

Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ?

Cécile Desoutter

Université de Bergame

La comparaison interlangue occupe un rôle central dans la linguistique moderne. Des chercheurs appartenant à des époques et à des courants divers ont proposé différents moyens de comprendre et d'utiliser la comparaison.

Centrée au début du 19^e siècle sur l'analyse des rapports de parenté entre langues dans une perspective historique, l'approche comparatiste s'est ouverte au milieu du 20^e siècle à la notion d'analyse contrastive, mettant en évidence les éléments non coïncidents entre langues dans un but essentiellement didactique. L'approche contrastive, née du structuralisme et du behaviorisme américain, analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de "transferts" et "d'interférences". Centrée dans un premier temps sur les divergences, elle s'est, par la suite, orientée vers une autre approche de la comparaison à des fins didactiques, celle qui se base d'abord sur les universaux langagiers et sur les convergences entre langues avant d'en explorer les différences.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons en premier lieu les principes de l'analyse contrastive classique et les critiques qu'elle a suscitées avant d'explorer les nouvelles directions qu'elle prend, en particulier dans le cadre de la didactique des langues voisines.

1. L'analyse contrastive classique et la didactique des langues: bref historique

L'analyse contrastive est une branche de la linguistique appliquée qui s'est surtout développée au milieu du 20^e siècle aux Etats-Unis. Dans son ouvrage *Linguistics across culture* (1957), Robert Lado affirme pour la première fois l'exigence d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique. Linguiste fort d'une solide expérience de l'enseignement des langues étrangères, il part du principe que :

The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those that are different will be difficult.

et il considère que :

We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student (1).

En substance, la thèse de Lado repose sur trois postulats rappelés par Giacobbe (1990 : 116) :

- l'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes.

- puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de *transfert*.

- si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences*.

Sa solution est donc de procéder à une comparaison “ *terme à terme , rigoureuse et systématique* de deux langues données, à tous les niveaux (phonologique, morpho-syntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi – dans un second temps (la linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues)- l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère” (Galisson, Coste 1979 : 125).

Selon les principes de l'analyse contrastive, la progression pédagogique part certes d'une comparaison minutieuse entre langue source et langue cible, mais il n'est pas question de faire intervenir la langue première dans l'acte pédagogique. Elle n'a pas droit de cité dans le cours de langue étrangère puisque “l'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut en effet que favoriser les interférences entre les deux systèmes” (Bouton : 1974).

Dans un article où elle retrace un bref historique de la comparaison interlinguistique, Pierini (1994 : 149) relève que l'intérêt des recherches de Lado est multiple. “ En premier lieu, il a le grand mérite d'avoir saisi la possibilité d'exploiter la comparaison interlinguistique jusqu'alors considérée dans une optique théorique et descriptive. En deuxième lieu il a relancé les études comparatives en général, parce que ses travaux ont stimulé des recherches empiriques et une réflexion vaste et approfondie sur les buts, les procédures et les principes théoriques de l'analyse comparative. Enfin en reprenant le filon anthropologique présent dans le courant linguistique américain, il a souligné l'exigence de comparer non seulement les systèmes linguistiques , mais aussi les cultures, entendues comme systèmes de comportements structuraux partagés par un groupe social donné”(2).

L'impulsion est donnée et pourtant l'application de l'analyse contrastive à l'apprentissage/enseignement des langues n'a pas concrétisé les espoirs suscités. De nombreux chercheurs vont en effet démontrer les insuffisances de l'approche.

II. Remise en question de l'analyse contrastive classique

2.1. Du principe de transfert/interférences à la notion d'interlangue

On a reproché à Lado de focaliser l'analyse sur les différences entre langues et de ne pas rendre compte de la complexité et du dynamisme des processus d'apprentissage. Il a voulu à tout prix ‘prévenir’, aller au devant des difficultés, tout expliquer par la présence sous-jacente de la langue source, considérant “la faute comme une erreur à extirper” (Galisson, Coste, 1976: 125). Giacobbe estime que “l'amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste de l'activité langagière est responsable d'une confusion qui s'est installée dans les études sur le rôle de la langue première: l'identification entre influence de la langue première dans la construction de l'interlangue et une conception behavioriste du langage (1990 : 116).

