'enseignant ou le chercheur puisse identifier, par exemple, les sources des erreurs d'interférence.

Deuxièmement, comment faut-il enseigner aux élèves à développer une compétence plurilingue et comment l'évaluer ensuite ? De même, faut-il évaluer les compétences spécifiques, comme la connaissance de la grammaire ou du lexique, et faire des recherches sur celles-ci, ou bien baser l'évaluation sur la capacité des apprenants de gérer leurs répertoires linguistiques pour atteindre leurs buts communicatifs ?

En fait, comme la compétence plurilingue est holistique (de Angelis et Selinker, 2001, Herdina et Jessner, 2002) et que les différentes langues constituent les sous-systèmes d'un système plus large (Paradis, 1993), on pourrait se demander s'il faut évaluer la compétence en chaque langue séparément, en considérant toute déviation de la norme monolingue comme une erreur d'interférence, ou bien faut-il prendre en considération le répertoire linguistique entier, où un certain nombre d'interférences est inévitable. Certes, il faut admettre que toutes les erreurs ne sont pas forcément des erreurs d'interférence, car il y a aussi d'autres sources d'erreurs, comme, par exemple, la surgénéralisation ou la confusion des formes de la même langue. Sans doute, au sein des répertoires plurilingues, le transfert négatif et les interférences constituent des sources importantes des déviations de la forme linguistique cible. Or, suivant Herdina et Jessner (2002 : 29), le transfert et les interférences constituent des phénomènes différents. Lorsque le transfert consiste en l'utilisation régulière d'éléments d'une langue dans l'autre, l'interférence est un phénomène dynamique, non réductible à une seule langue.

Le but du présent article est de chercher des réponses aux questions formulées ci-dessus sur la base de nos propres recherches et celles d'autres chercheurs. En général, suivant Moore et Gajo (2009 : 149, notre traduction), nous sommes en faveur de l'approche francophone, qui promeut « des perspectives holistiques et intégrées du développement linguistique (aux termes des conceptions du répertoire plurilingue du locuteur, et/ou des relations linguistiques et des transferts dans l'acquisition des langues) et de la planification linguistique (...) ».

1. La dynamique et la complexité des systèmes plurilingues

En général, les systèmes plurilingues sont dynamiques et la compétence ne se développe pas de manière linéaire, mais son développement s'opère par des périodes d'accélération et de ralentissement, voire d'attrition, si le locuteur cesse d'utiliser une langue (Herdina et Jessner, 2002). Un rôle important est joué par le

contexte d'acquisition, qui détermine les besoins linguistiques (Grosjean, 1992), l'ordre de l'acquisition, ainsi que les compétences acquises dans chaque langue. Par exemple, si l'on utilise une langue surtout à l'oral, on peut ne pas développer de compétences écrites suffisantes dans cette langue, ce qui ne veut pas dire qu'on ne connaisse pas cette langue (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12). En fait, comme le soulignent Moore et Castellotti (2008 : 14), la compétence ne se limite pas aux connaissances linguistiques (le vocabulaire, les règles grammaticales, etc.), mais elle est, par définition, « l'ensemble *des connaissances mobilisées dans l'action* » (Moore et Castellotti, 2008 : 14, leur soulignement).

Étant donné les différents ordres et contextes d'acquisition (Cenoz, 2000, Hoffmann, 2001), les besoins linguistiques et donc les compétences atteintes varient d'un apprenant à l'autre. Par conséquent, la compétence plurilingue est partielle et variable, enrichie de différentes compétences culturelles et de capacités de gérer le répertoire plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12-14).

