

Marie-Christine Jamet
Université Ca' Foscari-Venise, Italie



Résumé : *Cet article propose de réhabiliter les études contrastives autour de la notion de transfert de la langue maternelle vers une langue en apprentissage apparentée. Après un parcours historique visant à resituer le concept de transfert et son évolution dans l'histoire de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, deux exemples, l'un portant sur les transferts négatifs tels qu'ils peuvent être mesurés lors d'épreuves d'examen (DELFL), l'autre sur les transferts positifs dans les approches d'intercompréhension, permettent de mettre en évidence l'intérêt de l'approche contrastive dans ce type de recherches.*

Mots-clés : *Transfert linguistique, approche contrastive, intercompréhension, apprentissage des langues*

Riassunto : *Con questo articolo ci proponiamo di rivalutare gli studi contrastivi sulla nozione di transfer da una lingua materna ad una lingua appartenente allo stesso ceppo linguistico durante la fase di apprendimento di quest'ultima. Dopo un percorso storico volto a ricollocare il concetto di transfer e la sua evoluzione nell'ambito della storia della linguistica applicata e della didattica delle lingue, due esempi, il primo concernente i transfer negativi che possono essere misurati durante le prove di esame (DELFL), il secondo riguardante i transfer positivi negli approcci di intercomprensione, permettono di mettere in evidenza l'interesse dell'approccio contrastivo in questo tipo di ricerche.*

Parole chiave : *Transfer linguistico, approccio contrastivo, intercomprensione, apprendimento delle lingue*

Abstract: *The aim of this paper is to reappraise contrastive studies carried. In particular, the notion of transfer from the mother tongue to a language belonging to the same linguistic family during its acquisition. First, an introductory survey aiming at placing the concept of transfer as well as its evolution in the history of applied linguistics and language teaching will be provided. Second, two examples dealing with negative transfer during exam sessions (DELFL) and positive transfer taking place during communication with intercomprehension forms are provided in order enhance the advantages of the contrastive approach in these kinds of investigations.*

Key words: *Linguistic transfer, contrastive studies, intercomprehension, language acquisition*

Introduction

La notion de *contact de langues* est extrêmement large, et va du contact de communautés linguistiques différentes à celui de plusieurs systèmes linguistiques chez un même individu bi- ou pluri-lingue. Lorsque Uriel Weinrich écrit son livre *Languages in contact* (1953), dont le titre, suggéré par Martinet, était appelé à un large emploi (Tabouret Keller, 2008 : 8), il se réfère à des sujets bilingues utilisant alternativement deux langues, la leur et une langue seconde. Suite aux études de Lado (1957), le concept de contact est étendu dans le cas d'un bilinguisme en construction par apprentissage, C'est dans ce cadre que nous situons nos réflexions : le contact qui nous intéressera concerne la langue maternelle - l'italien - et la langue en apprentissage - le français, au début du parcours d'acquisition, c'est-à-dire dans une situation où le déséquilibre entre le système maîtrisé et le système en construction est encore très grand. Le contact entre deux langues a été longtemps rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue sur l'autre et on a attribué à l'analyse contrastive (AC) le rôle de décrire - voire de prédire - ces erreurs. Associées à une pédagogie d'enseignement behavioriste qui postulait un apprentissage par conditionnement notamment sur les points présumés de divergence entre la langue source et la langue cible - méthodologie qui a été un échec -, les approches contrastives ont subi pendant de longues années un ostracisme sans doute injustifié. Fallait-il jeter le bébé avec l'eau du bain ? Sans doute non. Après un rappel du parcours conduisant de l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs (AE), puis au concept d'interlangue (IL) et enfin à une réhabilitation de l'AC, rappel qui s'avère nécessaire pour resituer les principes en jeu, nous proposerons à travers deux expériences empiriques une réflexion actualisée sur la notion de *transfert*, négatif et positif, dans l'apprentissage d'une langue proche.