Nombre de didacticiens et de pédagogues de la DLE s'accordent aujourd'hui à reconnaître que les lapsus, les fautes et les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par l'apprenant et manifestent une systématique qui n'est pas due exclusivement à l'interférence des langues antérieurement connues ou au mécanisme de l'analogie induit par la langue cible. En fait, l'apprenant médiatise et construit sa relation à la langue selon des stratégies et des étapes qui lui sont propres.

Les chercheurs ayant pris conscience de la complexité des processus qui constituent l'acte d'apprentissage vont donc remettre en cause la conception mécaniste de Lado. L'importance du phénomène de transfert ne sera pas totalement niée, mais on considèrera que tout n'est pas transférable et que la transférabilité peut varier d'un apprenant à l'autre. Pour Kellerman en particulier, c'est l'apprenant, en construisant son interlangue, qui doit traiter autant de données saisies dans la langue cible que celles qui proviennent de sa langue première (3). De son côté, Giacobbe (1990 : 123) juge "fondamental le recours à la langue première en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant" mais il ne se donne pas pour objectif d'expliquer pourquoi une forme est transférée et pas une autre. Son point de départ est l'activité de l'apprenant en tant que locuteur. Il cherche à expliquer les raisons qui poussent le sujet à avoir recours à sa langue première pour construire l'interlangue et produire son discours.

2.2. Les difficultés du recours aux études contrastives

Les chercheurs vont donc s'éloigner de l'analyse contrastive classique pour lui faire assumer une fonction plus descriptive que prédictive: on ne lui demandera plus de vouloir tout expliquer. Il n'empêche que, même dans ces conditions, des problèmes d'application pratique se posent si l'on veut mettre les études contrastives au service de la DLE.

La difficulté tient tout d'abord à la nature des publics apprenants, enseignants, chercheurs ou méthodologues. Alors que les méthodologies directe ou audio-orale préconisaient d'éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle et proposaient des outils pédagogiques "universels", l'analyse contrastive a au contraire stimulé la production de méthodes avec des versions adaptées localement. Toutefois, L. Dabène remarque "qu'il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes (ce qui est de plus en plus le cas) ou lorsque les chercheurs en didactique ou les concepteurs de méthodes sont des natifs (ce qui a été souvent le cas)" (1996 : 394).

La situation n'est pas moins complexe si l'on se réfère aux études contrastives disponibles. Après s'être dégagée d'un objectif exclusivement didactique, l'analyse contrastive a donné lieu à de nombreux travaux dans diverses combinaisons de langues et sur bien des aspects de ces langues. Mais la validité théorique des études contrastives n'est pas nécessairement proportionnelle à leur utilité didactique: le niveau d'abstraction est souvent tel qu'il rend impossible une application dans la pratique d'enseignement (Calvi : 166).

Cela ne signifie toutefois pas que les études contrastives n'ont pas leur place dans la DLE. Ainsi, Willems (1997), parmi d'autres, estime qu'une connaissance - pour le moins chez l'enseignant - des convergences et différences essentielles sur le plan grammatical et lexical entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peut qu'être profitable(4). Cependant, après avoir souligné l'importance de disposer de données contrastives fiables et exhaustives, il s'étonne que de tels outils de base n'existent pas pour la plupart des langues européennes : "Lors de l'établissement d'une grammaire contrastive néerlandais /français /anglais, nous avons été particulièrement frappés par le caractère peu systématique et peu complet des analyses contrastives existantes, même pour les 'grandes langues' ". Pour citer un autre exemple, nous évoquerons le cas du couple italien-français qui est au centre de notre pratique. Les chercheurs italiens se sont manifestés assez tard dans le domaine de la contrastive, ce que l'on impute en général

au poids de la tradition littéraire qui a quelque peu freiné les vocations linguistiques. C'est surtout vers le milieu des années 80, avec la création d'un *Centro di documentazione e di ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana (Do.Ri.F)* regroupant des linguistes et des praticiens de l'enseignement du français, qu'ont été publiées un certain nombre d'études contrastives. Dans un bilan de 13 ans d'études de linguistique française en Italie, Costa (1998) constate d'abord que les travaux de contrastive ne s'intéressent en général qu'à deux langues (le couple italien - français est un ménage à deux) et, presque toujours dans le sens italien vers français. Il remarque ensuite que si la variété des études contrastives semble suggérer que tout est comparable, il n'en demeure pas moins qu'il y a des secteurs privilégiés de l'investigation: en particulier la grammaire.