Cependant, la compétence dans chaque langue, une fois atteinte, n'est pas stable, mais elle se restructure sous l'influence des autres langues au sein du système, dont résulte la multicompétence (Cook, 1992). Comme non seulement le lexique (De Angelis, 2005, Herwig, 2001), mais aussi la grammaire (Cook, 1992, Wlosowicz, 2012a et sous presse) semble interconnectée, les interférences et les interactions interlinguales au sens large, y compris les emprunts et l'alternance codique («cross-linguistic interaction», Herdina et Jessner, 2002 : 29) sont inévitables. En particulier, lorsque certains traits des unités lexicales (la prononciation, l'orthographe) facilitent la reconnaissance de la langue à laquelle elles appartiennent (Singleton, 2003 : 168), la représentation des règles grammaticales est plus subtile et leur appartenance est moins reconnaissable. Alors, même si l'interaction interlinguale ne mène pas à des erreurs, elle peut mener à la préférence des structures transférées de la langue maternelle (Wlosowicz, 2012a : 145-147). Comme nous avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2012a), dans la traduction du polonais (L1) en anglais (L2) et en français (L3), ainsi que dans la correction des erreurs en L2 et en L3, les étudiants avaient tendance à éviter le gérondif et l'infinitif dans les structures du type « sans avoir fait X », « être reconnaissant à quelqu'un d'avoir fait Y », etc., en faveur des phrases subordonnées (par exemple, « être reconnaissant à quelqu'un qu'il ait fait X ») sous l'influence du polonais, où les phrases subordonnées sont plus fréquentes dans l'usage courant.

Effectivement, les interactions entre les langues ne sont pas toujours négatives. Par exemple, le transfert positif de L1 (ou bien, dans le cas des plurilingues, aussi de L2, L3, etc.) dans les langues étrangères facilite leur apprentissage. Selon Kellerman, (1987 : 214ff), ceci est reflété par l'apprentissage en forme de U

(« U-shaped learning »). Grâce au transfert positif de L1, la production linguistique des débutants en L2 peut être meilleure que celle des apprenants à l'étape de la formation des hypothèses qui divergent souvent des règles de la langue cible. Dès qu'on a maîtrisé les règles de L2, la production linguistique devient de plus en plus correcte. Le transfert positif est également utilisé dans l'approche de l'intercompréhension, où l'on enseigne aux apprenants à exploiter les similarités entre les langues apparentées pour comprendre aussi les langues qu'ils n'ont pas étudiées (Blanche-Benveniste et Valli, 1997).

Or, malgré la dynamique des systèmes plurilingues, les chercheurs ont encore tendance à admettre implicitement le modèle additif de la compétence (Esch, 2003 : 20), qui ne prend pas en considération l'attrition des langues, ni la restructuration due aux interactions interlinguales. Cette simplification suggère que la différence principale entre le bilinguisme et le plurilinguisme est quantitative, car les systèmes bilingues contiennent deux langues et les systèmes plurilingues en contiennent trois ou plusieurs, quoique le trilinguisme soit plus complexe que le bilinguisme pour des raisons sociales, psychologiques et culturelles (Hoffmann, 2001 :13). Cependant, comme l'a montré Hufeisen (2000), la différence entre le bilinguisme et le plurilinguisme est qualitative, car les apprenants de L3 possèdent déjà un niveau plus élevé de conscience linguistique et des stratégies spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères, acquis au cours de l'apprentissage de L2, lorsque dans l'apprentissage de L2 ces facteurs ne sont pas encore en place. Par contre, la différence entre l'apprentissage de L3 et celui de L4 est moins grande, car le seul facteur supplémentaire, est la L3, qui peut constituer une source de transfert et/ou d'interférences.

Cependant, les chercheurs continuent souvent à se spécialiser en une seule langue, ce qui peut les empêcher de bien évaluer la performance et, à travers celle-ci, aussi la compétence (Chomsky, 1965, dans Taylor, 1988 : 149) des sujets. Or, étant donnée l'importance de la gestion des systèmes plurilingues, de l'alternance codique, etc., nous pouvons, suivant Herdina et Jessner (2002 : 75), admettre comme point de repère la « profiçence plurilingue » (« multilingual proficiency »), définie par la combinaison de la compétence linguistique et des compétences sociales, de gestion des langues, etc. En outre, pour comprendre les mécanismes de la gestion des langues, les chercheurs devraient savoir gérer plusieurs langues eux-mêmes. Comme le souligne Esch (2003 : 20), les chercheurs devraient devenir plurilingues afin d'être capables de « participer à des situations trilingues s'ils veulent avoir de la crédibilité ». Nous supposons que, si les chercheurs devenaient plurilingues, ils pourraient mieux savoir ce qui posait des difficultés aux apprenants, comme dans le cas des enseignants non natifs (Medgyes, 1992), et donc plus

facilement choisir les objets des recherches. De même, cela leur permettrait de mieux identifier les sources des erreurs d'interférence.