1. De l'affirmation de l'analyse contrastive à sa mise en discussion

Revenons brièvement sur les origines de l'analyse contrastive et sur l'évolution des réflexions sur les erreurs. Le parcours qui conduit de l'AC au concept d'IL a été décrit par les didacticiens (entre autres, Besse & Porquier, 1984 : 202 & sq) qui à l'époque soulignaient l'insuffisance de l'AC. Nous l'évoquons ici avec une particulière attention sur la construction de la notion de transfert. Le terme d'*interférence* s'impose avec Uriel Weinrich dans son livre déjà cité. La notion de *transfert* est formalisée par Robert Lado dans son ouvrage *Linguistics across cultures* (1971 [1957] : 1-2). Le chercheur reprend le principe de Fries affirmant la nécessité d'une description scientifique préalable de la langue à apprendre pour la confronter à celle de la langue maternelle de l'apprenant, et il définit celui du transfert - positif ou négatif - des formes, des signifiés et de la distribution de ces formes et de ces signifiés, de la langue et de la culture maternelles sur la langue et la culture étrangères, à la fois en production et en compréhension. Son apport est d'avoir ajouté à la grille d'analyse des erreurs d'interférences établie par Weinrich (phonologie, morphologie, syntaxe et lexique) une section sur la culture. Le postulat qu'il impose donc, c'est que les dissymétries linguistiques et culturelles observées sont corrélables à

des transferts négatifs, et par conséquent l'AC a une capacité de prédiction des difficultés d'apprentissage. Près de quinze ans plus tard, le *Français dans le Monde* consacre en 1971 un numéro spécial à la *Comparaison des langues et enseignement du français*. Debyser (1971) tout en se défendant de revenir aux pratiques de grammaire-traduction, nécessairement fondées sur une comparaison constante entre langues, légitime l'AC du point de vue scientifique, car les études linguistiques contrastives synchroniques doivent se démarquer des études philologiques pour que la didactique des langues puisse en voir l'utilité. Toutefois, Debyser prend déjà la mesure des limites de l'AC qui a échoué dans son ambition de donner des descriptions inter-langues précises, faute de descriptions exhaustives et homogènes des langues à comparer. En outre, comme d'autres, il conteste l'efficacité des méthodes mises en place aux Etats-Unis dans une euphorie positiviste et technologique d'après guerre ; de fait l'exécution correcte d'un exercice structural n'est pas le signe d'une assimilation effective. À travers l'observation des erreurs dans les discours libres plus significatifs, une vision plus organique de l'erreur s'impose aboutissant à la notion d' *interlangue* conçue comme un système transitoire et en évolution entre la LM et la langue en apprentissage (Corder, 1967 ; Selinker, 1972). On doit à Corder (1971) la distinction entre les *fautes* occasionnelles et non systématiques, touchant la performance, et les *erreurs* plus systématiques qui révèlent la « compétence transitoire » de l'apprenant. Le rôle joué par la LM dans la production des erreurs est toujours reconnu, mais la LM n'est plus le seul facteur en cause. Selinker place les *transferts linguistiques* (1971) comme premier point de sa grille qui intègre aussi le *transfert d'enseignement* (« transfert of training ») (certaines formes sont privilégiées ou étendues à cause de la façon dont elles ont été enseignées), les *stratégies d'apprentissage* (comme la simplification, l'évitement), les *stratégies de communication* (le désir de s'adapter la situation de communication peut engendrer des erreurs) et l'*hyperm généralisation*¹. Richards (1972) distingue deux catégories, les erreurs relevant de *transfert* et celles appelées *intra-lingual and developmental errors* (*erreurs intralangue développementales*). Enfin Corder, dans son livre de synthèse de ses recherches de la décennie précédente (1981), construit un algorithme d'interprétation des erreurs où le poids de la langue maternelle est reconnu, puisqu'il propose de traduire littéralement une production idiosyncrasique en LE pour voir si on retrouve un énoncé de la LM plausible (Corder, 1981 : 23). Il définit, aux différents niveaux linguistiques, des facteurs comme l'omission, l'addition, la sélection erronée et l'ordre des mots (1981 : 36). Et il systématise d'autres variables qui tiennent compte de la recevabilité de l'erreur de la part d'un interlocuteur potentiel : une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique et appropriée ou inappropriée du point de vue communicatif.

Une fois posé le principe de l'interlangue, et du processus psycholinguistique de construction de la LE, et bien que chez les chercheurs précédents, les erreurs dues aux transferts négatifs aient toujours été considérées, l'intérêt pour la langue maternelle a presque disparu, d'autant que certains chercheurs comme Dulay & Burt (1972) dans la lignée chomskyenne du *language acquisition device* ont même postulé que l'apprenant construit la LE en suivant le même mécanisme qu'au moment où il a réalisé son potentiel humain d'apprentissage d'une langue

dans sa propre langue maternelle, et que les erreurs développementales sont les mêmes en LM ou LE.