La situation présentée ici pour le binôme italien-français n'a rien de rare : dans presque toutes les combinaisons de langues, les différentes disciplines de la linguistique – phonétique/phonologie, syntaxe, lexique, sémantique, pragmatique- ont très inégalement fait l'objet de recherches contrastives. L. Dabène (1999) remarque que, s'il s'est avéré relativement facile de comparer les différents systèmes phonético-phonologiques et d'élaborer des exercices adaptés aux couples de langues concernés, tout devient plus difficile lorsqu'on aborde les autres niveaux. Citant Pottier (5), elle relève que le "problème fondamental tient au fait que les langues ne font pas les mêmes choix de signifiants: ce que l'une exprime par la voie grammaticale est véhiculé par une autre grâce à des moyens tactiques ou intonatifs".

Les uns et les autres s'entendent donc sur le fait que la démarche contrastive ne peut être opérationnelle que si elle est effectuée à tous les niveaux de la réalisation linguistique. Pour Arcaini (1989 : 2) cela constitue une tâche ardue car elle ne peut se limiter à une étude, nécessaire mais insuffisante, des propriétés morpho-syntaxiques formelles, des similitudes et décalages lexicaux d'où seraient exclues les opérations discursives et énonciatives. "La description linguistique doit se faire à partir des données qui englobent les mécanismes de production-réception, en fonction des circonstances". C'est dans cette orientation que doit aller la recherche qu'il se propose d'appeler *analyse comparative*.

Pour sa part, Péry-Woodley dans ses travaux sur l'analyse de productions écrites d'apprenants constate qu' "il existe peu d'études en didactiques de l'écrit qui adoptent une démarche comparative ou contrastive et encore moins dans ce qu'on a appelé l'*écrit-parole*" (1996: 36). Après avoir présenté les travaux récents en pragmatique contrastive, en rhétorique contrastive et en linguistique du texte contrastive, elle regrette qu'il existe peu d'analyses approfondies et systématiques et conseille aux chercheurs de se mettre à leurs corpus....

III. Un regain d'intérêt pour les études contrastives

Il est nécessaire que la linguistique contrastive et la didactique des langues soient distinguées clairement. Comme nous le disions précédemment l'analyse contrastive se limite à fournir des informations d'importance didactique, c'est ensuite aux didacticiens des langues d'en tirer les conclusions. Pour illustrer la place qu'occupent actuellement les études contrastives dans la DLE, nous prendrons l'exemple des langues parentes et en particulier des situations didactiques qui combinent l'espagnol, l'italien ou le français.

3.1. La didactique des langues voisines

a. Quel type de transferts entre les langues voisines ?

Lado estimait que la similitude entre langues favorisait leur apprentissage, contribuant ainsi à développer une conception peut-être un peu rapide et simpliste de "langues voisines, langues faciles".

Effectivement, les rapports de similitude entre langues jouent un rôle déterminant dans les phénomènes de transfert/interférences mais pas toujours dans le sens où l'on voudrait le croire. D'abord parce que comme le fait remarquer Péry-Woodley (1996 : 49) à propos des schémas d'organisation rhétorique de Kaplan (6), "les lecteurs de langues romanes rejettent peut-être les généralisations les concernant : les ressemblances sur le plan du système de la langue n'entraînent pas nécessairement des ressemblances sur le plan de l'organisation des textes, où interviennent les traditions culturelles" (ex. la dissertation française) (7). D'où l'importance, même pour des langues proches, de considérer l'analyse contrastive dans une perspective qu'Arcaini appelle "système de comparaison culturelle" (Arcaini 1989 : 26) (8).