Comme le montre le phénomène du « changement de système » (« system shift », de Angelis, 2005 : 2), les plurilingues insèrent parfois dans leurs énoncés des mots d'une langue non cible, sans s'en rendre compte. En même temps, ces « emprunts » plus ou moins involontaires peuvent appartenir à une langue qui ne fait pas l'objet de l'étude, par exemple, l'espagnol ou l'italien dans une étude sur l'attrition du portugais (Wlosowicz, 2015). Ainsi, à un chercheur qui ne possède aucune compétence en espagnol, ni en italien, le mot italien « anche » (aussi) et le mot espagnol « otras » (autres) dans les exemples suivants : « estudo anche inglês » (j'étudie aussi l'anglais) et « otras cidades mais grandes » (d'autres villes plus grandes), pourraient paraître des lapsus en portugais plutôt que des interférences d'autres langues. Cependant, comme ils seraient aussi sujets à des interférences, il serait souhaitable, en cas de doute, de consulter un locuteur natif.

Finalement, prenant en considération la dynamique des répertoires plurilingues, davantage d'attention devrait être consacrée à l'attrition des langues, toute difficile que soit l'investigation de ce phénomène. Comme l'admettent Herdina et Jessner (2002 : 96), l'attrition des langues a généralement été ignorée par la recherche, car, d'une part, elle est moins spectaculaire que la perte brusque d'une langue, et, d'autre part, comme les locuteurs essaient de contrebalancer l'attrition, elle n'est pas directement observable, mais elle prend plutôt la forme d'une variation de performance. Pourtant, bien que ce phénomène soit inévitable, il serait souhaitable de développer des techniques de développement de conscience linguistique et de motivation dans le but d'enseigner aux apprenants plurilingues à contrebalancer consciemment l'attrition.

2. L'enseignement et l'évaluation du plurilinguisme

2.1 L'enseignement et la propagation du plurilinguisme

Face à la prédominance de l'anglais, on pourrait se demander s'il est raisonnable du tout de propager le plurilinguisme, ou bien s'il faudrait juste propager l'apprentissage de l'anglais. En fait, l'anglais comme lingua franca, malgré son utilité, n'est pas toujours suffisant. Par exemple, comme le souligne Szczurkowska (2007 : 43), une lingua franca peut être utilisée dans les négociations de base, mais en parlant aux clients dans leur langue maternelle on peut augmenter ses chances de vendre les produits ; de même, en habitant dans un pays étranger on ne peut pas se limiter à la lingua franca, mais il faut apprendre la langue du pays pour s'intégrer à la communauté.

De même, comme nous l'avons montré dans une autre étude (Wlosowicz, 2011), le plurilinguisme enrichit les sujets intellectuellement et il améliore leurs perspectives de travail. Bien que les adolescents n'aperçoivent pas toujours le sens d'apprendre des langues autres que l'anglais (dans notre étude, quinze sur cinquante-sept élèves ont même écrit qu'elles étaient complètement inutiles, Wlosowicz, 2011 : 16), les étudiants en lettres anglaises ont des attitudes positives envers les autres langues, ce qu'ils justifient, par exemple, par le fait que leur connaissance augmente le prestige des enseignants, qu'elle leur permet d'expliquer aux élèves l'étymologie des mots, etc. (Wlosowicz, 2011 : 16). De même, comme le souligne Castellotti (2006 : 328), au lieu d'être spécialistes d'une seule langue, la formation des élèves plurilingues exigerait que les enseignants aient aussi des savoirs linguistiques et socioculturels pluriels.