2. Le retour de l'Analyse Contrastive en linguistique appliquée et didactique des langues

Or, dans un mouvement tout à fait dialectique, l'AC revient sur le devant de la scène dès la fin des années 80, enrichie des critiques qu'elle a subies. Selinker lui-même relance le débat et propose une relecture d'articles antérieurs pour réaffirmer la validité des hypothèses précédentes : « nous pouvons recommencer à explorer la littérature sur l'AC et l'AE pour confirmer leur inscription dans les processus d'apprentissage de la langue 2^e » (1989 : 289). Nickel (1989) relativise la thèse de l'apprentissage parallèle de L2 et L1 que Dulay, Burt et Krashen reprennent dans *Language Two* (1982 [1985 trad. it.]) et il conclut sa réflexion sur les controverses entre les erreurs 'contrastives' et 'non contrastives' par une provocation (en français dans le texte) : « La linguistique contrastive est morte. Vive la linguistique contrastive ! » En Italie, la réflexion contrastive - fondamentale ou appliquée - se trouve au cœur de la démarche du Centre de Recherche et Documentation pour la Didactique de la langue française à l'Université (Do.Ri.F 1989, 1994, Bidaud 1995), comme le remarque Desoutter qui souligne le regain d'intérêt pour le contrastif (2005 : 120). Claire Kramsch en 2007 ferme la boucle à l'occasion du cinquantième anniversaire de la parution du livre de Lado, *Linguistics across cultures*. Elle réhabilite pleinement les études du chercheur américain et énumère les différents champs de recherche contemporains redevables à l'AC : traduction et traduction automatique, analyse des conversations et de l'alternance codique, structuration des discours ; elle souligne que l'AC doit être repensée à la lumière du plurilinguisme et du pluriculturalisme et qu'elle bénéficie des apports de la linguistique des corpus et de l'informatique. Ainsi est-il rendu à César ce qui est à César.

Pour ce qui est des liens entre l'AC, l'analyse des erreurs et l'apprentissage d'une langue, qui nous occupent plus particulièrement ici, nous citerons deux champs de recherche nouveaux, qui montrent l'utilité d'une réflexion interlinguistique. Natalie Kübler (1995) s'intéresse à l'AC dans le cadre des traitements de texte, afin d'élaborer un correcteur automatique des erreurs produites par des francophones écrivant l'anglais. Une description extrêmement précise de celles-ci devient indispensable pour que la machine puisse les reconnaître par rapport à un modèle correct. Or parmi ces erreurs, celles dues à la pression de la langue maternelle, selon l'auteur, conservent une place fondamentale, au point que dans la recherche préliminaire à l'élaboration de l'outil informatique, elle n'a retenu que les transferts négatifs et les erreurs dues à une surgénéralisation. Elle postule que, malgré l'impossibilité de prédire toutes les erreurs possibles, on peut néanmoins en faire une description approximative en fonction de leur fréquence d'apparition dans les corpus de référence. Ce qui est intéressant donc de notre point de vue, c'est que son point de départ consiste à relever les erreurs quantitativement significatives dans des productions réelles, ce qui permet d'éviter l'écueil de prédire sur la base de dissymétries formelles, comme le faisait l'AC à ses débuts, des erreurs qui en réalité ne se présentent pas. De

plus le but concret de son travail implique la création d'une grille différente des précédentes, car, la théorie de base étant le lexique-grammaire, et les erreurs devant être interprétables par une machine, le classement s'opère sur une base quantitative lorsqu'un seul mot est impliqué dans l'erreur (avec une division par nature morphologique du mot), ou bien lorsque l'erreur touche un groupe de mots ou un énoncé (dont les expressions figées).

Dans un autre domaine, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une LE a été revalorisé dans la nouvelle approche d'*intercompréhension* qui invite à exploiter sciemment la ressemblance génétique entre sa propre langue et des langues proches pour apprendre à les comprendre. Le titre d'un article de Louise Dabène, « Pour une contrastivité revisitée » (1996), est significatif. Dabène revalorise l'AC ; elle envisage la contrastivité non pas sur le versant négatif des erreurs, mais sur celui positif de l'aide que le substrat constitué par une langue maternelle proche apporte à l'apprenant :

Les sujets confrontés à une tâche de lecture en langue voisine sont amenés à mettre en œuvre, lors de leur activité cognitive de construction du sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété en entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif. (p. 398)

On voit que cette 'contrastivité revisitée' ne signifie pas un retour au point de départ. Les acquis des recherches sur les stratégies d'apprentissage et les mécanismes d'acquisition dans l'espace de l'interlangue ne sont pas évacués, mais on redonne à l'AC une place plus légitime, parce que moins exclusive. En outre, cette nouvelle approche ouvre un champ nouveau de la recherche en AC qui, à ses débuts, a privilégié de façon massive les observations sur les productions. Qu'en est-il de l'erreur due à un transfert négatif en compréhension ? Comment fonctionne un transfert positif en compréhension ?