Hédiard (1989 : 225) relève pour sa part que l'impression de familiarité qui se dégage d'une langue voisine, si elle peut aider l'apprentissage dans sa phase initiale, empêcherait l'apprenant de prendre conscience de la distance qui sépare les deux systèmes linguistiques. Elle remarque que le rôle du transfert évolue avec le développement même de l'interlangue: en début d'apprentissage, celui qui étudie une langue voisine (9) a l'illusion de pouvoir "se débrouiller" et il risque de se contenter de cette compétence minimale, qui n'est en fait qu'un prolongement de sa langue maternelle. Citant L.Dabène (10), elle insiste sur les effets négatifs d'une apparente similitude : "à force de tâtonnements successifs et d'échecs qui les ont instruits, les étudiants très avancés, sont arrivés à une attitude de méfiance vis à vis du transfert et dans un cas de choix entre deux lexèmes, ils choisissent presque toujours le lexème le plus éloigné du français. Pour traduire le mot français 'commencer', ils préféreront 'empezar' à 'comenzar' jugé suspect." (L.Dabène 1975 : 55).

C'est donc bien par une démarche réflexive que l'apprenant peut tirer parti pleinement de la proximité interlinguistique et qu'il lui faut, comme le note Maspéri (11), "apprendre à repérer et filtrer les similitudes entre les sèmes et au-delà des sèmes..." (1996 : 491). Il ne s'agit alors plus, ainsi que le préconisait Lado, d'éviter la langue maternelle dans l'acte didactique mais au contraire de la poser comme objet de comparaison avec la langue d'apprentissage.

b) Le recours à l'approche contrastive

Pour Calvi (12) le recours explicite à la langue première et à la comparaison peut se faire à divers moments (1995 : 166-171). Elle cite d'abord l'utilité des études contrastives dans la conception d'un manuel de langue puisque c'est sur la base de ces études qu'il est possible de structurer un cours de langue étrangère. Cet avis semble partagé par les éditeurs italiens de manuels de FLE qui publient de plus régulièrement des versions adaptées des principales méthodes françaises, avec une partie contrastive où l'approche est essentiellement grammaticale et parfois lexicale (13).

Calvi aborde ensuite la phase préparatoire de l'acte didactique où les études contrastives devraient permettre aux enseignants de mieux organiser la progression dans l'enseignement/apprentissage. Roos (14), reprenant une expression de Dordevic, appelle cela le principe de la graduation (*the principle of grading*). Grâce à celui-ci, le contenu retenu est mis en séquence (*sequencing*) dans l'ordre optimal pour l'enseignement (1991 : 52).

L'intérêt de l'approche contrastive se relève encore au moment même de la leçon (dans la phase explicative, dans la phase de correction, pour répondre aux questions des étudiants...). Hédiard (1989: 228) préconise de renoncer au "tout communicatif" pour réintroduire dès le début de l'apprentissage le critère de correction linguistique. Elle propose ainsi de revaloriser la grammaire explicite dont le rôle sera de mettre en relation contrastive les deux langues.

Enfin l'approche contrastive peut se révéler utile dans la phase de contrôle/évaluation.

Ainsi, Calvi considère comme Hédiard que la traduction d'énoncés dont la structure diffère d'une langue à l'autre est essentielle pour vérifier la compréhension mais aussi pour stimuler des réflexions de type inductif. Selon Calvi, ces trois pivots (pendant, avant et après l'acte didactique) de l'approche contrastive peuvent d'ailleurs convenir à toutes les options méthodologiques. Si l'on se base sur une démarche inductive, l'analyse contrastive sera utilisée surtout comme technique pour sélectionner du matériel et établir une progression d'enseignement; si au contraire la démarche privilégie la déduction, on donnera plus de poids aux explications contrastives et aux exercices de traduction.

Nous ajouterons à toutes ces réflexions qu'il convient de ne pas se limiter à envisager le rapport contrastif entre langue première et langue cible, mais de tenir en outre compte - lorsque l'enseignant en a les moyens- des autres langues précédemment étudiées ou connues des apprenants. C'est d'ailleurs précisément à l'aspect du plurilinguisme que nous allons à présent nous intéresser.

