



**Domaine : Lettres et langues étrangères**

**Filière : Langue française**

**Spécialité : Sciences du langage**

**Polycopié de cours**

**Intitulé de la matière**

***Linguistique contrastive (LC)***

**Niveau concerné :**

**1<sup>ère</sup> année Master. Spécialité : Sciences du langage**

**Rédigé et assuré par :**

**Dr Aissa Boussiga**

**Année universitaire : 2021-2022**



الرقم: 73 ام ع اك آل ج ب 2022

## مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

خاص بـ

### مطبوعات بيداغوجية

صادق المجلس العلمي في اجتماعه يوم 2022/06/12 على المطبوعة البيداغوجية للأستاذ: بوسيق عيسى من قسم الآداب و اللغة الفرنسية و التي تحمل عنوان: Linguistique contrastive(LC) ، موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر، تخصص: Sciences du langage ، و قد حظيت المطبوعة بتزكية المجلس العلمي بناء على التقريرين الإيجابيين للخبيرين :

| الخبير      | الصفة                | جامعة الإنتماء                    |
|-------------|----------------------|-----------------------------------|
| دوكاري مراد | أستاذ محاضر - أ-     | جامعة اكلي محمد أولحاج - البويرة- |
| عامر لحول   | أستاذ التعليم العالي | جامعة زيان عاشور - الجلفة-        |

رئيس المجلس العلمي للكلية/

رئيس المجلس العلمي  
الأستاذة الطاهر بن بوعلام

## Sommaire



|  |           |
|--|-----------|
| <b>1-Préambule</b> .....   | 6         |
| 2-Progression annuelle et objectifs .....  | 6         |
| 2-1-Objectifs du module .....  | 6         |
| 2-2-Progression annuelle.....  | 7         |
| <b>Cours N° 1 : La linguistique contrastive à la croisée d'autres disciplines.....</b> | <b>10</b> |
| 1- Linguistique contrastive et linguistique générale.....                              | 10        |
| 2- Linguistique contrastive et typologie linguistique .....                            | 10        |
| 3- Linguistique contrastive et linguistique appliquée.....                             | 11        |
| 4- Linguistique contrastive et linguistique descriptive .....                          | 11        |
| 5- Linguistique contrastive et sociolinguistique.....                                  | 11        |
| <br>   |           |
| <b>Cours N°2 : Linguistique contrastive et analyse contrastive : cadrage théorique</b> |           |
| 13   |           |
| 1-La linguistique contrastive .....  | 13        |
| 2-L'analyse contrastive .....  | 14        |
| 3-La linguistique contrastive : tâches et hypothèse de départ.....                     | 14        |
| 3-1-Faiblesse de la linguistique contrastive .....                                     | 15        |
| <b>Cours N° 3 : De l'intérêt des approches contrastives</b> .....                      | <b>17</b> |
| 1-L'analyse contrastive .....  | 17        |
| 2-Intérêt des deux approches .....   | 18        |
| <br>   |           |
| <b>Cours N° 4 Contact de langues, bilinguisme et plurilinguisme.....</b>               | <b>19</b> |



|  |           |
|--|-----------|
| 1-Qu'est-ce que le contact de langues .....            | 19        |
| 2-Bilinguisme et bilingualité .....                    | 19        |
| 3-Bilinguisme/ plurilinguisme/ multilinguisme .....    | 19        |
| <b>Cours N° 5 Type et degré de bilinguisme .....</b>   | <b>21</b> |
| 1-Introduction .....                                   | 21        |
| 2-Bilinguisme équilibré/ bilinguisme dominant .....    | 22        |
| 2-1-Bilinguisme équilibré.....                         | 22        |
| 2-2-Bilinguisme dominant .....                         | 22        |
| 3-Bilinguisme composé/ bilinguisme coordonné .....     | 22        |
| 4-Bilinguisme précoce/ bilinguisme d'adulte .....      | 22        |
| 4-1-Bilinguisme précoce .....                          | 22        |
| 4-1-1-Le bilinguisme précoce simultané.....            | 23        |
| 4-1-2-Le bilinguisme précoce consécutif.....           | 23        |
| 4-2-Bilinguisme d'adulte.....                          | 23        |
| 5-Bilinguisme additif/ bilinguisme soustractif .....   | 23        |
| 5-1-Bilinguisme additif .....                          | 23        |
| 5-2-Bilinguisme soustractif .....                      | 23        |
| 6-Bilinguisme / biculturalisme.....                    | 23        |
| <b>Cours N°6 L'éducation bilingue.....</b>             | <b>24</b> |
| 1-L'Education bilingue : définition et typologie ..... | 24        |
| 2-L'immersion 25                                       |           |
| 3-Les programmes de submersion .....                   | 26        |



|  |           |
|--|-----------|
| 4-Les programmes transitionnels .....  | 26        |
| 5- Les programmes bidirectionnels .....                                      | 27        |
| 6- Le système modulaire .....  | 27        |
| 7-Les programmes de maintien linguistique .....                              | 27        |
| 8-Facteurs conditionnant l'éducation bilingue .....                          | 27        |
| <b>Cours N° 7 Acquisition d'une deuxième langue .....</b>                    | <b>28</b> |
| 1-Mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue .....                       | 28        |
| 2-Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de L2 .....           | 29        |
| <b>Cours N°8 Critique de l'analyse contrastive .....</b>                     | <b>30</b> |
| 1-Introduction .....   | 30        |
| 2-Objections.....  | 30        |
| <b>Cours N° 9 L'interférence .....</b>                                       | <b>32</b> |
| 1/ Définitions et caractéristiques .....                                     | 32        |
| 2- Les degrés d'extension des interférences .....                            | 34        |
| <b>Cours N° 10 Types d'interférences .....</b>                               | <b>36</b> |
| 1-Interférences phoniques .....  | 36        |
| 1-1-Leurs modes de réalisation .....   | 37        |
| 1-2-Les principaux axes de la réalisation de l'interférence<br>phonique..... | 39        |
| 1-3-La prosodie .....  | 39        |
| 1-4-Intonation .....   | 39        |
| 1-5-Au niveau de la sonorité .....   | 39        |