3. Observations empiriques sur les transferts

À la lumière de ces réflexions, nous soumettons les résultats de deux recherches empiriques, l'une concernant la nature des erreurs dans des productions écrites d'adolescents lors de la passation du DELF, l'autre concernant une recherche sur l'intercompréhension de l'oral.

3.1. Les erreurs dans des productions écrites d'adolescents

La généralisation des certifications ouvre un champ intéressant de recueil de corpus. Certes, si l'interlangue est éminemment dynamique, une certification ne le montrera pas, puisqu'il s'agit de la photographie, à un moment précis, des performances d'un élève, jugées en tant que compétences. Comme pour toute évaluation de type normatif, on ne pourra distinguer entre une *faute* et une *erreur*. Ce dont l'observateur dispose, c'est d'une collection de productions³, à partir desquelles il peut lister et analyser des produits déviants par rapport à la norme du français standard requis pour l'exécution de la tâche. L'intérêt de cette recherche entreprise est de dresser, par niveau, un constat des compétences de

jeunes candidats aux certifications, et de vérifier aujourd'hui, à un moment où tous les élèves apprennent avec des méthodes communicatives, le dosage entre les différents types d'erreurs : erreurs d'interférences (transfert linguistique négatif) ou erreurs *intra*langue ?

Une première recherche, sur des copies de DELF A1 et A2⁴, a donc été faite, au sein de notre département. L'analyse a porté sur deux groupes de copies : un premier groupe de 25 copies de A1, correspondant à la rédaction d'une lettre amicale, produites par des jeunes de *Seconda liceo* (15 ans environ), un deuxième groupe de 25 copies de niveau A2 sur un sujet invitant à une prise de position personnelle produites par des élèves de *Terza liceo* (16 ans environ). Le corpus étant limité n'a pas de valeur statistique. Les chiffres donnés constituent seulement un premier résultat à confirmer par une étude extensive. Les erreurs relevées ont été classées selon un point de vue linguistique traditionnel (erreurs portant sur la graphie/phonie, la morphologie, la syntaxe, le lexique ou le discours) et décrites selon l'écart par rapport à la norme (substitution, ajout, omission, etc.). Elles ont aussi été analysées selon un point de vue psycholinguistique en utilisant les catégories de Richards - erreurs *intra*langue ou erreurs dues au contact - et les catégories de Selinker pour envisager quelle stratégie a pu déterminer l'erreur quand cela est possible (transfert, hypergénéralisation, simplification, etc.). Voici les résultats⁵. Sur un total de 726 erreurs relevées excluant les erreurs d'accentuation, soit une moyenne de 13 erreurs par copies sur des textes ne dépassant pas 100/120 mots avec un écart de 5 à 30 erreurs, environ 38 % sont des erreurs de transfert et 65% environ des erreurs *intra*langue. La somme supérieure à 100 se justifie du fait que certaines erreurs sont indélicables comme *tout le soir vs toute la soirée* où on ne sait s'il y a eu transfert du mot *sera/soir*, ou si l'erreur résulte d'une incertitude entre l'emploi de *soir* et de *soirée*. Ainsi, malgré la non-fiabilité statistique, un premier indicateur qu'il faudra confirmer révèle que les erreurs dues au transfert ne sont pas les plus importantes, bien que représentant plus du tiers de l'ensemble. Observons la nature des erreurs classées comme interférences issues d'un transfert négatif ; nous n'en donnons que quelques exemples significatifs:

- *Erreurs phonétiques et/ou orthographiques*. Elles représentent environ 10 % du total des erreurs. Nous rangeons dans cette catégorie des erreurs qui révèlent une mauvaise prononciation sous-jacente, comme *tempe* à la place de *temps*. Cette erreur serait ininterprétable (*inacceptable* selon Corder) pour un Français ne connaissant pas l'italien ; l'élève, probablement sous la pression du mot italien *tempo* prononce la consonne /p/ et ajoute de ce fait à l'écrit du mot français un « e » muet, montrant qu'il applique une règle *intra*langue du français. Ce faisant, il produit un autre lexème homonymique. Les erreurs uniquement orthographiques au contraire sont généralement *appropriées*, c'est-à-dire interprétables par un francophone, comme *racconter* avec deux « c » calqué sur l'italien *raccontare*.