3.2. L'intercompréhension des langues voisines

Si l'on réfléchit en terme de production langagière, les considérations citées plus haut qui exhortent à la prudence en matière de proximité des langues sont fondées. Mais n'est-ce pas se placer dans une perspective maximaliste de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères? Tout apprenant a-t-il comme but de maîtriser parfaitement la /les langue(s) étrangère(s) qu'il entreprend d'étudier ? Dans certains cas la perspective réaliste peut fort bien amener à se contenter de maîtrise partielle ou rapprochée. Comme l'a fait remarquer L.Dabène (15), si l'on se fixe pour objectif un apprentissage par compétences dissociées, en débutant par la compréhension écrite, le processus de transfert véhiculé par la proximité des deux codes est susceptible de devenir un atout majeur pour une entrée accélérée et gratifiante dans la langue cible, à condition qu'il soit dûment supporté par la réflexion métacognitive du lecteur/apprenant. Dans ce cas, plutôt que de s'intéresser aux différences, il s'agit de s'appuyer sur les ressemblances pour faciliter la première approche d'une ou de plusieurs langues étrangères. Dans les pays scandinaves, le principe de l'intercommunicabilité entre danois, suédois et norvégien existe depuis longtemps déjà et les programmes scolaires proposent une approche de la langue des deux voisins dans une optique d'intercompréhension. C'est une stratégie de ce type, mais en direction du plurilinguisme roman, que proposent les programmes Galatea (16) ou EuRom4 (17) subventionnés par la Commission européenne au titre des programmes Socrates-Lingua. Dans l'expérience EuRom4 on a cherché à distinguer (à partir d'articles de journaux dans quatre langues) "ce qui fait difficulté et ce qui, tout en étant différent dans les quatre cas, 'passe' très facilement d'une langue à l'autre" (Blanche-Benveniste, Valli 1997 : 34). Dans le programme Galatea, la recherche s'articule en trois étapes: recueil et analyse de processus, stratégies empiriques de construction du sens et étude des représentations des langues et de leur apprentissage; analyse contrastive dans le but de dresser l'inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension; élaboration de documents didactiques (Degache, 1997). Dans un cas comme dans l'autre un didacticiel a été conçu dont l'objectif est de faire parvenir un débutant ou quasi-débutant à un premier niveau de compétence en le mettant en situation de résoudre des problèmes de compréhension. Les résultats obtenus sont, selon Blanche-Benveniste (1995:141), tout à fait encourageants même si les programmes sont limités tant pour ce qui concerne le public visé que le domaine d'exercice et le type de compétences visées.

Les promoteurs des programmes que nous venons de décrire se défendent de n'être qu'une simple entreprise de linguistes qui chercheraient à réactualiser la perspective contrastive sous diverses formes (grammaire comparative, étymologie, invariants sémantiques...). Dans leur esprit, le courant qui porte l'intercompréhension correspond à des considérations plus pragmatiques. Celles-ci tiennent compte, comme nous l'avons vu, de l'analyse des résultats obtenus depuis une quinzaine d'années en matière d'apprentissage des langues étrangères, mais elles ont aussi pour origine les enjeux concrets d'une politique linguistique européenne (18). L'analyse contrastive, lorsqu'elle

incite l'apprenant à s'appuyer sur une proximité conscientisée pour explorer la ou les langues inconnues, produit un effet boule de neige. Elle lui permet de progresser dans la transparence d'un idiome étranger et, dans un même mouvement, elle élargit sa vision à d'autres langues; enfin elle l'éclaire aussi sur sa langue maternelle, l'obligeant à revisiter des pans entiers qui étaient jusqu'alors dissimulés (origine du vocabulaire, évolution de la langue, glissements sémantiques, emprunts, spécificités grammaticales) (Dabène 1996, Degache 1997).