Sans doute, il y a un consensus de plus en plus répandu qu'il faudrait propager le plurilinguisme, mais il reste toujours la question de savoir comment le faire. Parmi les suggestions des chercheurs, il y a, premièrement, un changement de l'ordre des langues enseignées à l'école. Suivant Müller-Lancé (2002), il faudrait commencer par une autre langue étrangère, et introduire l'anglais comme L3 quand les élèves auraient maîtrisé leur L2 au moins au niveau de base. Par contre, selon Vollmer (2001), le plurilinguisme devrait être basé précisément sur l'anglais : les élèves devraient maîtriser les stratégies d'apprentissage des langues, développer leur conscience linguistique, etc. en apprenant l'anglais, puis transférer ces compétences à l'apprentissage de L3, L4, etc. Or, on pourrait se demander comment motiver les élèves, dès qu'ils auront appris l'anglais, à apprendre aussi d'autres langues, qui ne sont pas des langues mondiales. Une solution possible serait de les motiver à découvrir les langues, ce qui fait partie de l'approche de l'intercompréhension (Slodzian, 1997).

Effectivement, une approche qui semble facile et, en même temps, assez motivante, est l'intercompréhension, où les apprenants acquièrent des compétences de lecture dans plusieurs langues apparentées sans apprendre à les parler ou écrire (par exemple, Reinfried, 1999, et le volume dirigé par Blanche-Benveniste et Valli, 1997). Or, l'intercompréhension a aussi ses limites : Premièrement, comme l'a montré Müller-Lancé (2002), pour servir de source de transfert positif, une langue doit être maîtrisée au niveau productif et non seulement réceptif; par exemple, pour lire les langues romanes, il faut avoir de bonnes compétences de production dans au moins une d'entre elles.

Deuxièmement, comme le souligne Ploquin (1997 : 52), l'absence de contrôle sur la compréhension de l'interlocuteur peut mener à des malentendus graves. Un autre problème est lié à l'égalité des interlocuteurs : si chacun reste dans sa langue

maternelle, on ne peut pas s'immerger dans la langue de l'autre et dans sa représentation du monde. De même, la compréhension totale entre les peuples, partant de l'hypothèse qu'on pourrait comprendre la langue de l'autre sans la parler, est une grande utopie (Ploquin, 1997 : 52).

Troisièmement, comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2010), le transfert positif qui facilite la compréhension, surtout dans le cas des cognates, ne présuppose pas nécessairement leur production correcte, dont peuvent résulter des erreurs comme « botanics » (au lieu de « botany », cf. « botanique »), « controversiel » (au lieu de « controversé/controversable », cf. « controversial »), ou bien « intimacy » (au lieu du mot « intimacy », cf. « intimité »).

En effet, comme le remarque Braunmüller (2013 : 219-220), dans le monde contemporain on est censé utiliser la langue cible correctement et le mélange des langues et une communication basée sur l'intercompréhension, par exemple, dans les affaires, pourrait ridiculiser les communicateurs, en les montrant comme insuffisamment instruits. En même temps, la disponibilité de l'anglais comme lingua franca rend les locuteurs moins enclins à utiliser l'intercompréhension, même dans les régions où le plurilinguisme réceptif était la norme dans le passé, par exemple, en Scandinavie (Braunmüller, 2013 : 219).