- *Erreurs morphologiques*. Elles représentent environ 18% du total des erreurs de transfert dues à la pression de la langue maternelle. Elles concernent essentiellement le choix erroné des auxiliaires (*nous *sommes étés, l'étape *est été*), des calques de préposition avec barbarisme (*je partais *da Brest* au lieu de *de Brest*), la substitution d'un morphème à un autre par calque (**comme ça va ?*) à partir de l'italien *come va*,

et le genre des noms (**ma choix, dans *cet période*). Nous avons classé ces dernières dans la morphologie du fait qu'en surface, c'est ainsi qu'elles apparaissent, mais en réalité, peut-être aurait-il fallu y voir des erreurs lexicales, dans la mesure où c'est le trait de genre inhérent au lexème qui n'est pas maîtrisé, alors que le choix morphologique du déterminant est exact par rapport au genre présumé du lexème calqué sur l'italien.

- *Erreurs syntaxiques*. À elles seules, elles représentent près de la moitié des erreurs de transferts (près de 50 %) : omission du sujet pronominal (**fait chaud*), omission de morphèmes (*je n'achète pas * journaux*) ; ajout (*je ne peux pas dire *d'être d'accord, aller *à voir, *la nôtre opinion*), substitution de *que* à *qui* (*les hommes *que font...*) ; ordre erroné (**je te veux parler, *aussi toi, tu *me peu dire, tu peux rejoindre* moi, nous allons à lac* toujours*).

- *Erreurs lexicales*. Elles représentent environ 19 % de l'ensemble. Certains barbarismes issus de calques sont ininterprétables : comme **affidable* (de l'italien *affidabile* qui signifie *fiable* ou comme **indimenticable* calqué sur l'italien *indimenticabile* au lieu de *inouvable*. Ces deux erreurs montrent une maîtrise du suffixe français *-able* rajouté à un radical italien. Voici d'autres erreurs montrant toujours une maîtrise du suffixe et le calque du radical : **ambienté* (< *ambientato*) au lieu de *situé* ; **falliment* (< *fallimento*) au lieu de *échec*, *incassé* (< *incassato*) au lieu de *encaissé*. On peut classer dans un deuxième groupe des barbarismes interprétables du fait de la proximité lexicale : **cost occidentale* (< *costa*) au lieu de *la côte*, *journ* (< *giorno*) au lieu de *jour*, **parteciper* (< *partecipare*) au lieu de *participer*, *complètement* (< *completamente*) au lieu de *complètement*, **absolument* (< *assolutamente*) au lieu de *absolument*.

- *Erreurs portant sur le discours*. Elles sont peu nombreuses, environ 3%. Elles portent davantage sur des expressions plus ou moins figées dans un contexte donné. Ainsi, répondre *Moi tout bien* à la question *Ça va ?* est un calque interprétable mais éloigné de ce que produirait un francophone qui n'utiliserait pas avec *tout* une tournure elliptique (il répondrait : *tout va bien*, ou alors, *très bien*). Il arrive qu'il n'y ait aucune déviation morphosyntaxique ou lexicale, mais une erreur de fréquence et de contexte d'emploi comme dans cet exemple où *plaire* remplace *aimer* : **quelqu'un au quel un film plaît* au lieu de *quelqu'un qui aime un film*. De même, utiliser la tournure adjectivale elliptique *tranquille* pour dire à quelqu'un de ne pas s'inquiéter, reste interprétable, mais ne correspond pas à l'usage français dans cette situation de communication.

Ces erreurs semblent à tout enseignant de français bien familières. Ce sont toujours les mêmes dirions-nous. Mais est-ce le cas à tous les niveaux ? Est-ce que le pourcentage de transferts négatifs diminue au fur et à mesure que le niveau augmente ? Est-ce que les erreurs semblent se fossiliser ? Est-ce que le pourcentage de barbarismes dus à une stratégie issue de la perception d'une langue proche (on met une terminaison française et c'est un mot français) diminue ? C'est ce que nous voudrions vérifier, en continuant notre étude sur les niveaux B1 et B2.