Nous pouvons d'ailleurs déborder du cas des langues romanes pour aborder de façon plus générale la place des études contrastives dans la perspective plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.3. Langue maternelle et approche plurilingue de l'apprentissage/ enseignement des langues

Castellotti (2001) relève que l'analyse contrastive dans sa version initiale a permis que s'installe durablement chez les enseignants le "mythe du tout L2" ou le "tabou de la L1". Si aujourd'hui le recours à la langue maternelle (en situation monolingue) ne semble plus exclu des cours de langue étrangère, le rôle et les fonctions qu'elle y remplit restent à éclaircir. L'une des rares possibilités d'emploi de la langue première, légitimée par l'institution scolaire, est celle de l'explication ou du commentaire métalinguistique. Mais, dans la pratique, à côté de cet usage "acceptable", la langue maternelle est souvent utilisée par les enseignants afin d'assurer la régulation des activités et de la parole et par les apprenants pour communiquer entre eux. L'ensemble de ces éléments fait postuler l'existence d'une classe de langue fonctionnant "comme une communauté diglossique spécifique où deux discours, à finalité complémentaire, se construisent en s'imbriquant dans les deux langues". On a alors tout intérêt à didactiser l'alternance, c'est-à-dire à "valoriser les stratégies alternatives qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue où les marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir" (Castellotti 2001:19).

Ce parler bilingue peut par ailleurs devenir plurilingue lorsqu'on observe, par exemple, qu'"un hispanophone apprenant le français mobilise des stratégies de passage par l'anglais, alors que la proximité linguistique entre langues romanes pourrait induire des translations – même hasardeuses - plus directes". Le cas rapporté par Coste (2001:194) n'est pas isolé et nous le rencontrons également très souvent chez les italophones apprenant le français. On peut alors se demander ce qui déclenche cette stratégie. Faut-il y voir le caractère d'hyper-centralité de l'anglais et son rôle d'étalon des langues étrangères, de référence obligée ? Ou est-ce, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'attitude de méfiance de l'apprenant vis à vis du transfert dans le cas de deux langues voisines, qui le pousse –consciemment ou non - à recourir à une troisième ? Quoi qu'il en soit, une telle situation de mobilisation des compétences en L2 dans le cadre de l'apprentissage d'une L3 de la part d'un locuteur L1, amène à relativiser le rôle traditionnellement dévolu à la langue maternelle. Dans la mise en oeuvre d'une compétence plurilingue, les rôles de soutien, de référence ou de ressource peuvent en effet, en fonction des besoins et des circonstances, être remplis non seulement par la langue première mais aussi par une ou plusieurs langues étrangères plus ou moins bien maîtrisées. Ces observations élargissent considérablement le champ de l'analyse contrastive et devraient stimuler des études plurilingues qui, nous l'avons déjà signalé, sont plutôt rares.

Beaucoup de chemins mènent à la connaissance d'une langue étrangère et tous méritent d'être explorés. Les avancées dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reposent, entre autres, sur le dialogue entre la linguistique théorique et la didactique des langues, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne ici, entre les théoriciens de l'analyse contrastive et les praticiens de l'enseignement des langues. L'appart des

études contrastives à la DLE semble ne plus laisser de doutes et les recherches dans de nouvelles directions comme la pragmatique et la rhétorique contrastives (19), la prise de conscience du relativisme culturel (20) ou la prise en compte des différents substrats dialectaux (21) laissent entrevoir de nouvelles et intéressantes possibilités d'exploitation pratique.

Nous avons noté l'intérêt que peut représenter l'analyse contrastive plurilingue. Dans une perspective plus globalisante encore, on peut aussi estimer avec Roulet qu'il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelles et secondes (1995: 115). «Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques» (L.Dabène 1996 :399).