Nous supposons donc que la didactique du plurilinguisme devrait adopter une approche surtout fonctionnelle, prenant en considération les fonctions des langues dans le répertoire plurilingue. Dans les situations qui exigent la correction linguistique, aussi en L3, L4, etc., les apprenants devraient maîtriser les règles grammaticales de la langue cible, ainsi que le vocabulaire approprié. Cela pourrait s'appliquer, par exemple, à la formation des traducteurs aux départements de langues étrangères appliquées. En revanche, les innovations comme l'intercompréhension peuvent motiver les apprenants, en leur montrant que les langues étrangères sont moins difficiles qu'ils ne pensent et en les motivant à les découvrir, et elles peuvent également être utiles aux personnes qui veulent juste lire certains textes pour en extraire l'idée générale (par exemple, certaines pages Web, les brochures touristiques, etc.). Pourtant, elles ne peuvent pas remplacer l'apprentissage des langues. En effet, dans les métiers liés aux langues, comme la traduction ou l'enseignement, la correction linguistique est indispensable. Un bon exemple d'une approche communicative trop peu orientée vers la correction sont les mémoires de maîtrise de certains étudiants polonais en philologie anglaise (Wlosowicz, 2012b). En tant que futurs enseignants, ils devraient bien maîtriser la langue, aussi à l'écrit. Or, certains étudiants écrivent dans un langage « oral », peu précis et peu structuré, ce qui suggère que, malgré leur compétence de communication en anglais, ils ne maîtrisent pas suffisamment bien l'écriture scientifique.

2.2. L'évaluation des compétences plurilingues

Étant donnée l'inscription contextuelle du plurilinguisme (terme de Moore et Castellotti, 2008 : 14), on pourrait admettre que l'évaluation de la compétence sur la base de la performance des sujets devrait être plus holistique et prendre en considération, entre autres, la motivation, les représentations et les biographies linguistiques des sujets. Pourtant, lorsque dans la recherche il faudrait analyser et décrire les interactions interlinguales sans pénaliser les apprenants, la formation devrait garder une approche plus normative, par exemple, les enseignants devraient évaluer la production d'une langue particulière et non celle d'un mélange de langues. Certes, nous ne proposons pas qu'on pénalise, par exemple, les enfants des immigrés, qui ont longtemps été classifiés comme « sémilingues » (Grosjean, 1992 : 57) mais il faudrait plutôt leur enseigner à distinguer entre les langues et apprendre à utiliser la langue seconde selon les normes de celle-ci, pour leur éviter des problèmes à l'école, à l'université, au travail, etc.

Pour cette raison, nous serions en faveur d'évaluer chaque langue séparément aux examens, ainsi que dans les investigations, par exemple, du progrès dans l'apprentissage des langues, lorsque dans les études sur la gestion des répertoires plurilingues on peut, bien sûr, analyser l'utilisation du mélange des langues servant à atteindre certains buts communicatifs. Bien évidemment, au bac d'anglais il faut évaluer les compétences de l'élève en anglais et non sa capacité de se débrouiller en mélangeant le français et l'anglais, mais d'un autre côté, dans telles situations que, par exemple, le tourisme, il faudrait encourager les apprenants à mobiliser leurs répertoires plurilingues aussi efficacement que possible. Effectivement, comme l'a montré Widła (2007), les apprenants de L3 développent de meilleures stratégies de communication que ceux de L2. Par conséquent, en dépit d'un plus grand nombre de fautes de langue, ils arrivent mieux à atteindre leurs buts communicatifs.

À ce point, il faut se poser aussi la question des instruments d'évaluation. Comme l'a montré Tardieu (2010), le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, souvent présenté comme « un outil idéal de comparabilité des résultats de l'évaluation dans différents pays du Conseil de l'Europe » (Tardieu, 2010 : 225), « n'est pas un outil », « les descripteurs ne sont pas rigoureux » (Tardieu, 2010 : 225) et les termes « activité langagière » et « activité d'apprentissage » sont souvent confondus, ce qui mène à « l'aplatissement des pseudo-activités langagières sur les tâches à accomplir » et « au refoulement de la composante cognitive » (Portine, 2008 : 251-252, dans Tardieu, 2010 : 235). En particulier, il y a des différences culturelles qui influent sur l'évaluation dans chaque pays et, par conséquent, les tâches du niveau B1 dans un pays peuvent être résolues par des élèves au niveau A2 dans un autre pays (Tardieu, 2010 : 226). De même, la facilité de résoudre

un certain type de tâches dépend considérablement des exercices auxquels sont habitués les élèves. Tardieu (2010 : 235-238) propose donc de remplacer le CECRL par un instrument plus souple, nommé le Cef-Estim. Les avantages du Cef-Estim incluent la grille qui peut être remplie partiellement, les niveaux qui sont conçus comme des fourchettes et non comme des points précis, et, en outre, « les échantillons d'activités qui accompagnent la grille ne sont pas des modèles et préservent la grande diversité des pratiques d'enseignement » (Tardieu, 2010 : 236).