3.2. Transfert en intercompréhension

Les transferts sont plus évidents en production qu'en compréhension où ils se produisent pourtant de la même manière. Déjà Lado (1957 :11) constatait qu'un

auditeur n'entend pas nécessairement les phonèmes de la langue étrangère, mais les siens, ce qui explique par exemple les erreurs des italophones - dont on s'aperçoit en dictée - sur le singulier et le pluriel pour un auditeur italien : *le ministre arrive vs les ministres arrivent* ne se distinguent que par l'article, or un Italien ne possède que le phonème /e/ et ne discrimine pas. En compréhension lexicale, les problèmes les plus fréquents ne concernent pas tant les faux amis, généralement interprétables en contexte, que les mots dont les signifiants sont similaires dans les deux langues, mais les signifiés ont une distribution qui ne se recouvre que partiellement. Debyser (1971) donne l'exemple de l'interprétation unique que ferait spontanément un italoophone de la phrase : *mon frère est plus petit que moi* comme étant plus jeune et non plus petit en taille (*basso*). Dans le cadre des études sur l'intercompréhension entre langues voisines inconnues, cependant, bien que ces phénomènes aient été remarqués et décrits (Degache & Masperi, 1998), le pari a été que leur nombre est tellement inférieur à celui des transferts positifs qu'il convient de toute façon, de s'appuyer sur les ressemblances pour apprendre à comprendre la LE et stimuler une réflexion métalinguistique que les apprenants construisent au fur et à mesure. Comme preuve de ce qui est avancé, nous présentons ici un exemple tiré d'une expérimentation de compréhension de discours oraux complexes en français (Jamet, 2007 :131 & sq). Les deux sujets testés, étudiants universitaires, avaient une connaissance élémentaire du français remontant aux années de collège et n'avaient plus pratiqué la langue depuis longtemps. Ils ont été confrontés à une tâche de compréhension de documents radiophoniques authentiques complexes, hors contexte d'apprentissage. Il s'agissait de mesurer ce qu'ils comprenaient spontanément. Si à la première écoute, peu de choses étaient saisies, après des écoutes successives, les auditeurs sont parvenus à comprendre un certain nombre d'informations, même si les lacunes empêchaient parfois de reconstruire le sens général. Confrontés ensuite à la transcription écrite, les informateurs étaient invités à indiquer les parties dont le sens s'était éclairé à la lecture et ce qui restait opaque. Leur ayant demandé de verbaliser à voix haute leurs pensées, nous disposons d'informations sur les stratégies de compréhension. Nous donnons ici, sur un extrait, un exemple de la performance de l'étudiante la plus en difficulté. Les mots compris à l'écrit et pas à l'oral sont en italiques, ceux qui restent opaques sont surlignés.

Journaliste : - Les skieurs français viennent de vivre une saison *inouvable*. Elle avait pourtant mal commencé et commencé dans le malheur avec la mort sur les pistes à l'entraînement de Régine Cavagnou. Elle s'est ensuite transformée en *bonheur* sur les podiums : de l'or aux JO pour Montillet et Vidal, *et voilà qu'hier*, Laure Péquégnot et Frédéric Covili ont chacun remporté la coupe du monde dans leur spécialité, en géant pour notre Savoyard et en slalom pour la Dauphinoise qui avait déjà *décroché* de l'argent aux JO. Une saison complète pour Laure Péquégnot, vingt-six ans, qui prend du plaisir et qui ne veut pas s'arrêter en si bon *chemin*.

Dans un premier temps, l'auditrice a associé *inouvable* à l'italien « ignobile » (elle a essayé de trouver un mot approchant par les consonnes), elle a proposé à l'oral « malore » pour *malheur*, et comme il s'agissait d'un accident, le sens global du texte n'en était pas affecté, puis en voyant le mot écrit elle rapproche *heur* de *heure* et propose « brutta ora ». Elle interprète *bonheur*