|  |           |
|--|-----------|
| 1-6-Le franchissement du passage des phonèmes .....          | 40        |
| 2-L'interférence lexicale .....                              | 40        |
| 3-L'interférence phrastique .....                            | 41        |
| 4- L'interférence culturelle .....                           | 41        |
| 5- L'interférence morphosyntaxique .....                     | 42        |
| <br>   |           |
| <b>Cours N° 11 Analyse des erreurs .....</b>                 | <b>45</b> |
| 1-Introduction .....   | 45        |
| 2-L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive ..... | 46        |
| 3-Erreur et écart .....                                      | 46        |
| 4-Les recherches sur les interlangues (IL) .....             | 49        |
| <br>   |           |
| <b>Cours N° 12 Interférence et modalités d'intervention</b>  |           |
| .....  | 49        |
| 1-Les exercices .....  | 49        |
| 1-1-L'exercice de répétition .....                           | 51        |
| 1-2-L'exercice à trous.....                                  | 51        |
| 1-3-L'exercice structurel .....                              | 51        |
| 1-4-L'exercice de reformulation.....                         | 52        |
| -Textes supports pour les travaux dirigés .....              | 53        |
| -Exemples de tests d'évaluation.....                         | 91        |
| -Références bibliographiques .....                           | 97        |



## 1-Préambule

Selon Ferguson (1962, 1966) : « *un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère* ».

La linguistique contrastive est une linguistique appliquée à l'enseignement d'une langue étrangère. Elle consiste à opposer deux systèmes linguistiques différents. Son ambition de départ était une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurelles afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. Elle s'intéresse surtout aux différences **des langues en contact**.

Ainsi, elle prévoit, décrit, explique **les erreurs et les difficultés dues à l'influence de la langue source sur la langue cible**.

En somme, l'analyse contrastive ou linguistique contrastive compare les éléments de deux langues en insistant sur les différences plutôt que sur les ressemblances. **Elle a été développée dans une optique d'application à l'enseignement des langues**.

## 2-Progression annuelle et objectifs

### 2-1-Objectifs du module

Le contenu de ce module vise à rendre l'étudiant capable de :

- 1- Connaitre l'objet, la méthode et le fondement scientifique de la linguistique contrastive
- 2- Prendre conscience de l'aspect interdisciplinaire de la linguistique contrastive et des rapports qu'elle entretient avec les autres disciplines des sciences du langage



- 3- S'approprier les critères de définition de l'enseignement bilingue afin de qualifier le type d'enseignement appliqué en Algérie.
- 4- Connaitre le mécanisme d'acquisition des langues en présence afin de déterminer les sources des transferts (positifs et/ou négatifs)
- 5- Prendre conscience des différents types d'interférences et de leurs modes de réalisation
- 6- Connaitre les principes de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs
- 7- S'approprier ces principes d'analyse afin de répertorier et/ou expliquer les différentes interférences résultant de l'usage des langues en présence à l'école
- 8- Appliquer l'approche contrastive sur des corpus écrits et/ou oraux pour apprendre à intervenir de façon efficace sur les interférences produites par les élèves en classe
- 9- Prendre conscience de l'importance du rôle que joue l'approche contrastive dans l'amélioration des pratiques enseignantes dans un milieu plurilingue

## 2-2-Progression annuelle

**NB :** -Le module de *Linguistique contrastive* est dispensé en CM et en TD

| Contenu   | Objectifs spécifiques   |
|---|---|
| <b>Introduction</b> au module par une présentation générale de la discipline (définition, objet d'étude, méthode, origines, etc.) | Rendre l'étudiant capable de :<br>Reconnaitre le champ théorique de la linguistique contrastive |



|  |   |
|--|---|
|  |   |
| <p><b>Le bilinguisme :</b> Qualifier la situation de définition (s) des concepts</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ le contact des langues ;</li><li>○ bilinguisme : quelques définitions ;</li><li>○ limites de ces définitions ;</li><li>○ Caractéristiques du bilinguisme<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Multidimensionnalité</li><li>✓ Universalité</li></ul></li><li>○ bilinguisme/plurilinguisme/multilinguisme ;</li><li>○ bilinguisme et bilingualité</li></ul> | Qualifier la situation de contact de langues en Algérie |
| <p>Bilinguisme : typologie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Bilinguisme précoce/ bilinguisme d'adulte (insister sur le bilinguisme précoce)</li><li>○ Bilinguisme équilibré/ Bilinguisme dominant</li></ul>   |   |



|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bilinguisme composé/bilinguisme coordonné</li> <li>○ Bilinguisme additif/bilinguisme soustractif</li> <li>○ Bilinguisme/biculturalisme</li> </ul>   |  |
| <p style="text-align: center;"><b>Bilingualité et apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue</li> <li>○ L'analyse contrastive</li> <li>○ L'analyse des erreurs</li> </ul> | <p>Après une présentation des éléments théoriques, les étudiants vont analyser des productions orales et écrites.</p> <p>Sensibiliser l'étudiant au rôle de la comparaison dans l'enseignement du FLE en Algérie</p> |
| <p>Définition (s) de quelques concepts de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfert/Ecart</li> <li>- Faute/Erreur</li> </ul> <p>L'interférence<br/>Travaux des étudiants</p>   | <p>Amener l'étudiant à analyser un corpus (oral et/ou écrit) afin de le préparer au terrain</p>  |

## Cours N° 1 : La linguistique contrastive à la croisée d'autres disciplines



1- **Linguistique contrastive et linguistique générale** : approche critique de la notion de **code** chez Saussure et de la notion de **compétence** chez Chomsky. (Dell Hathaway Hymes pour l'Américain Dell Hymes, fondateur de l'ethnographie de la communication, il ne suffit pas d'acquérir la maîtrise grammaticale d'une phrase pour être un locuteur compétent. Il faut aussi qu'elle soit appropriée au contexte. C'est pourquoi l'une des notions principales de l'ethnographie de la communication est la « compétence communicative », qui pose que les faits de langage doivent être étudiés dans leur contexte naturel. (Cette notion fait pendante à celle de « compétence linguistique » de Noam Chomsky, qui pense le langage comme une structure universelle.) Mais comment analyser les situations de communication (repas, cérémonies, réunions...)? Dell Hymes est le premier à avoir proposé un modèle devenu célèbre, le SPEAKING (Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genre), mettant en évidence la variété des stratégies discursives, leurs composantes et leurs finalités, et en déduisant les fonctions des activités langagières.