En ce qui concerne l'évaluation des compétences séparées (la grammaire, le vocabulaire, la lecture, la compréhension orale, etc.) ou bien une évaluation holistique, prenant en considération les facteurs affectifs ou non, nous suggérons que l'évaluation dans le domaine scientifique prenne en considération les facteurs affectifs pertinents, en particulier la motivation. Comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2013), dans les tâches expérimentales, comme la compréhension de L3 combinée avec la traduction en L1 et la verbalisation des pensées pour créer des protocoles verbaux, la non traduction de certains mots de L3 en L1 ne devait pas nécessairement être due à des interférences, mais aussi au manque de motivation pour exécuter la tâche et aussi à l'anxiété pour ne pas se ridiculiser, par exemple, en traduisant un faux ami comme si c'était un équivalent. L'évaluation globale ou bien séparée des différentes compétences (lexicales, grammaticales, etc.) devrait dépendre du but de l'étude.

En revanche, dans l'enseignement, nous supposons que l'évaluation devrait quand même être basée sur les normes de la langue cible, quoiqu'elle doive aussi prendre en considération le but de l'évaluation, par exemple, l'indication aux élèves sur quoi ils devraient travailler, un examen pour obtenir un diplôme, etc. Malheureusement, dans les examens, qui sont souvent codés et évalués de manière anonyme pour être plus objectifs, les facteurs affectifs ne peuvent pas vraiment être pris en considération, sauf, par exemple, aux examens oraux, où les examinateurs voient le comportement des candidats et qu'ils peuvent les aider à se décontracter. Cependant, les outils d'évaluation devraient être généralement plus souples et, comme dans le Cef-Estim, les évaluateurs devraient avoir la possibilité de les remplir partiellement, en fonction des objectifs de chaque examen.

Finalement, les recherches sur le plurilinguisme, notamment dans la tradition francophone (Moore et Gajo, 2009 : 138), prennent souvent en considération les pratiques langagières dans divers contextes et qu'elles soulignent les représentations sociales et les biographies linguistiques. En fait, l'étude des biographies linguistiques constitue un domaine important pour la recherche sur le plurilinguisme, car elles fournissent une variété de données sur l'acquisition de plusieurs langues, y compris le contexte et l'ordre d'acquisition, la compétence atteinte dans

chaque langue, etc. Comme le remarquent Cenoz et Todeva (2009 : 270), les récits biographiques sont compatibles avec la Théorie de la Complexité (Larsen-Freeman et Cameron, 2008, dans Cenoz et Todeva, 2009 : 270), qui souligne le rôle du contexte et qui stipule que la langue ne soit pas considérée comme une entité, mais comme « un espace dans lequel un nombre infini de trajectoires possibles peut être réalisé³ » (Cenoz et Todeva, 2009 : 270, notre traduction). Par conséquent, bien qu'on puisse faire certaines généralisations, l'apprentissage de plusieurs langues reste toujours un phénomène complexe et largement individuel.

Conclusion

En général, nous pouvons conclure que la complexité des répertoires plurilingues et leur dynamique exigent encore de nombreuses recherches sur les possibilités de mieux enseigner et évaluer la compétence linguistique des apprenants plurilingues, ainsi que pour mieux identifier les sources des erreurs de transfert négatif et d'interférence. Pour répondre aux questions posées dans l'introduction, nous stipulons que les chercheurs en plurilinguisme devraient devenir plurilingues eux-mêmes pour mieux comprendre les pratiques langagières et la dynamique des systèmes plurilingues. Sans doute, malgré la prédominance de l'anglais, il faut promouvoir le plurilinguisme, lié à l'ouverture aux autres langues et cultures et à la découverte de celles-ci. Deuxièmement, l'évaluation des compétences et la méthode de recherche devraient être adaptées aux buts de l'étude et/ou de l'examen. Aussi dans la recherche, dans les études sur, par exemple, l'acquisition de la grammaire en L3, il faudrait faire une attention particulière à la correction grammaticale des sujets, y compris au transfert de L1 et de L2, plutôt qu'à leur capacité de gérer leurs répertoires entiers.