en sélectionnant le lexème *bon* et en s'aidant du contexte : « la stagione si è trasformata in buona stagione ». Elle précise qu'elle a compris le mot *décroché* par le contexte (synonyme de *avoir*) mais ne le comprend pas en soi. Quand au mot *chemin*, elle arrive d'abord à « camino », appliquant comme on le voit spontanément les règles de passage phonétique che/cha → « ca » en italien. « E cosa vuol dire in un così buon camino... Ah ! cammino ! pensavo camino ». Cet exemple montre comment l'auditrice, face à une tâche extrêmement complexe compte tenu de sa connaissance du français, réussit néanmoins à comprendre, moins à l'oral et davantage à l'écrit, en exploitant aussi bien la ressemblance entre les langues que les stratégies de compréhension s'appuyant sur le contexte (stratégies onomasiologiques : du sens global au mot). Cela prouve bien qu'en cas de langue proche, les transferts positifs sont une aide précieuse pour la compréhension. L'AC, en se fondant sur l'analyse des erreurs en situation d'intercompréhension, pourra permettre de révéler les points récurrents de difficultés, afin de concevoir des aides à la compréhension favorisant la mémorisation des points de contraste. Comme Kübler le fait dans le domaine de la correction automatique, il nous apparaît indispensable de ne pas penser à ces aides à partir d'une recherche contrastive préalable purement linguistique, mais de confronter celle-ci à une analyse des erreurs sur le terrain pour voir les points posant effectivement problème. Tout le reste n'a finalement pas besoin d'être enseigné, puisque le transfert positif peut se répéter comme la première fois, et que les apprenants finissent par mémoriser au fil du temps par imprégnation, comme en langue maternelle.

L'importance accordée à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une deuxième langue, apparaît donc un facteur plutôt positif dans le cas des langues proches. Cela est évident si l'on envisage un apprentissage partiel par compétences séparées comme c'est le cas en intercompréhension. Une recherche plus systématique sur l'analyse des erreurs sur des corpus écrits et oraux est souhaitable pour affiner la nature des aides pédagogiques susceptibles de stimuler et d'accélérer l'apprentissage. Lorsqu'il s'agit de développer les compétences productives, on a pu corroborer - sur un petit échantillon test - que les erreurs de transfert sont nettement moins nombreuses que les autres. Ceci devrait rassurer les enseignants encore marqués par la crainte que la langue maternelle fasse obstacle à l'apprentissage. Toutefois, si l'apprentissage behavioriste a montré ses limites lorsqu'il ne se concentrait que sur les points de contraste, cela ne signifie pas qu'il ne faille pas cibler ces mêmes points révélés par l'analyse des erreurs, mais peut-être faut-il les aborder différemment en développant une conscience métalinguistique, comme cela se pratique en intercompréhension. Au vu des recherches sur l'intercompréhension, il nous semble également qu'on devrait tenir compte du fait que les quatre compétences enseignées peuvent ne pas progresser au même rythme, à cause du facteur facilitant des transferts positifs pour la compréhension. Or une telle conception est pour l'instant complètement absente, par exemple, des certifications, et nous l'appelons de nos vœux. Pour approfondir cette notion de transferts entre langues proches, nous estimons qu'une étude en miroir de l'interlangue d'un italoophone apprenant le français et d'un francophone apprenant l'italien pourrait enrichir notre connaissance sur les contacts de langue. Ce souhait n'est pas nouveau, Besse et Porquier (1984 : 219) l'avaient déjà formulé : « Curieusement,

alors que l'analyse contrastive envisageait initialement cette réversibilité, des comparaisons bilatérales d'interlangues n'ont pas été effectuées, sinon de façon ponctuelle et illustrative dans le cadre différent du bilinguisme ou du contact de langue, sur des cas d'interférences ou d'emprunts. Les descriptions d'interlangues portent le plus souvent sur des cas individuels, isolément ou comparativement, plus rarement sur des groupes. » Notre intention est de combler cette lacune. Enfin, notre dernière remarque sera pour justifier la nécessité de recherches expérimentales aux côtés de recherches linguistiques contrastives fondamentales, car la linguistique 'appliquée' ne saurait être confondue avec la didactique des langues.

Notes

¹ On pourrait discuter la pertinence de cette classification dans la mesure où l'hypergénéralisation pourrait entrer dans les stratégies d'apprentissage.

² Nous traduisons "langue 2" l'expression anglaise *Second Language*, qui unit la langue étrangère et la langue seconde telles que nous les définissons aujourd'hui.

³ Du fait que ces productions sont écrites à la main, il n'y a pas lieu de distinguer les fautes de « frappe » (inversion de lettres, lettres erronées) comme lorsqu'on tape sur un clavier, dont Kübler doit tenir compte par exemple.

⁴ Les copies datent de 2002 et correspondent au vieux DELF, mais pour ces niveaux, il n'y a pas de différences de fond sensibles avec le DELF rénové.