2- **Linguistique contrastive et typologie linguistique** : La typologie linguistique se propose d'étudier les langues du monde dans leur ensemble, afin de mettre en évidence les propriétés du langage humain, à savoir les traits universels et les ressemblances qui peuvent être regroupés en types. La première différence fondamentale entre typologie et linguistique contrastive est que la typologie s'intéresse, par le biais d'échantillon représentatifs, à toutes les langues du monde, alors que la linguistique contrastive confronte deux langues ou quelques unes selon le choix du linguiste. L'autre différence est que la linguistique contrastive est considérée comme une discipline de linguistique appliquée, c'est à dire que les



résultats sont censés soutenir directement la didactique des langues, alors que la typologie, par sa plus grande envergure et par ses objectifs, peut être rapprochée de la linguistique en générale;

**3- Linguistique contrastive et linguistique appliquée :** la linguistique appliquée est un champ d'étude interdisciplinaire qui dépasse le domaine de la linguistique pure, n'intéressant pas uniquement l'enseignement des langues ou les thérapies de problèmes neurolinguistiques. Elle n'est pas non plus uniquement vouée à la recherche fondamentale. Elle s'applique également au domaine de la traduction. Les problèmes générés par la traduction, notamment ceux concernant les références interlinguistiques, constituent autant de moments de réflexion susceptibles d'apporter des solutions concrètes aux traducteurs professionnels. Il semble que les apports de la linguistique contrastive, en mettant deux langues, deux cultures face à face et en faisant correspondre à chaque élément de chacune des deux un élément et un seul de l'autre puisse participer à l'éviction des ambiguïtés interprétatives des textes.

**4- Linguistique contrastive et linguistique descriptive :** est la discipline qui se donne pour objet la description des langues du monde. Elle est concernée de très près par la grande diversité des langues du monde et l'universalité du langage en tant que tel.

**5- Linguistique contrastive et sociolinguistique :** la linguistique contrastive se sert des avancées théoriques en sociolinguistique pour étudier les langues dans leur hétérogénéité constitutive et leur diversité fondamentale. A titre d'exemple, le phénomène de contact des langues, étudié initialement par la sociolinguistique, intéresse la linguistique contrastive en ce sens qu'il révèle le mode d'influence réciproque entre les langues et/ou les variétés en contact.

## Cours N°2 : Linguistique contrastive et analyse contrastive : cadrage théorique



### 1-La linguistique contrastive

La linguistique contrastive (LCs) est un domaine de recherches qui, dès le début, apparut surtout en relation avec des situations réelles, pratiques même ; c'est-à-dire dans des communautés linguistiques ou directement chez les individus, où existent certaines conditions qui font que les langues différentes entrent en contact. En principes, ce domaine est donc directement lié à l'enseignement des langues étrangères où se rencontrent une langue de base (LB)- d'habitude la langue maternelle d'un sujet-et une langue « étrangères » qu'on est en train d'acquérir, une langue cible ou langue objectif (LC).

Le développement de courant linguistique a connu cependant des approches différentes qui l'ont en grande partie éloigné de ses buts pratiques ou l'ont rendu efficace.

Certains ouvrages de base dans la genèse de la LCs ont traité en même temps du problème du contact entre les langues au niveau de la communauté (communauté bilingue, etc.) et de celui de l'acquisition d'une langue étrangère chez les individus. Dans le développement ultérieur de la LCs, ce double intérêt initial a parfois dégénéré en confusion, parce que les différences existant entre ces deux situations n'ont toujours été estimées à leur juste mesure.

La LCs est un domaine de la linguistique qui préconise une analyse comparée des systèmes linguistiques se rencontrant au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, afin d'établir, d'avance, les points vulnérables où vont apparaître des difficultés s l'acquisition. La LCs cherche donc à établir les similarités et les dissimilarités entre les langues, afin de les utiliser pour faciliter l'apprentissage de l'une ces langues ( la LC) par les individus qui possèdent déjà l'autre (la LB). L'ensemble de procédés qui consiste à établir ces relations ( la comparaison) entre les deux langues est « l'analyse contrastives » (ACs).



## 2-L'analyse contrastive

Les données établies par l'analyse contrastive sont considérées comme nécessaires pour élaborer une stratégie pédagogique ayant pour but de guider l'élaboration des matériaux didactiques et aussi les méthodes d'enseignement. Cette stratégie a comme base psychologique le principe selon lequel l'apprentissage antécédent (les connaissances que le sujet possède en LB) influence l'apprentissage ultérieur (l'acquisition de la LC). Un principe psychologique « classique » y est même supposé : celui du transfert positif (l'acquisition est facilitée là où deux langues coïncident) et du transfert négatif ou interférence (l'acquisition est inhibée ou subit une distorsion-des erreurs apparaissent –là où les langues diffèrent ou sont interprétées, de façon erronée, par le sujet, comme étant identiques).

La tâche que de l'analyse contrastive se donne est donc de définir la nature et la portée de la facilitation en apprentissage ou de son inhibition, surtout en soulignant l'importance du mécanisme de *l'interférence*<sup>1</sup>

## 3-La linguistique contrastive : tâches et hypothèse de départ

La linguistique contrastive cherche à découvrir les correspondances entre LB et LC, tel qu'on suppose que l'élève les établit lui-même. Puisque l'apprentissage est facilité là où il y a des similarités réelles entre LB et LC, le but de l'analyse contrastive est d'aider les élèves à établir ses identifications.