Références bibliographiques

- Arcaïni E. (1989) "Introduction au Colloque international de Linguistique comparative", *Studi di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, numero 1 e 2, p.9-14
- Arcaïni E. (1989) "L'analyse comparative: du signe au texte " in *Studi di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, p.15-28
- Billiez J. (1999), "Langue de soi, langues voisines: représentations entrecroisées", *ELA* 104, oct.-déc., 401-420
- Blanche-Benveniste C. (2000), "De l'intérêt des approches contrastives" in *Actualités de l'enseignement bilingue, Le Français dans le monde-Recherche et Applications*, 95-97
- Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997), "L'intercompréhension: le cas des langues romanes», *Le Français dans le monde-Recherche et Applications*, 33-37
- Blanche-Benveniste C. (1995), "Le projet EuRom4" , *Comprendre les langues, aujourd'hui*. Paris, LaTLV éditeur, Collection paroles&actes
- Bouton, C. P. (1974) *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksieck
- Calvi M.-V. (1995) *Didattica di lingue affini, spagnolo e italiano*, Milano , Guerini Scientifica
- Cambiaghi Bona (1989) "Les vrais amis dans la didactique d'une langue de spécialité", *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* , anno XVIII, 1989, numero 1-2, 241-245
- Castellotti V. (2001) " Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues" in Castellotti V. (dir) (2001) *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, PUR N° 308 Collection Dyalang , 9-37
- Costa G.(1998) "Analisi di linguistica francese in Italia: analisi contrastiva", *Atti del convegno Studi di linguistica francese in Italia 1969-1996* Milano 1997 , Brescia, ed. La Sucola
- Coste D. (2001) " De plus d'une langue à d'autres langues encore. Penser les compétences plurilingues» in Castellotti V. (dir) (2001) op. cit. , 191-202
- Dabène L. (1975) "Pour une didactique des langues voisines " *Langages* 39
- Dabène L., Degache C. (1996) "Comprendre les langues voisines" *ELA* 104, oct.-déc.
- Dabène L., (1996) "Pour une contrastivité revisitée", in *Comprendre les langues voisines ELA* 104, oct.-déc., 393-400
- Degache C. (1997) "Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates", *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon 23-25 sept 1997*, Aupelf-Uref (consulté sur internet <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm>).
- Galisson R., Coste D. (1979) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette

- Giacobbe J. (1990) "Le recours à la langue étrangère" in Goanac'h D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère , *Le français dans le monde- Recherches et application* p.115-123
- Hédiard M. (1989), "Langues voisines, langues faciles?" in Arcaini et al. (dir) Analisi comparativa francese/italian., *Ricerca linguistica insegnamento delle lingue, Atti del 1° Convegno internazionale del Do.Ri.F-Università*. Marina di Grosseto- 6,7,8 ottobre 1988, Padova, Liviana Editrice, 225-231
- Lado R. (1957) *Linguistic accross cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- Masperi M. (1996) "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants" in *Comprendre les langues voisines* , *ELA* N° 104 p.491-502
- Pétard J., Moirand S.(1992) *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette références.
- Péry-Woodley M.-P.(1996) *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette références.
- Pierini P. (1994) "Sulla comparazione interlinguistica: dai comparatisti a Lado" , in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, Numero 3, 141-154
- Roulet E.(1995) "Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? *ELA* N° 98
- Roos E. (1991) , "L'apport de l'analyse contrastive», *Le français dans le monde* 238, 44-52
- Scampa P., Bourry F (1992) "L'enseignement du français écrit aux Italiens: pour une stratégie bilingue complémentaire" in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, Anno XXI, 155-167
- Sanders C. (1996) "Regards anglo-saxons sur les registres et les genres discursifs", *Le discours: enjeux et perspectives», Le Français dans le monde*, 46-54
- Slodzian M. (1997) "Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue?" in *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Le Français dans le monde-Recherche et Applications*, 14-24
- Véronique D. (2000) "Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères" in *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, *ELA* N° 120 p.405-417
- Willems D. (1997) *Approche contrastive et compréhension multilingue : de la théorie à la pratique* - Colloque des 10 et 11 Mars 1997 Université de Gand, Belgique- Résumé publié sur internet.

Notes

- (1) Cité par Pierini, 142
- (2) Traduit par nos soins
- (3) Cité par Giacobbe (1990 : 119) et par Hédiard (1989 : 226)
- (4) Il estime que cette connaissance peut être profitable sur trois plans : (1) elle favorise l'établissement d'un modèle grammatical commun et d'une terminologie uniforme ; (2) elle permet une exploitation plus efficace de la compétence en langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères ; (3) elle permet de mesurer les points de ressemblance et facilite l'identification précise des zones problématiques.
- (5) Pottier B. (1971) "La typologie linguistique et l'analyse contrastive" in *Le Français dans le monde* , 81
- (6) Kaplan R.B. (1996) "Cultural thought patterns in intercultural education" in *Language learning*
- (7) Nous avons pour notre part comparé les annonces classées d'offres d'emploi publiées dans la presse italienne et dans la presse française aboutissant à la conclusion que la proximité des deux langues n'entraînait pas une stricte ressemblance dans la mise en texte de ce type de message. (Desoutter, "Lectures actives en français des affaires: une approche contrastive" in, *Didattica delle lingue di specialità*, C. Taylor – 1999 : 51-61, Edizioni Universitari di Trieste)
- (8) "C'est donc un système de comparaison culturelle au sens profond du terme qu'il faut réaliser pour assurer à l'apprentissage des langues un fond linguistique adéquat et conforme aux conditions d'utilisation de la langue entendue comme "lecture et comme "production".
- (9) Hédiard observe le cas d'apprenants italo-phones qui ont pour langue cible le français.
- (10) Dabène observe le cas d'apprenants francophones qui ont pour langue cible l'espagnol.