Prenant en considération la diversité des répertoires plurilingues et des besoins linguistiques, nous voudrions proposer une approche fonctionnelle de l'évaluation des compétences plurilingues, similaire à l'approche fonctionnelle de la traduction, selon laquelle le choix des stratégies de traduction doit être basé sur le but de la traduction et sur la fonction du texte (Munday, 2001 : 72-88). Nous suggérons que l'évaluation soit basée sur deux facteurs : premièrement, sur le but de l'évaluation (par exemple, le sujet veut être enseignant, traducteur, ou bien travailler dans un hôtel dans le pays de la langue cible) et deuxièmement, les compétences partielles exigées dans le domaine. Selon le but de l'évaluation ou de l'étude, on pourrait être plus ou moins rigoureux, prendre en considération (ou non) les facteurs individuels, comme la biographie linguistique, et évaluer la capacité de gérer le capital plurilingue pour atteindre ses buts communicatifs ou bien de parler correctement la langue cible. En revanche, l'évaluation des compétences partielles

dépendrait du domaine. Par exemple, une serveuse n'a pas forcément besoin de lire de la littérature dans l'original, mais elle doit être polie envers les clients et éviter les malentendus culturels. Dans son cas, l'évaluation devrait mettre l'accent sur la compétence culturelle plutôt que sur la capacité de lire des œuvres littéraires ou bien écrire des essais. Pourtant, même en cherchant à atteindre ce genre d'objectifs partiels, il ne faudrait pas oublier le fait que la compétence constitue « l'ensemble des connaissances mobilisées dans l'action » comme la définissent Moore et Castellotti (2008 : 14, cf. supra).

En outre, à part les tests de compétence linguistique générale (de A1 à C2), nous pourrions suggérer qu'on introduise davantage d'examens de spécialité, comme le DALF de sciences ou de lettres et sciences humaines, ou bien comme les examens de l'anglais des affaires, organisés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Londres (London Chamber of Commerce and Industry, ou L.C.C.I.). Or, cela poserait encore des nouveaux défis. D'une part, les examens des langues de spécialité pourraient mieux évaluer les compétences exigées du candidat, mais d'autre part, un tel diplôme pourrait l'autoriser à trop peu de choses. Par exemple, on pourrait obtenir un certificat de l'anglais de l'hôtellerie au niveau B2 qui ne serait pas reconnu dans un autre travail qui exigerait aussi le niveau B2 de compétence linguistique. Il faudrait donc développer des outils d'évaluation souples, suffisamment généraux pour ne pas limiter les apprenants à un seul domaine, mais en même temps suffisamment adaptés à leurs besoins.

Finalement, en ce qui concerne la relation entre les suggestions présentées ci-dessus et la culture de recherche en linguistique appliquée, nous sommes sans doute d'accord avec l'approche francophone, représentée par Moore et Gajo (2009), qui souligne l'importance des répertoires et des biographies linguistiques individuelles. Pourtant, nous sommes d'avis qu'il faudrait propager le plurilinguisme non seulement parmi les apprenants, mais également parmi les chercheurs, pour qu'ils puissent mieux former les hypothèses de recherche, par exemple, sur les interférences dans une certaine combinaison de langues, aussi sur la base de leur propre expérience linguistique, et mieux évaluer la production linguistique des participants aux études.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (dir.) 1997. *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- Braunmüller, K. 2013. « Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages ». *International Journal of Multilingualism*, n° 10, p. 214-223.