L'hypothèse sur laquelle repose la linguistique contrastive et les ouvrages classiques de cette discipline, ainsi que certaines études qui ont essayé d'appliquer des analyses contrastives sont d'une importance évidente pour la linguistique appliquée. D'autre part, il faut appliquer la linguistique contrastive avec prudence et sans en faire un usage latéral.

La LCs a attiré l'attention sur l'importance du fond linguistique sur le quel se fait l'apprentissage d'une nouvelle langue, sur l'importance aussi de la comparaison

<sup>1</sup> inie par U. WEINREICH comme des 'déviations' à la norme d'une langue, qui apparaissent dans le parler des bilingues comme le résultat de leur familiarité avec plus d'une langue, c'est-à-dire comme le résultat d'un contact de langues »

des deux systèmes qui entrent en jeu pendant l'apprentissage et de l'évaluation des points « névralgique » dépisté par une telle comparaison.

### **3-1-Faiblesse de la linguistique contrastive**

La faiblesse majeure de la linguistique contrastive – et peut-être son résultat le plus pernicieux- a résidé dans ce qui est devenu peu à peu sa contradiction interne. Conçue pour servir à des fins pratiques (facilitation de l'enseignement des langues), la méthodologie de la LCs s'est réalisée sur le plan abstrait, détaché de l'enseignement proprement dit. D'ailleurs, sa procédure déductive (point de départ dans des principes généraux linguistiques ou psychologiques) s'est avérée prématurée par rapport à son propre développement. D'autre part, elle n'était point aidée par l'état même des sciences de base, la linguistique ( concernant les connaissances sur le système de la langue) et la psychologie (concernant l'apprentissage en général et celui des langues en spécial).

Les études contrastives ont consacré beaucoup de temps et d'efforts aux comparaisons typologiques abstraites des deux langues en contact. Au cours de ces efforts, on a même recouru à une technologie moderne raffinée, sans toutefois remédier à ce qu'on considère être des déficiences importantes de l'approche générale.

Le vrai problème , dans l'impasse de la LC, ne résident pas dans le choix du corpus sur lequel vont s'effectuer les analyses contrastives, ni tellement dans le modèle linguistique théorique à adopter pour décrire et classer les faits soumis à la comparaison, mais dans la manière de faire la comparaison, dans le point de départ lui-même : comparaison « classique », purement linguistique, des deux langues-ou analyse des phénomènes issus de la rencontre de ces deux langues dans l'élève (approche psycholinguistique), pour arriver après à une comparaison linguistique proprement dite.

Certains échecs découlent du fait que la linguistique contrastive elle-même qui opère d'une façon déductive, en imposant un nombre de principes que l'on considère comme des postulats- a été envisagée plutôt comme une sorte de « super

théorie », qui ne propose que peu de principes théoriques, dans une forme claire et conséquente.

Il ne faut pas négliger non plus une déficience provenant des fondements psychologiques qui constituent en fait le fondement essentiel de la linguistique contrastive. Pour expliquer et prévoir les phénomènes qui apparaissent dans la pratique de l'enseignement des langues, la linguistique contrastive emploie un double concept psychologique : celui de transfert-interférence. Pourtant, ce concept est employé dans une forme désuète, correspondant à une étape ancienne de la psychologie : il reflète en effet un modèle psychologique simple.

### **Cours N° 3 : De l'intérêt des approches contrastives**

#### **1-L'analyse contrastive**

L'analyse comparative est fondée sur le déroulement historique, à partir de la source latine pour les langues romanes. L'idée comparatiste a été très vivace pendant très longtemps avec de nombreuses revues comme *la Revue des langues romanes*.

L'analyse comparative est fondamentalement centrée sur l'évolution historique. Les grands maîtres de cette spécialité ont beaucoup travaillé sur les transmissions phonétiques : on part du latin, on donne les lois et on aboutit à l'ancien français... Cette belle ordonnance est souvent prise en défaut et on observe de nombreuses irrégularités. Des ajustements sont nécessaires (emprunts aux langues régionales, par exemples), ce qui explique en partie les remises en cause de cette approche.

L'analyse contrastive est une orientation plus récente, datant environ des années 50. Elle est fondée sur la notion de typologie des langues, née de la recherche des universaux (influence de Greenberg). Cette démarche s'intéresse moins aux origines historiques, mais plus aux comparaisons, aux rencontres, aux ressemblances et aux différences de structures (par exemple en Europe, la double

négarion ne pas n'existe qu'en français ....mais on la retrouve portugais du Brésil....pourquoi ?).

L'analyse constative ne s'intéresse pas aux parentés historiques, elle observe la structure des langues.

Ces deux approches sont donc très différentes, mais en quoi peuvent-elles aider dans l'enseignement des deux langues. Ces deux approches sont différentes mais complémentaires. En classe, la tradition des analyses lexicales, grammaticales est ennuyeuse, dès que l'étude consiste à comparer, à chercher des contrastes, la prise de conscience est passionnante. Il faudrait former les maitres à ces approches.

## **2-Intérêt des deux approches**

L'intérêt des deux approches, c'est qu'elles aident à mémoriser. On mémorise mieux les connaissances nées d'un travail de comparaison. Si les élèves, au lieu de « retenir pour retenir » font un chemin qui introduit une activité, ils activent la mémorisation. Il existe une autre façon d'aider à l'enracinement des apprentissages, c'est de constamment coupler l'écrit et le son. La mélodie individualise la langue.

Les deux approches comparative et contrastive sont utilisables en classe notamment quand les langues n'appartiennent pas à la même famille historique. Dans ces cas, l'analyse contrastive est plus utile.

Cette première approche a suscité des critiques. On s'est rapidement aperçu d'un problème qui n'est même pas résolu jusqu'à nos jours, malgré les efforts constants des typologues, et c'est la comparabilité des catégories linguistiques. Toutes les langues ne peuvent pas être décrites à l'aide de la terminologie et des concepts qui ont été élaborés à partir des langues indo-européennes.

