



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

La compétence linguistique redéfinie : implications pour l'enseignement du français langue étrangère en Chine

SHAN Zhibin¹

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine / Sorbonne Université, France

shanzhibin@bfsu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0002-0481-7144>

Reçu le 02-12-2022 / Évalué le 28-03-2023 / Accepté le 11-04-2023

Résumé

Dans cet article, nous abordons la notion de pluri-compétence comme une redéfinition de la compétence linguistique des individus plurilingues. Issue de la définition originelle de la compétence en linguistique de Chomsky, cette notion met l'accent sur le caractère holistique, dynamique et interdépendant de l'ensemble des connaissances linguistiques dans l'espace mental des individus. Un des objectifs de l'enseignement du FLE en Chine consiste ainsi à faire développer la pluri-compétence chez l'apprenant. Pour comprendre le développement de la pluri-compétence, les interfaces forme-sens constituent un objet d'étude à privilégier. Nous proposons trois modes prototypiques de l'évolution mentale lors de l'apprentissage des lexies simples du français. Cette modélisation permet de mieux identifier les difficultés de l'apprentissage et de rendre l'enseignement plus ciblé, répondant aux besoins de l'apprenant.

Mots-clés : plurilinguisme, compétence linguistique, pluri-compétence, développement des interfaces forme-sens, enseignement du FLE en Chine

语言能力的再界定—兼论其对中国法语教学的启示

摘要：本文借助多语言能力的概念，对多语个人的语言能力进行了重新界定。多语言能力是对乔姆斯基提出的语言能力的延伸，指个人大脑中的全部语言知识，强调其整体性、动态性和相互依赖性。因此，中国法语教学/学习的目标之一就是培养学习者的多语言能力。对形式-意义接口的研究有助于理解多语言能力的发展过程。本文提出了法语单纯词学习过程中的三种典型形式-意义接口发展模式。这一模型有助于更好地识别学习难点，使教学更加满足学生的学习需求。

关键词：多元语言；语言能力；多语言能力；形式-意义接口发展；中国法语教学

Linguistic competence redefined: implications for teaching French as a foreign language in China

Abstract

In this paper, I discuss the notion of multi-competence to redefine the linguistic competence of multilingual individuals. Derived from Chomsky's original definition

of *linguistic competence*, multi-competence highlights the holistic, dynamic, and interdependent characteristic of all linguistic knowledge in one's mind. One of the objectives of teaching French as a foreign language in China is thus to develop learner's multi-competence. For the purpose of understanding the development of such multi-competence, form-meaning interfaces should be prioritised as the object of study. I propose three prototypical modes of mental development as the learner learns simple lexemes of French. This modelling may help better identify learning difficulties and make teaching more responsive to learner's needs.

Keywords: multilingualism, linguistic competence, multi-competence, form-meaning interface development, teaching French as a foreign language in China

Introduction²

Pour les apprenants chinois, le français leur permet de vivre dans un monde beaucoup plus grand. Plurilingues en titre ou en devenir, ils sont ou seront capables d'agir dans d'innombrables situations où sont impliquées non seulement leur(s) langue(s) maternelle(s) ou leur(s) L1 (souvent le chinois), mais aussi des langues secondes et étrangères, que nous nommons par simplicité la Ln, qui regroupe la L2 (souvent l'anglais), la L3 (le français en l'occurrence), etc. Pour rendre compte de cette capacité, la notion de compétence est souvent sollicitée. Par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe (désormais CdE), a fourni une description détaillée des compétences de l'apprenant/utilisateur, définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CdE, 2001 : 15). La perspective est donc actionnelle : l'accent est mis sur l'action produite par l'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social, comme le montrent les nombreux descripteurs commençant par « peut (faire) ». Ainsi, la mise en usage du français dans l'exécution des tâches deviendrait l'objectif final de l'enseignement du FLE.

Dans la structure hiérarchisée de cette compétence (voir CdE, 2001, chapitre 5), la compétence linguistique serait sans doute la composante la plus traitée dans un cours de langue. Voici sa définition dans le CECRL :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur socio-linguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (CdE, 2001 : 17).