- (11) Maspéri envisage le cas de francophones qui apprennent l'italien
- (12) Calvi étudie le cas d'apprenants italoalphabétiques qui ont pour langue cible l'espagnol
- (13) Une rapide lecture des éditions italiennes des derniers manuels de FLE proposés par CLE International (*Campus*), Hachette (*Forum, Reflets, Grammaire pratique du français*), Didier (*Studio*) nous a permis de constater que l'apport des auteurs italiens à la version originale est surtout d'ordre grammatical. Le livre de l'élève de la version italienne est en général tout à fait identique à celui de la version française, tandis que le cahier d'exercices est enrichi "de fiches grammaticales conçues spécialement pour les lycéens italiens dans une perspective contrastive" (*Campus 1*, CLE International/CIDEB, 2002 : 2) . L'éditeur Petrini (qui adapte les ouvrages d'Hachette), insiste quant à lui, sur les différences entre français et Italie "pour éviter les erreurs dues à l'interférence" (Catalogo Petrini Editore 2002). Il enrichit ainsi les cahiers d'activités d'une présentation approfondie (en italien) des structures morpho-syntaxiques et multiplie les activités grammaticales et lexicales à visée contrastive.
- (14) Roos étudie le cas d'apprenants germanophones qui ont pour langue cible l'anglais
- (15) Citée par Masperi (1996)
- (16) Le programme Galatea a été mis en œuvre en 1992 par le Centre de didactique des langues de l'université Stendhal à Grenoble sous la direction de Louise Dabène en collaboration avec des universités espagnoles (U. Complutense de Madrid et U. Autònoma de Barcelone), portugaise (Aveiro) et italienne (Rome, association DoRiF) et des chercheurs
- (17) L'expérience EuRom4 a été montée par des linguistes appartenant aux universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome, Lisbonne pour la compréhension orale et écrite de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais. Elle a débouché sur la production du CD-Rom EuRom4
- (18) Les auteurs se réfèrent à la possibilité de préserver la diversité du patrimoine linguistique en facilitant par exemple la compréhension mutuelle entre locuteurs du Sud de l'Europe.
- (19) cf. les recherches sur l'apport des études contrastives dans la didactique des langues de spécialité (ex: Connor U. (1998) *Contrastive Rethoric. Cross- Cultural Aspects of Second -Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press ou Garzone G. "Il testo scritto nella didattica delle lingue straniere per la comunicazione d'impresa. Osservazioni di retorica contrastiva" Garzone G. (dir.) (2000) *Quale curriculum per l'azienda?* , Bologna, CLUEB .
- (20) Nous pensons pour ce qui concerne les recherches effectuées en Italie aux travaux de Levy-Mongelli D.: "De l'analyse contrastive à l'analyse comparative des langues-cultures proches : ruptures et continuité" cité dans *Studi di linguistica francese in Italia 1960-1996*. Ed. La Scuola, Brescia, 1998.
- (21) Citons par exemple pour ce qui concerne le lexique: le Dictionnaire *L'anglais par l'alsacien* de Paul Adolf présenté dans "Linguistique contrastive et didactique de l'anglais en milieu dialectal alsacien" in *Nouveaux Cahiers d'allemand* , revue de linguistique et didactique - Nancy , n°17 / 1 mars 1999,
- la phonétique: les études réalisées en Italie sur la phonétique dialectale comme tremplin pour l'apprentissage d'une langue étrangère. (Etudes présentées au cours des *XII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale* , Macerata 13-15 dicembre 2001)