La deuxième objection portait sur la valeur prédictive des analyses contrastives. En effet, il a été observé que toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence et que

les difficultés ne se présentent pas là où les différences sont les plus grandes. Voici l'une des mes propres expériences.



Finalement, ces analyses contrastives précoces insistaient fondamentalement sur les différences, mais les similitudes ont été négligées, bien qu'elles soient tout aussi importantes dans les comparaisons. Notons que certains linguistes distinguent l'approche « contrastive » qui met l'accent sur les différences et « confrontative » qui inclut différences et ressemblances en même temps.

Si la validité de la comparaison demeure pertinente pour le domaine phonologique comme l'avait montré dès 1971 Francis Debyser, il reste que les critiques apportées à l'analyse contrastive dans sa version hypothèse « forte » résultent de plusieurs horizons.

D'une part *l'expérience* est venue fortement limiter le rayon d'application de cette théorie (en effet, tous les dysfonctionnements prévus n'apparaissent pas) et de plus, des apprenants de langue maternelles différentes produisent néanmoins des fautes identiques (...). Par exemple, Wolfgang Klein note que les turcs placent le verbe en position finale dans leur langue ; cela devrait entraîner des erreurs en allemand (où le verbe se trouve en finale seulement dans les propositions subordonnées). Or, les Italiens et les Espagnols, dont la langue offre une plus grande souplesse pour la place du verbe, et chez qui le mécanisme de transfert ne pourra pas être mis en cause, placent, eux aussi-lors de l'apprentissage de l'allemand-le verbe en position finale. Le transfert ne peut donc pas être invoqué dans ce cas. Ce même chercheur signale également que les prédictions sur le transfert devraient se faire non sur les propriétés structurales relevées mais sur la manière dont elles sont traitées par les apprenants (...).

Cette dernière remarque conduit à une critique théorique fondamentale. En effet, la faiblesse majeure de l'hypothèse forte dans la théorie contrastive est sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier : telle



structure de la langue  $x$ , pour un apprenant de la langue  $y$ , peut être très difficile à décrire pour les linguistes mais très facile d'appropriation ou, inversement, très facile à expliquer d'un point de vue linguistique mais susciter des difficultés importantes du point de vue des mécanismes cognitifs mis en œuvre. De même, Henri Besse et Rémy Porquier signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements très différents. Ainsi, la transposition de structure est plus plausible de l'Italien vers le français (en raison même de leur origine commune et donc de leur proximité structurelle) que du japonais vers le français (...). Pareillement, Louise Dabène rappelle à la suite de Pottier, que les langues ne font pas toutes les mêmes choix. Les données aspectuelles, par exemple, font l'objet de traitements différenciés selon les langues : ici lexical, par le biais d'expressions figées ; là adverbial, et là-bas, système grammaticalisé... Dès lors, la comparaison se complexifie singulièrement (Dabène, 1996 : 394). Toutefois, aujourd'hui, l'analyse contrastive dégagée de son ancrage behavioriste connaît un nouvel essor dans les travaux associés à **l'intercompréhension** des langues voisines qui précisément s'appuient sur ces **proximités structurelles** entre les langues.

## Cours N° 4 Contact de langues, bilinguisme et plurilinguisme



### 1-Qu'est-ce que le contact de langues

Le contact de langue est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langue est donc l'évènement concret qui provoquent le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons +géographiques : aux limites de deux communautés, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle tantôt celle de la communauté voisine.

Il peut y avoir aussi déplacement massif d'une communauté parlant une langue, conduits à s'installer pour quelque temps, longtemps ou toujours dans la zone géographique occupée par une autre communauté linguistique.

### 2-Bilinguisme et bilingualité

Certains comme Hamers et Blanc, opposent la bilingualité au bilinguisme en mettant sous le premier l'ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques. La bilingualité peut-être caractérisée par l'âge d'acquisition (Enfance-adolescence-âge adulte), les modes d'acquisition (consécutive, simultanée) ou les rapports entre les systèmes (additive, soustractive, équilibrée, dominante, composée, coordonnée).

### 3-Bilinguisme/ plurilinguisme/ multilinguisme

Mackey: définit ce concept comme l'emploi alterné de deux ou plusieurs langues par un même individu

J. Marouzeau définit le bilinguisme comme étant "une qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre »

Bloomfield considère que le bilinguisme consiste à " parler deux langues comme ceux qui les ont pour langues maternelles". Il ne faut pas confondre entre bilinguisme et équilinguisme.

Macnamara (1967) a proposé que le bilingue soit quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habilités linguistiques à savoir: comprendre, parler, lire, et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle.

Titone (1972) pour qui le bilinguisme consiste dans " la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle".

- Diebold (1961) propose une extension du concept, le bilinguisme comprenant, selon lui, "la connaissance passive de la langue écrite" ou " tout contact avec des modèles dans la langue maternelle".

### **Cours N° 5 Type et degré de bilinguisme**

D'une manière général, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme.

Bilinguisme équilibré/bilinguisme dominant

Bilinguisme composé/bilinguisme coordonné

Bilinguisme précoce/ bilinguisme d'adulte

Bilinguisme additif/ bilinguisme soustractif

Bilinguisme / biculturalisme

Conclusion



## **1-Introduction**

La caractéristique du bilinguisme est qu'il possède une compétence semblable dans deux langues distinctes, donc une compétence très élevée dans les deux et qu'il peut en conséquence les utiliser en toutes circonstances, avec la même facilité et une facilité comparable. Le bilinguisme parfait serait les différents types ou degrés de bilinguisme.