Or, il est tout à fait possible de comprendre la compétence linguistique autrement, car la notion de *compétence* en soi a des acceptions différentes, voire contradictoires, ses origines disciplinaires étant multiples : la linguistique, les sciences de l'éducation, ou encore la formation professionnelle (Castellotti, 2002 ;

Bronckart, 2011). Un réexamen de la compétence linguistique des apprenants de FLE joue ainsi un double rôle : participer aux discussions théoriques de la linguistique, et rendre l'enseignement plus ciblé et efficace. Dans le présent article, nous revenons d'abord sur la définition originelle de la compétence en linguistique, pour ensuite souligner les traits inhérents de la compétence linguistique des individus plurilingues, dont font partie les apprenants chinois de FLE. Enfin, nous proposons une modélisation du développement de cette compétence, et aborderons ses implications pédagogiques.

1. La compétence linguistique définie comme réalité mentale

En linguistique, la notion de compétence a été introduite par Chomsky (1965, trad. fr. : 13), qui a distingué la *compétence* (« la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ») de la *performance* (« l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes »). La compétence, « réalité mentale sous-jacente au comportement effectif » (*id.*), n'est pas fidèlement reflétée par la performance. Cette distinction compétence/performance signifie la rupture avec le behaviorisme, qui étudie les comportements directement observables ; elle témoigne de la vision mentaliste de Chomsky, qui se focalise sur la langue interne dans l'esprit/cerveau de l'individu comme objet d'étude de la linguistique (Blitman, 2015). La compétence étant définie comme « connaissance de langue » (*knowledge of language*), trois questions fondamentales se posent (Chomsky, 1986 : 3, notre traduction) :

- 1) Qu'est-ce qui constitue la connaissance de langue ?
- 2) Comment la connaissance est-elle acquise ?
- 3) Comment la connaissance est-elle mise en usage ?³

Chomsky a répondu à la première question par la grammaire générative. De manière très simplifiée, il s'agit d'un nombre limité de règles permettant de comprendre et de générer un nombre illimité de phrases. La troisième question est volontairement délaissée, parce qu'elle dépasse déjà la frontière de la langue interne, et relève plutôt de la performance. La réponse à la deuxième question témoigne de l'innéisme, un principe chomskyen fondamental. La conception innéiste s'oppose à la vision empiriste, selon laquelle la langue ne s'apprend que par l'expérience. Or, force est de constater que tout enfant (sauf cas exceptionnels de grave retard mental) arrive à maîtriser avec une déconcertante facilité sa (ou ses) L1 en quelques années. Cette aisance a fait penser à Chomsky qu'une partie de la connaissance linguistique serait déjà disponible à la naissance de l'enfant dans sa tête : c'est la fameuse grammaire universelle (GU). Selon Chomsky (1986), la GU, l'ensemble des principes universels à toutes les langues humaines, constitue l'état

initial de la faculté de langage de l'être humain. Il suffit de passer par un processus de paramétrage pour spécifier la GU. Ainsi, de l'état initial, l'enfant parvient à l'état stationnaire ou stable de la faculté de langage : il possède une compétence linguistique de sa (ou ses) L1 (Blitman, 2015).

La définition chomskyenne de la compétence a été, et reste d'ailleurs, critiquée par des chercheurs qui l'ont définie différemment. L'exemple par excellence est la *communicative competence* proposée par Hymes (1972, 1984), diversement traduite en français comme la compétence de communication, la compétence communicative ou compétence à communiquer. Il s'agit « des connaissances et des dispositions à faire, socialement construites dans une communauté et un contexte donnés » (Coste, 2004 : 68). Ainsi est-il clair que sous cette étiquette qu'est la compétence sont réunies des notions bien hétérogènes, venant de perspectives différentes pour aborder des sujets divers. Pour le présent article, nous restons volontairement dans l'esprit/cerveau du locuteur.