⁵ Une partie des résultats commentés ont été obtenus par Luisa Idone dans sa tesi di laurea : *Les erreurs des apprenants italophones en français. Étude expérimentale sur des épreuves de production écrite du DELF*. Tesi di laurea quadriennale. Relatrice : Marie-Christine Jamet. Università Ca' Foscari-Venezia.

Bibliographie

Arcaini E., Fourment Berni Canani, M. et Lévy-Mongelli D. (a cura di), 1989. *Analisi comparativa : francese/italiano. Ricerca linguistica, insegnamento delle lingue*, Atti del 1° convegno internazionale del Do.Ri.F, Grosseto, ottobre 1988, SILTA. Padova : Liviana editrice.

Arcaini E., Fourment Berni Canani, M. et Lévy-Mongelli D. (a cura di), 1994. *Lingue e culture a confronto, Ricerca linguistica, insegnamento delle lingue*, Atti del 2° convegno internazionale di analisi comparativa francese/italiano del Do.Ri.F, ottobre 1991, vol. I, SILTA, anno XXIII, n° 3, Pisa : Edizioni Pacini, vol II, Do.Ri.F. Università, Rignano Flaminia :Tonigraf.

Besse, H., Porquier, R., 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Bidaud, F., 1995. « Analyse contrastive et enseignement de la langue française à un public non spécialiste ». In Lévy Mongelli, D. & Tomaselli, A. (a cura di), *Specificità dell'insegnamento delle lingue straniere nella facoltà di scienze politiche. Francese et Tedesco a confronto*, Atti del convegno di Terramo, 30 settembre e 1° ottobre 1994, Università degli studi di Terramo & Dorif, Rignano Flaminia: Tonigraf.

Corder, S.P., 1967. « The significance of learner's errors », IRAL, vol. 5, n° 4, p 161-170. [trad. française « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages* 57 (1980); trad. italienne in Amato, A. (a cura di). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma : Bulzoni editore, p. 33-41].

- Corder, S. P., 1971. « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis. ». IRAL, Vol. XI/2, p.147-160.
- Corder, S. P., 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Dabène, L., 1996. « Pour une contrastivité revisitée ». *Comprendre des langues voisines*, ELA, n° 104, p.393-400.
- Debyser, F., 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, p. 51-57.
- Debyser, F., Pottier, B., (sous la direction de), 1971. *Comparaison des langues et enseignement du français*. *Le Français dans le monde*, n° 81.
- Degache, C., Masperi, M., 1998. « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes ». In Billiez, J. (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Lidilem, p.361-376. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf.
- Desoutter, C., 2005. « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? ». *Synergie Italie*, n°2, p. 117-126.
- Dulay, H., Burt M. K., 1972. « You can't learn without goofing ; An analysis of children's second language errors ». In Richards, J.C. (ed), *Error Analysis*. London and New York : Longman.
- Dulay, H., Burt, M.K., Krashen, S., 1985 [1982]. *La seconda lingua*. Bologna : Il Mulino.
- Jamet, M.-C., 2007. *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Kramsch, C., 2007. « Re-reading Robert Lado, 1957, *Linguistics across Cultures*. *Applied linguistics for language teachers* ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol 17, issue 2, p. 241-247.
- Kübler, N., 1995. *L'automatisation de la correction d'erreurs syntaxiques : Applications aux verbes de transfert en anglais pour francophones*. Thèse de doctorat soutenue à Paris VII. Disponible sur : <http://wall.eila.univ-paris-diderot.fr/~nkubler/These/Natalie/>
- Nickel, G., 1989. « Some controversies in present-day error analysis. 'Contrastive' vs 'non contrastive' errors ». IRAL, XXVII/4, p. 293-305.
- Lado R., 1971 [1957]. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Richards, J.C. (ed), 1972. *Error analysis*. London and New York : Longman.
- Selinker L., 1981 [1972]. « Interlingua ». In Amato, A. (a cura di). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma : Bulzoni editore, p. 59-83.
- Selinker L., 1989. « CA/EA/IL : The earliest experimental Record ». IRAL, XXVII/4, p. 267-291.
- Tabouret Keller, A., 2008, « L'expression *contact* comme révélatrice de la dynamique des langues », *Journal of language contact* - Thema 2, p.7- 18. Disponible sur : http://cgi.server.uni-frankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/issues/THEMA_2/01_Tabouret_Keller.pdf
- Weinrich, U., 1953, *Languages in contact : findings and problems*, préface de André Martinet. The Hague Paris : Mouton.