Là n'est pas la seule manière de classer les bilingues. Il ya quelques années, quand l'intérêt pour la psycholinguistique s'éveillait, et avec lui l'intérêt pour l'études expérimentale et rigoureuse du comportement bilingue , on proposa la distinction entre plusieurs types de bilinguisme :

### **2-Bilinguisme équilibré/ bilinguisme dominant**

#### **2-1-Bilinguisme équilibré**

Ce type désigne l'individu qui a une compétence équivalente dans les deux langues sans qu'elle soit très élevée

#### **2-2-Bilinguisme dominant**

Il décrit l'état d'un individu a une compétence, généralement dans la langue maternelle, supérieure à la compétence qu'il a dans une autre langue

### **3-Bilinguisme composé/ bilinguisme coordonné**

Deux bilingues également équilibrés ou également dominants dans deux langues peuvent différer sur d'autres dimensions (âge, le contexte d'acquisition). C'est à partir de ces deux éléments qu'on peut parler de bilinguisme composé ou coordonné

Bilinguisme composé : Le bilinguisme composé acquiert les deux langues dans le même contexte (les enfants issus de mariage mixte ou de milieux bilingues).



Bilinguisme coordonné: Le bilinguisme coordonné acquiert les deux langues dans des contextes différents (un enfant scolarisé dans une langue autre que sa langue maternelle).

L'âge et les circonstances différentes d'acquisition peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents

#### **4-Bilinguisme précoce/ bilinguisme d'adulte**

##### **4-1-Bilinguisme précoce**

Dans ce type , l'expérience bilingue a lieu en même temps que le développement général de l'enfant.

Ce bilinguisme est celui de l'enfant ayant appris à parler en deux langues en même temps.

Dans la bilingualité d'enfance, il faut distinguer la bilingualité précoce simultanée et celle consécutive

##### **4-1-1-Le bilinguisme précoce simultané**

est le cas où l'enfant développe deux langues maternelles dès le début de l'acquisition du langage

##### **4-1-2-Le bilinguisme précoce consécutif**

Il s'agit du cas où l'enfant va acquérir une seconde langue tôt dans son enfance après avoir acquis une première langue (enfant d'immigré ou dans une éducation bilingue)

##### **4-2-Bilinguisme d'adulte**

Bilinguisme d'adulte : le bilinguisme d'adulte est relatif à la période de 16 à 17 ans quand la langue est apprise tardivement.

#### **5-Bilinguisme additif/ bilinguisme soustractif**

### **5-1-Bilinguisme additif**

C'est l'ensemble des avantages cognitifs dont peut bénéficier l'enfant qui vit une expérience bilingue. Les 2 langues sont suffisamment valorisées

### **5-2-Bilinguisme soustractif**

Le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et dans des cas extrêmes accuser un retard

### **6-Bilinguisme / biculturalisme**

Les bilingues peuvent être distingués sur le plan de leur appartenance et de leur identité culturelle.

1-Bilinguisme = biculturalisme: un bilingue peut être biculturel. Cette identité culturelle adaptée aux deux cultures est probablement sur le plan de l'affectivité l'analogue de la bilingualité additive sur le plan cognitif

Bilinguisme # biculturalisme: un individu peut être "parfaitement" bilingue, tout en restant monoculturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance. Dans ce cas bilinguisme n'entraîne pas biculturalisme

Bilinguisme et identité culturelle mal définie

Toutefois le bilingue peut tenter d'adopter la culture de la langue 2 au détriment de la sienne sans y parvenir. Dans ce cas-là l'acculturation peut aboutir à l'anomie. On parlera donc de bilingue acculturé anémique, c'est-à-dire que l'individu ne pourra exprimer son allégeance à aucune des deux cultures

## **Cours N°6 L'éducation bilingue**

### **1-L'Education bilingue : définition et typologie**

L'éducation bilingue est en pleine expansion, et cette situation a produit une prolifération de modèles adaptés aux exigences sociopolitiques locales. Cette expansion rapide peut prêter à confusion si l'on dissocie la forme concrète d'un modèle spécifique de son contexte idéologique, de sorte qu'aucun modèle, si probant soit-il, ne peut être transposé tel quel dans un contexte différent de celui où il a été développé.

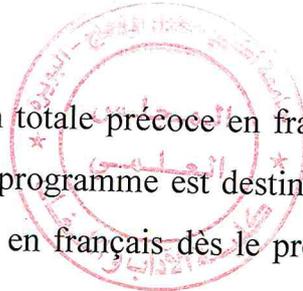
La prudence s'impose également quant à la terminologie portant sur l'éducation multilingue car la sémantique des concepts largement répandus reflète une diversité déconcertante. Mackey (1970) a fourni une typologie de 90 variétés d'éducation bilingue et pourtant elle ne couvre pas toutes les possibilités concrètes existantes.

A Singapour, par exemple, on parle d'éducation bilingue pour désigner une scolarité fournie exclusivement en anglais mais avec un enseignement obligatoire de la soi-disant « langue maternelle », laquelle est désignée arbitrairement d'après l'ethnicité du père.

Tous les spécialistes s'accordent pour désigner comme éducation bi-ou multilingue **l'emploi d'une seconde langue comme véhicule de matières non linguistiques**, propagé par le Conseil Européen pour les Langues sous le signe EMILE-enseignement d'une matière intégrée aux langues étrangères. Les programmes scolaires où ne figurent que des cours de langues, si intensifs soient-ils, n'entrent pas en ligne de compte puisqu'il s'agit d'un programme unilingue qui ne permet que rarement d'atteindre un niveau de compétence élevée en langue seconde.

La gamme de modèles d'éducation bilingue étant très étendues, nous citons ici les exemples les mieux établis. Les programmes proposés, si intéressants soient-ils, se révèlent presque toujours probants par l'effet du « paradoxe de l'observateur » où la réussite s'explique partiellement par la nature exceptionnelle de la mise en œuvre de l'entreprise.

## 2-L'immersion



Le modèle le plus connu est celui de l'immersion totale précoce en français langue seconde, développé au Canada depuis 1972. Le programme est destiné aux anglophones qui reçoivent la totalité de leur instruction en français dès le premier jour.

L'immersion totale précoce est le programme d'immersion partielle, laquelle peut être précoce ou non. Dans l'immersion partielle précoce, la moitié du programme s'effectue dans la première langue de l'enfant et l'autre moitié dans la langue cible.

Une troisième version est l'immersion tardive, où les premières années de la scolarité s'effectuent dans la langue dominante extraordinaire et où l'enseignement de et dans la seconde langue est retardé jusqu'à ce que les bases de l'écrit aient été acquises dans la première langue dominante.