2. La pluri-compétence comme trait distinctif des individus plurilingues

À première vue, la compétence chomskyenne semble ne concerner qu'une seule langue, puisqu'il s'agit de la connaissance que le locuteur a de sa langue. Pour Vivian Cook, linguiste britannique et spécialiste de l'acquisition de la langue seconde (*second language acquisition*), cela impliquerait que Chomsky ne traite que des monolingues, et que le monolinguisme serait « l'état normal de l'être humain » (Cook, 2009 : 55). Or, le plurilinguisme « n'est pas une exception car plus de la moitié de l'humanité est plurilingue » (Lüdi, Py, 2015 : 1). Comment aborder la connaissance que le locuteur-auditeur a de ses langues ? Existerait-il une « grammaire universelle plurilingue » (*multilingual universal grammar*) (Cook, 2009 : 55), comme l'état initial de ceux qui connaissent plus d'une langue ?

2.1. De la grammaire universelle à la pluri-compétence

Nous nions l'existence d'une soi-disant GU plurilingue, parce que selon Chomsky, la GU est antérieure à l'apprentissage de toute langue. En tant qu'état initial, la GU n'est ni monolingue ni plurilingue ; en revanche, l'état stable qui en provient peut ne concerner qu'une seule langue s'il s'agit d'un individu monolingue, ou comprend plusieurs langues si l'individu en parle plusieurs. Quel que soit le nombre de langues en question, ces langues cohabitent bel et bien dans un seul espace mental, qui a pour état initial la GU. Comme Chomsky n'a jamais pu prouver qu'une telle GU existait dans le cerveau de l'enfant, nous pouvons tout simplement la considérer comme une prédisposition de l'enfant à s'approprier aisément les grammaires de

n'importe quelle langue. La réalisation de cette potentialité est donc multiple, à travers une seule langue, ou deux langues ou plus.

Si Cook a pris une position radicale en proposant une GU plurilingue, c'est pour souligner que les individus plurilingues « n'ont qu'une seule tête, qu'un seul esprit » (Cook, 2016 : 7, notre traduction). À cette fin, la *multi-compétence*, une autre notion qu'il a élaborée à partir de 1991, nous semble bien plus pertinente. Une précision terminologique est nécessaire avant de passer à l'analyse. Les chercheurs francophones ont l'habitude de distinguer le plurilinguisme du multilinguisme, alors que les Anglo-saxons disent plutôt, respectivement, *individual multilingualism* et *societal multilingualism* (Zarate et al., 2008). Le terme de *multi-compétence* touche en fait à ces deux niveaux (Cook, 2016), mais comme nos discussions se concentrent sur le plan individuel, nous choisissons de le franciser comme la « pluri-compétence ».

La pluri-compétence est définie comme « la connaissance de plus d'une langue dans le même et unique esprit d'un individu »⁴ (Cook, 2016 : 2, notre traduction). Le parallélisme entre cette définition et celle de la compétence chomskyenne laisse penser que la pluri-compétence équivaut tout simplement à la compétence chomskyenne chez un individu plurilingue. Une mono-compétence serait d'ailleurs envisageable pour aborder un individu strictement monolingue ; ce serait pourtant difficile d'en trouver à l'heure actuelle où les contacts de langues sont omniprésents et que l'apprentissage de la Ln commence souvent dès le jeune âge partout dans le monde. Autrement dit, la pluri-compétence, avec l'éventuelle mono-compétence, est l'état stable du langage humain, qui provient de l'état initial (la GU). Il s'avère important de nuancer l'adjectif *stable* : l'état est stable car la transformation est achevée, par rapport à l'état initial prêt à être transformé ; cet état n'est pas pour autant statique, car toutes les langues anciennement maîtrisées évoluent tout au long de la vie, et on peut toujours intégrer de nouveaux éléments à la connaissance linguistique existante en apprenant de nouvelles langues. C'est ainsi que la pluri-compétence se forme et se développe.