- Castellotti, V. 2006. « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, p. 319-331.
- Cenoz, J. 2000. Research on Multilingual Acquisition. In : *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Todeva, E. 2009. The well and the bucket: The emic and etic perspectives combined». In: *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cook, V. 1992. « Evidence for Multicompetence ». *Language Learning*, n° 42, p. 557-591.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- De Angelis, G. 2005. « Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem ». *International Journal of Multilingualism*, n° 2, p. 1-25.
- De Angelis, G., Selinker, L. 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd..
- Grosjean, F. 1992. Another View of Bilingualism. In : *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam : North Holland. Elsevier Science Publishers.
- Herdina, P., Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Herwig, A. 2001. Plurilingual lexical organisation: evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In : *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Hoffmann, C. 2001. The status of trilingualism in bilingualism studies. In : *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. 2000. A European perspective - tertiary languages with a focus on German as L3. In : *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Kellerman, E. 1987. *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. 1992. « Native or non-native: who's worth more? », *ELT Journal*, n° 46, p. 340-349.
- Moore, D., Castellotti, V. 2008. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Moore, D., Gajo, L. 2009. « Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives ». *International Journal of Multilingualism*, n° 6, p. 137-153.
- Müller-Lancé, J. 2002. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Shaker, Aachen, p. 133-149.
- Munday, J. 2001, reimprimé 2005. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London and New York: Routledge.
- Paradis, M. 1993. Multilingualism and Aphasia. In : *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Ploquin, F. 1997. L'intercompréhension: une innovation redoutée. In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.

- Reinfried, M. 1999. « Innerromanischer Sprachtransfer ». *Grenzgänge*, n° 6, p. 96-125.
- Richards, J., Platt, J., Platt, H. 1992, 2^e édition. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Singleton, D. 2003. *Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis*. In : *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Slodzian, M. 1997. Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- Szczurkowska S. 2007. Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa? In : *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Varsovie: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Tardieu, C. 2010. « Votre B1 est-il mon B1? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe ». *Les Cahiers de l'Academy*, n° 7, p. 225-238.
- Taylor, D.S. 1988. « The Meaning and Use of the Term «Competence» in Linguistics and Applied Linguistics ». *Applied Linguistics*, n° 9, p. 148-167.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., Stevenson, M. 2003. « Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach ». *International Journal of Bilingualism*, n° 7, p. 7-25.
- Vollmer, H. 2001. Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In : *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wlosowicz, T.M. 2010. Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, n° 3, p. 159-170.
- Wlosowicz, T.M. 2011. Multilingualism: Wishful Thinking or a Real Possibility? In : *Challenges for Foreign Philologies. Part 2: Interdisciplinarity and New Teaching Methods*. Bielsko-Biała: Akademia Techniczno-Humanistyczna.
- Wlosowicz, T.M. 2012a. Cross-Linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Comprehension and Production. In : *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Wlosowicz, T.M. 2012b. Errors in the M.A. theses of English philology students: A matter of knowledge or control? In : *Foreign Language Didactics and its Application in the Educational Setting*. Lodz/Varsovie: SWSPiZ.
- Wlosowicz, T.M. 2013. Task Motivation in L3 Comprehension and Use, as Revealed by Think-Aloud Protocols and Communication Strategies. In : *Language in Cognition and Affect*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Wlosowicz, T.M. 2015. « The Attrition of Portuguese as a Third or Additional Language over the Summer Holidays. » Communication présentée au cinquième colloque FLTAL (Foreign Language Teaching and Applied Linguistics) à Sarajevo, Bosnie-Herzégovine, du 7 au 9 mai 2015.
- Wlosowicz, T.M. (sous presse). Multilingual Processing Phenomena in Learners of Portuguese as a Third or Additional Language. Article accepté pour la publication dans *Theory and Practice of Second Language Acquisition*.

Notes

1. « the study of second and foreign language learning and teaching »
2. « holistic and integrated perspectives on language developments (in terms of conceptions of the speaker's plurilingual repertoire, and/or of linguistic relations and transfers in language acquisition), and on language planning (...) »
3. « a space in which an infinite number of possible trajectories may be realized »