### **3-Les programmes de submersion**

La submersion linguistique représente le modèle le plus souvent subi par les populations immigrées ou minoritaires qui reçoivent la totalité de leur éducation dans la langue majoritaire du pays. Elle est fondée sur l'idée qu'un contact immédiat et continu avec la langue cible permet plus rapidement l'acquisition de celle-ci, et que l'emploi, même partiel et temporaire de la première langue, entrave le progrès scolaire.

### **4-Les programmes transitionnels**

Ce modèle représente le programme bilingue le plus répandu dans le pays à forte immigration et consiste souvent en une séparation temporaire des élèves allochtones pour des cours spécifiques, au moins pour une partie du curriculum. L'instruction de et dans la première langue disparaît, surtout aux Etat-Unis, dès que l'élève est considéré comme suffisamment compétent dans la langue majoritaire, ce qui varie entre une et plusieurs années dans le programme traditionnel.

### **5- Les programmes bidirectionnels**



Ces modèles sont assez répandus aux États-Unis et emploient deux langues qui s'adressent aux locuteurs natifs de chacune des deux langues, par exemple à des anglophones et des hispanophones. Le but visé est une compétence bilingue orale et écrite dite « bilittéraire » pour les deux populations. Il s'agit d'une forme forte de l'éducation bilingue qui bénéficie parfois de la présence de locuteurs natifs à l'intérieur de l'établissement pour augmenter l'interaction spontanée et informelle dans la langue cible.

### **6- Le système modulaire**

Dans certains pays où les examens obligatoires de fin de scolarité ne peuvent être présentés que dans la langue officielle, cet impératif a amené l'introduction de modules où une partie de l'enseignement est offerte dans une langue seconde. La durée du système modulaire varie entre 1 et 3 années du programme secondaire, soit pour les mêmes disciplines à travers les mêmes niveaux, soit avec une alternance de disciplines.

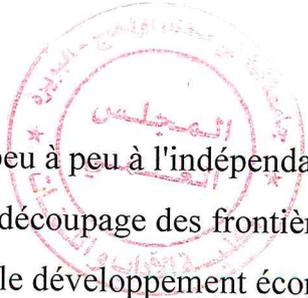
### **7- Les programmes de maintien linguistique**

Ce modèle est destiné à protéger une langue menacée de disparition par un soutien scolaire permettant sa transmission à travers les générations. Souvent il s'agit de langues moins répandues, mais ce modèle s'applique également aux langues d'immigrés. Parmi les multiples variantes de ce modèle, on ira d'un programme quasi unilingue dans la langue minoritaire.

## **Facteurs conditionnant l'éducation bilingue**

### **Facteurs sociohistoriques**

Après la première guerre mondiale, l'éducation bilingue s'est imposée pour des raisons politiques et idéologiques, car il y avait une politique de décolonisation.



Sur le plan politique, les pays colonisés ont accédé peu à peu à l'indépendance. La plupart de ces pays est multilingue soit parce que le découpage des frontières par le colonisateur est totalement arbitraire, soit parce que le développement économique exigeait la connaissance d'une langue de prestige d'où la continuation dans l'usage de la langue du l'ancien colonisateur. (Voir à ce sujet Louis-Jean Calvet, Linguistique et colonialisme)

La planification linguistique qui n'est que l'application d'une politique linguistique envisagée joue un grand rôle dans l'instauration d'une éducation bilingue à l'intérieur d'un Etat.

Le mouvement des populations en relation avec la croissance démographique a eu des conséquences considérables sur l'éducation bilingue.

Aux années 1960, une prise de conscience qualifiée de "révolution ethnique" (Fishman) des minorités linguistiques a permis à des langues telles que l'amérindien d'accéder à l'enseignement en Amérique. La démocratisation de l'enseignement, où l'on n'assure plus un enseignement unilingue, est également un facteur déterminant.

Pour l'UNESCO, les groupes minoritaires sont en droit d'enseigner aux enfants leurs langues (déclaration de 1953). Aussi, à l'instar de l'UNESCO, certains pays, dans leur législation, ont-ils reconnu l'éducation bilingue (Amérique, 1967). En Europe (1977), une direction de la CEE demande aux Etats membres d'octroyer le droit à l'enseignement des langues de migrants.

### **Facteurs socio structureaux**

Le degré d'intégration d'un groupe dans une société dépend entre autres du rapport de force entre ces deux groupes. Le groupe dominant va assimiler le groupe dominé par persuasion, mais souvent par force ; ce qui entraîne la disparition culturelle et linguistique du groupe dominé.

Parfois, le groupe dominé, par le redressement de la situation et du rapport qu'il entretient avec le groupe dominant, choisira tout d'abord de se détacher de ce



dernier puis par l'inversion du rapport de force, arrivera à arracher le contrôle au groupe dominant et le dominera à son tour.

Par ailleurs, le groupe dominant peut imposer la ségrégation des groupes dominés (l'apartheid, par exemple, en Afrique Du Sud). Quelque soit le but, les enjeux sont avant tout socio-économiques. Toute décision d'ordre éducationnel va tenir compte des types du bilinguisme qu'on veut instaurer.

### **Facteurs socio psychologiques**

Il y a six cas ou types de développement bilingues en fonction de ce facteur :

- Le début de l'acquisition des deux langues est plus ou moins simultané ou consécutif
- Les fonctions (rôles) sont développées dans leur totalité ou en partie seulement dans les deux langues ou dans une seule.
- Les deux langues sont valorisées ou une est valorisée au détriment de l'autre pour toutes les fonctions ou pour une fonction de ces fonctions.
- Le niveau commun aux deux langues sera plus ou moins développé.
- La bilingualité sera équilibrée ou dominante.
- la bilingualité aura un effet additif, soustractif ou neutre sur le développement général des bilingues.