2.2. La nature holistique et dynamique de la pluri-compétence

La pluri-compétence nous apparaît comme pertinente parce qu'elle est holistique : elle considère l'ensemble des langues parlées par un individu comme un système total « indivisible en langues (comme entités externes) » (Cook, 2016 : 19, notre traduction). Cette vision se traduit d'ailleurs par le choix terminologique : il s'agit bien d'une seule compétence, et non de compétences multiples (*multiple competences* en anglais). Cette façon de voir les plurilingues, que Cook

nomme également « perspective bilingue » (*ibid.* : 1), s'oppose radicalement à la perspective monolingue, qui voit plusieurs compétences dans le cerveau : celle en L1, en L2, ... Nous illustrons ces deux perspectives opposées par un exemple.

Rappelons d'abord que la compétence n'est pas accessible à l'observation, elle n'est que reflétée infidèlement par la performance. Admettons ensuite qu'on peut étudier séparément la performance de cet apprenant dans chacune de ces langues : par exemple, comparer sa performance en français avec celle des locuteurs natifs du français et constater des différences. Dans la perspective monolingue, ces différences sont interprétées comme des déficiences, car seul le modèle du natif est considéré comme le bon (Coste *et al.*, 1997 ; Cook, 2016). Par la suite, une performance peu satisfaisante laisse penser à une compétence compromise ; ainsi, cet apprenant a une compétence conçue comme parfaite en L1 (car native) et deux compétences interprétées comme défectueuses en Ln (car non natives). Dans la perspective bilingue, en revanche, les différences de performance sont vues de manière neutre ; la qualité de la compétence en L3 a perdu de sa valeur, car il n'y a qu'une pluri-compétence holistique dans le cerveau de l'apprenant. En bref, parler de la pluri-compétence, c'est comme parler de la couleur des yeux. Il serait ridicule de dire que les yeux bleus sont meilleurs que les yeux verts : la différence n'est pas un défaut. Ainsi, tout le monde est sur un pied d'égalité quant à la compétence linguistique, malgré les performances linguistiques différentes dont l'origine est la pluri-compétence distincte de chacun.

Le caractère holistique de la pluri-compétence s'explique par les constantes interactions entre les langues, tellement imbriquées les unes dans les autres de sorte de constituer un réseau complexe d'interdépendances (Gabrys-Baker, 2019). En effet, l'espace mental constitue le terrain de jeu où diverses langues entrent en contact et s'influencent l'une l'autre à tous les niveaux. D'où les conséquences sur la performance, telles que l'alternance et le mélange codiques, pratiques langagières propres aux individus plurilingues (Lüdi, Py, 2015), qui passent d'une langue à une autre. Au dynamisme interne s'ajoute le dynamisme externe, car la pluri-compétence évolue au fil du temps : de nouveaux éléments s'y intègrent, d'anciens se perdent, comme un écosystème qui connaît la croissance et le déclin.

Si le volume complémentaire du CECRL a aussi réitéré l'approche plurilingue retenue, mettant l'accent sur la corrélation et l'interaction entre différentes langues et rejetant le cloisonnement des langues dans des compartiments mentaux séparés (CdE, 2021 : 129), cette approche est abordée sous la compétence plurilingue et pluriculturelle, au chapitre IV, et non sous les compétences langagières communicatives, dont fait partie la compétence linguistique, au chapitre V (CdE, 2021). La compétence plurilingue et pluriculturelle a été définie comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel (Coste et al., 1997 : 11).

Pour nous, si le CECRL reprend cette notion, ce serait pour s'intéresser entre autres à l'exploitation d'un « répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues » (CdE, 2021 : 130), ou au « parler bilingue » (Lüdi, Py, 2015 : 139). En revanche, la compétence linguistique, telle qu'elle a été présentée dans le CECRL, touche plutôt au « système d'une langue » (CdE, 2001 : 17, notre soulignement). Dans notre optique qui met l'accent sur le caractère holistique, dynamique et interdépendant des langues dans le cerveau, la conceptualisation est différente : que le locuteur soit en mode unilingue ou bilingue (Lüdi, Py, 2015 : 140-141), c'est la même et unique pluri-compétence qui est employée.

La notion de pluri-compétence permet de reconceptualiser l'enseignement du FLE aux apprenants chinois. Le travail ne consisterait plus à faire naître et développer une compétence en français à part entière, juxtaposée aux compétences en chinois et en anglais (c'est la perspective monolingue évoquée plus haut) ; mais de favoriser l'évolution de la pluri-compétence des apprenants, ou de manière métaphorique, d'enrichir cette pluri-compétence, en y introduisant de nombreux éléments de la langue française. Suivant cette nouvelle perspective, il est maintenant légitime de nous interroger sur la manière d'exister et d'évoluer de la pluri-compétence. Dans la section suivante, nous proposerons une modélisation pour comprendre le traitement mental des apprenants, ainsi que les implications pédagogiques qui en résultent.

3. Le développement des interfaces forme-sens comme enjeu psycholinguistique

Sous quelle forme la connaissance linguistique s'organise-t-elle dans le cerveau ? Selon la conceptualisation en psycholinguistique, la faculté langagière serait composée de modules, dont chacun a une structure interne complexe ; il existe des points de connexion qui relient deux modules, nommés les interfaces (Montrul, 2011). Comme les interfaces forme-sens (*form-meaning interfaces*) sont parmi les plus importantes pour comprendre le processus mental lors de l'apprentissage de nouvelles langues (*id.*), nous en étudierons le développement dans cette section.

Plus précisément, une interface forme-sens associe un signe linguistique à un concept. Dans l'espace mental, ni le concept ni le signe linguistique n'existent de manière isolée. Au sein du module des formes, les signes linguistiques s'organisent de façon structurée et connectée, soit parce qu'ils appartiennent à une même

langue, donc régis par les règles phonologiques et morphosyntaxiques de cette langue (par exemple, toutes les formes conjuguées du verbe français *être*), soit parce qu'ils se ressemblent acoustiquement ou graphiquement, malgré l'appartenance aux langues différentes (par exemple, le verbe français *réaliser* et le verbe anglais (*to*) *realize*). Il en est de même pour le module des sens, car les concepts peuvent se rapprocher (synonymie), s'opposer (antonymie), et se regrouper en diverses catégories. Ce qui est plus important, c'est le lien qui unit les signes linguistiques et les concepts : c'est ce lien qui rend les signes interprétables, et les concepts exprimables. L'ensemble des liens, ou des interfaces constitue ainsi un réseau mental, dont la structure se modifie lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Nous proposons trois modes prototypiques pour rendre compte de son développement quand les apprenants chinois apprennent une lexie simple du français : multiplication structurale, involution conceptuelle et évolution conceptuelle (Xu, Shan, 2021).

3.1. La multiplication structurale

L'apprentissage d'une nouvelle langue repose toujours sur des acquis : on possède déjà une série de concepts, liés par des interfaces existantes à des signes linguistiques appartenant à la (ou aux) langue(s) antérieurement apprise(s). À cet égard, les débutants « qui commencent à zéro » ne le sont pas en réalité. Parmi tous les processus mentaux mis en marche lors de l'apprentissage du français, celui qui est sans doute le plus facile consiste tout simplement à associer le nouveau signe du français à un concept déjà disponible. Par exemple, un apprenant n'a qu'à attacher le signe *pomme* à sa représentation mentale de ce fruit, puisqu'il sait déjà ce qu'est une pomme. C'est ce que nous appelons la multiplication structurale, car il n'y a aucun changement au niveau conceptuel : il n'y a que les signes linguistiques qui se multiplient. Par conséquent, à un concept sont liés plusieurs signes. Le nouveau signe serait plus facile à mémoriser s'il ressemble à un signe déjà présent dans le réseau. Ainsi, nos apprenants bénéficient un énorme avantage : leur connaissance de l'anglais. Par exemple, ayant le signe anglais *climate* dans leur lexique, ils assimileront très vite le signe français *climat* ; encore faut-il maîtriser le fonctionnement phonologique et morphologique différent caché derrière la ressemblance graphique, bien évidemment, mais nous choisissons de mettre ce point de côté pour le présent article. Pour accéder à et exprimer un même concept, l'interface existante via le signe connu est bien forte, tandis que le lien fraîchement établi l'est beaucoup moins, et il faut des efforts pour le renforcer. Sinon, le nouveau signe risque d'être introuvable au bout d'un moment, tant la nouvelle interface est fragile. Mais à part cet exercice de mémoire, la multiplication structurale ne

représente pas de défi majeur en général au niveau conceptuel. Ainsi, elle nécessite peu d'interventions de l'enseignant pendant le cours, mais beaucoup d'entraînements des apprenants après le cours. Or, force est de constater que la polysémie est extrêmement fréquente dans toutes les langues : un signe linguistique doit donc être connecté à plusieurs concepts. Si la multiplication structurale constitue la première étape du processus cognitif, c'est souvent l'involution conceptuelle qui prend le relais.

3.2. Involution conceptuelle

L'involution conceptuelle se produit quand un signe existant est relié à un concept existant : seule l'interface est nouvelle. C'est le résultat mental de l'apprentissage des signes polysémiques. À titre d'exemple, un apprenant, ayant associé d'abord le signe *cuisine* à sa représentation mentale de la pièce dans laquelle on prépare les repas découvre ensuite une autre acception, « art d'apprêter les aliments ». Un nouveau lien est ainsi établi, entre le signe qu'il connaît déjà, et le concept antérieurement formé. Ce processus est fréquent, car il est difficile, sinon impossible, qu'un apprenant arrive d'emblée à s'approprier toutes les acceptions d'un même mot. Suite à l'involution conceptuelle, le degré d'interconnexion et d'interdépendance entre signes et concepts devient plus important.

Ce qui complique les choses, c'est que les deux signes, appartenant à deux langues différentes et liés à un même concept, doivent souvent s'associer respectivement à d'autres concepts différents. Par exemple, l'ensemble des acceptions du mot *pomme* ne coïncide pas avec l'ensemble des acceptions du mot *apple*. Si dans un premier temps, la multiplication structurale s'est opérée autour du concept "fruit rond", l'apprenant risque dans un deuxième temps de généraliser l'involution conceptuelle du signe *pomme* en calquant sur le réseau conceptuel de *apple*, ce qui engendre des erreurs. Pour les langues qui ont beaucoup de formes en commun (le français et l'anglais, par exemple), ce problème est encore plus difficile à éviter, car nombreux sont les signes linguistiques du français dont la forme rappelle celle des signes de l'anglais mais dont les sens ne coïncident pas (tous) : ce sont les fameux faux amis (*supporter* et (*to*) *support*, (*une*) *place* et (*a*) *place*, par exemple). Si l'apprenant assimile avec aisance le signe français grâce aux acquis de l'anglais, l'interface qu'il aurait construite risque de déformer la vraie relation entre la forme et le sens. Dans ce cas-là, l'enseignant devrait signaler l'apparence trompeuse aux apprenants et leur fournir des exemples concrets pendant le cours, afin d'éviter la fausse surgénéralisation.

3.3. Évolution conceptuelle

L'apprentissage d'une nouvelle langue permet également de découvrir de nouvelles réalités. Quand l'apprenant rencontre un signe linguistique qui désigne un nouveau référent, l'interface forme-sens se développe de la même manière que lors de l'apprentissage de la L1 (Pexman, 2017). Il faut tout d'abord établir la représentation mentale (saisir le sens), et ensuite attacher la forme au sens qui vient de se construire. Par exemple, un apprenant n'a sans doute aucune idée de ce que désigne *bouillabaisse* avant de rencontrer ce signe linguistique ; il lui est essentiel d'établir d'abord une représentation mentale de ce mets, grâce aux images, à l'explication de la recette, à la consommation effective de ce mets, etc., pour pouvoir ensuite associer ce signe linguistique au concept fraîchement établi. C'est ainsi qu'il sait ce que signifie *bouillabaisse*. Nous avons choisi comme étiquette l'évolution conceptuelle pour ce processus mental.

Notons que ce mode de développement n'est pas propre à l'apprentissage d'une nouvelle langue : toute formation disciplinaire a le même effet chez l'individu, qui construit de nombreux concepts tout au long de son parcours académique, et ce quelle que soit la langue d'instruction. De plus, un nouveau concept pourrait également être relié à un signe déjà connu. Ce n'est pas rare qu'un signe ayant des sens ordinaires soit en même temps un terme spécifique à une discipline. Par exemple, chez un étudiant en mathématiques, *groupe* doit s'associer à un concept propre à cette discipline, un concept qu'il n'a pas construit lors de la première rencontre avec le signe *groupe*, qui dénote autre chose. L'évolution conceptuelle est donc un indicateur de l'enrichissement intellectuel.

Parmi les trois modes de développement, c'est sans doute l'évolution conceptuelle qui motive le plus les apprenants chinois à investir avec persévérance dans l'apprentissage du FLE. Comme la plupart d'entre eux ont déjà l'âge d'adulte et suivent une formation universitaire, leur curiosité intellectuelle ne sera pas satisfaite sans l'introduction de nouveaux concepts dans leur espace mental. Autrement dit, l'enseignement du français ne devrait pas se contenter de faire exprimer aux apprenants ce qu'ils savent déjà dire en chinois ou en anglais ; bien au-delà, il faut ouvrir leur esprit par la langue française. Pour ce faire, deux pistes seraient envisageables : faire lire la littérature en français, où les apprenants vivront des moments de vie inédits dépassant toute leur expérience personnelle antérieure, les invitant à nuancer leurs concepts empiriques ; fournir des enseignements disciplinaires, grâce auxquels les apprenants accumuleront des connaissances scientifiques et des outils de raisonnement leur permettant de trouver une place dans ce monde en pleine mutation. Il s'agit donc d'un double enrichissement : humaniste, à travers le dialogue avec des auteurs classiques et modernes ; scientifique, à travers

une formation disciplinaire voire pluridisciplinaire bien conçue, surtout pour les étudiants se spécialisant en français.

En guise de rappel, nous pouvons différencier les trois modes en comparant les valeurs de trois paramètres, comme le montre le tableau 1.

	Formation d'un nouveau concept	Intégration d'un nouveau signe	Formation d'une nouvelle interface
Multiplication structurale	Non	Oui	Oui
Involution conceptuelle	Non	Non	Oui
Évolution conceptuelle	Oui	Oui ou non	Oui

Tableau 1 : Modes de développement des interfaces forme-sens

Le développement des interfaces forme-sens comme nous l'avons analysé permet d'ailleurs de mieux comprendre la nature holistique et dynamique de la pluri-compétence, car tous les éléments sont raccordés à un réseau unique. Pourtant, force est de rappeler que cette modélisation est extrêmement simplifiée : elle catégorise les résultats mentaux de l'apprentissage, plutôt que de décrire le processus cognitif réel. En plus, nous avons volontairement mis des aspects à côté : l'apprentissage des homonymes, des lexies complexes, ou encore le développement de la structure interne du module des signes linguistiques et de celui des concepts. Tout cela mérite d'être étudié, afin de mieux rendre compte de la pluri-compétence en constante évolution, et de proposer un enseignement du français plus ciblé et efficace.

Conclusion et perspectives

Dans le présent article, nous avons adopté un point de vue différent de celui du CECRL, et sommes resté dans l'espace mental de l'individu plurilingue pour réexaminer sa compétence linguistique ou sa pluri-compétence. Il s'agit de l'ensemble des connaissances linguistiques réunies dans un système unique, holistique et dynamique. Un des enjeux, sans doute le plus important, pour comprendre l'organisation et l'évolution de la pluri-compétence réside dans les interfaces forme-sens, ou les liens entre les signes linguistiques de différentes langues et les représentations mentales de l'individu. Nous avons pris les apprenants chinois de FLE comme exemple et modélisé trois modes prototypiques afin de rendre compte du développement de leur pluri-compétence lors de l'apprentissage des lexies simples du français. Une meilleure compréhension du développement des interfaces

forme-sens contribue à un enseignement ciblé et efficace, puisque les difficultés que présente chaque mode ne sont pas identiques.

Nous avons suivi la logique chomskyenne en définissant la compétence comme connaissance décontextualisée dans l'esprit/cerveau. Or, de nombreux chercheurs insistent sur le fait que « la compétence est inséparable de l'action » (Castellotti, 2002 : 11). Ce positionnement praxéologique est bien légitime, car un apprenant chinois de FLE ne devrait pas se contenter d'avoir la pluri-compétence dans son cerveau ; ce qui compte le plus, c'est l'emploi effectif de cette compétence dans la vie, que ce soit pour communiquer avec les gens venant du monde entier, ou pour s'enrichir intellectuellement via le français ou d'autres langues. Dans ce cas-là, un déplacement du niveau mental et intrapersonnel au niveau social et interpersonnel est nécessaire pour étudier « le langage comme pratique sociale » (Lambert, 2021 : 58). À cet égard, la compétence chomskyenne ne suffit plus, puisqu'elle exclut des facteurs socioculturels, sources de la variation et de l'hétérogénéité (Castellotti, 2002 ; Coste et al., 2012). Des éléments tels que les compétences socioculturelle et pragmatique sont à prendre en considération, afin de mieux expliquer ce qui permet les actions et interactions de nos apprenants dans ce monde multilingue, et d'adapter l'enseignement selon leurs besoins.

Bibliographie

- Blitman, D. 2015. *Le langage est-il inné ? Une approche philosophique de la théorie de Chomsky sur le langage*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Bronckart, J.-P. 2011. La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 93, p. 27-46.
- Castellotti, V. 2002. Qui a peur de la notion de compétence ? In: V. Castellotti, B. Py (éds.), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, p. 9-18.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass): MIT Press. Trad. fr. : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Le Seuil, 1971.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian Linguistics: A chapter in the History of Rationalist Thought*, New York: Harper and Row. Trad. fr. : *La linguistique cartésienne : un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*, Paris : Le Seuil, 1969.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, Westport: Praeger.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cook, V. 2009. Multilingual Universal Grammar as the Norm. In: I. Leung (ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Bristol: Multilingual Matters, 55-70.
- Cook V. 2016. Premises of multi-competence. In: V. Cook et W. Li (éds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-25.
- Coste, D. 2004. De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: A. Auchlin et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota Bene, p. 67-85.

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997 (1re éd.) ; 2009 (2e éd.). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., de Pietro, J., Moore, D. 2012. « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société*, n° 139, p. 103-123.
- Gabrys-Baker, D. 2019. Applied linguistics and multilingualism. In: D. Singleton et L. Aronin (eds), *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, p. 35-64.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.
- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Lambert, P. 2021. Compétence de communication. *Langage et société*, numéro hors-série, p. 57-60.
- Lüdi, G., Py, B. 2015. *Être bilingue* (4e éd.), Berne : Peter Lang.
- Montrul, S. 2011. "Multiple interfaces and incomplete acquisition". *Lingua*, n° 121, 591-604.
- Pexman, P. 2017. "The role of embodiment in conceptual development". *Language, Cognition and Neuroscience*, n° 34, p. 1274-1283.
- Xu, H., Shan, Z. 2021. "Teaching and learning multiple varieties of a foreign language for sustainable multilingual education". *Sustainability*, n° 13, 8004.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (éds.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Notes

1. Nous remercions le Professeur André Thibault et le Professeur Fu Rong qui ont relu cet article en y apportant de nombreuses améliorations. Nos remerciements s'adressent également aux relecteurs anonymes qui ont fourni de précieux conseils.
2. Le présent travail est financé par les *Fundamental Research Funds for the Central Universities in Beijing Foreign Studies University*, au numéro 2023JJ040.
3. En anglais: *What constitutes knowledge of language? How is knowledge of language acquired? How is knowledge of language put into use?*
4. En anglais: *the knowledge of more than one language in the same mind [or the same community]*. Nous avons choisi de supprimer la partie entre crochets pour rester sur le plan individuel et non communautaire.