### **Bilinguisme précoce**

On dit d'un bilingue qu'il est précoce simultané lorsque deux langues (L1, L2) sont présentes simultanément dans une période d'acquisition du langage (1 à 5 ans). Il s'oppose à d'autres types de bilinguisme. Pourquoi l'intérêt porté à ce genre d'étude ?

- Nous sommes dans une ère où l'acquisition de plusieurs langues pour un enfant est fréquente;
- On suppose que l'enfant a plus de facilité pour assimiler une langue.

Quel est l'impact du bilinguisme précoce sur l'enfant ?

Sur le plan psychologique: comment la personnalité de l'enfant bilingue va-t-elle se développer ?

Sur le plan éducatif: relations parents/ éducateur/ enfant ; quel serait l'avantage qu'aurait l'enfant en apprenant deux ou plusieurs langues?

Schéma 1: 1 pers → 1 langue (enseignement individuel)

Schéma 2: Gp1 → enfant ← gp2

↓

↓

(Bilinguisme social)

L1

L2

### **L'étude menée par Ronjat**

Psychologue français, c'est le premier à avoir décrit en 1913 le développement linguistique d'un enfant bilingue en l'occurrence son enfant. Il a essayé de voir l'évolution de son enfant dont la mère est Allemande. Il a abouti à ces constatations :

- L'aspect phonique : les parents ont constaté que la prononciation de leur enfant était celle d'un unilingue dans les deux langues ;
- Le développement de la morphologie et de la syntaxe des deux langues a lieu de façon parallèle. L'enfant est très vite conscient de l'utilisation de deux codes linguistiques distincts, il est même capable de jouer le rôle de traducteur. Les mélanges entre les deux langues sont rares et tendent à disparaître avec l'âge.
- Sur le plan cognitif l'enfant acquiert l'abstraction de la langue sans difficulté (schéma1).

Ronjat affirme que le bilinguisme précoce ne retarde aucunement le développement psychologique général de l'enfant. Cette conclusion est confirmée par une étude suédoise dans des familles mixtes avec Arnberg en 1981. L'équipe autour de ce chercheur adhère à ce point de vue, cependant, il est difficile selon eux d'atteindre

un bilinguisme équilibré dans les deux langues si le contact avec une des deux langues est limité aux seules interactions avec un parent (schéma2)



### **L'étude menée par Léopold**

Il a étudié également le développement linguistique de sa fille par rapport à deux langues en contact à savoir l'allemand - langue du père - et l'anglais - langue de la mère. Les parents ont suivi le développement de leur enfant jusqu'à l'âge de deux ans puis ils se sont contentés d'observer les réactions de leur enfant jusqu'à l'âge de 16 ans.

D'emblée, ils remarquent un déséquilibre évident du fait que l'enfant vivait aux Etats-Unis d'Amérique où l'anglais se trouvait en situation de supériorité. Comment ce bilingue a-t-il évolué?

Pendant plus d'un an, il s'est servi d'un seul système de communication aggloméré d'éléments anglais et allemands (système linguistique mixte) ;

Séparation des deux langues à partir de la troisième année de vie : l'enfant a réussi à éliminer quasiment tous les mots d'allemand de son usage de l'anglais ; par contre, il n'a pas pu éliminer les mots anglais de son usage de l'allemand. Le milieu environnant où vit l'enfant est prépondérant.

En dépit de tout, Léopold signale que le développement linguistique de son enfant n'a pas été endommagé. Il signale même des avantages. Titone dira que Léopold souligne "une plus grande attention au contenu et moins à la forme, c'est-à-dire, une préoccupation plus marquée pour les choses et les situations exprimées par le langage plutôt qu'un culte de la parole elle-même".

### **Etude menée par Kenyers**

Elle a été menée sur une fille de six ans dont la langue maternelle est l'hongrois installée à Genève d'où le contact avec la langue française. Il constate après dix mois de contact que :

- La fillette parlait le français avec la perfection d'un natif ;

- 
- La langue hongroise est maintenue parce que parlée en famille ;
  - L'acquisition de la langue seconde s'est faite d'une manière harmonieuse, sauf qu'elle n'a pas traversé les différents stades ;
  - La seconde langue exige un effort intellectuel moindre. Cependant dans ce cas-là d'apprentissage l'effort passe par la langue maternelle.

### **Etude menée par Tits**

Elle s'est faite sur une fillette espagnole de six ans immigrée en Belgique. Elle quitte un milieu d'origine hispanique pour atterrir dans un milieu francophone. Il constate que :

- L'apprentissage est plus rapide par rapport à l'étude menée par Kenyers (moins de dix mois) ;
- Le résultat d'acquisition est meilleur de celui d'un natif ;
- Au bout de quelques mois, perte totale de sa langue d'origine ; la langue seconde s'enracine de plus en plus chez l'enfant.

Swain (1972) est arrivé à une conclusion selon laquelle l'acquisition simultanée de deux langues ne diffère pas de l'acquisition d'une seule langue. Les mêmes stratégies d'apprentissage sont mises en jeu.

## **Cours N° 7 Acquisition d'une deuxième langue**

### **1-Mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue**

On veut savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une langue seconde diffère de celle de la langue maternelle

Lorsqu'on parle de l'acquisition d'une seconde langue deux aspects doivent être pris en considération dans la comparaison des deux moments :

L'acquisition d'une langue 2 se fait à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Un individu qui acquiert une seconde langue possède un bagage linguistique dans sa langue maternelle.

Dans quelle mesure ce double bagage cognitif et linguistique est-il à l'origine d'un processus d'apprentissage différents de celui de la langue maternelle ?

La plupart des chercheurs acceptent le postulat selon lequel l'apprenant d'une langue 2 quel que soit son âge est face à des problèmes d'ordre sémantique différents

L'apprenant d'une langue 1 part d'un terrain vierge, il se structure dans sa langue maternelle

L'apprenant d'une langue 2, part d'un terrain qui est la structuration de sa langue maternelle. Il va lui falloir une volonté pour s'éloigner de sa langue maternelle.

### **2-Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de L2**

Cette question est à l'origine de deux grandes tendances dans l'étude de l'acquisition d'une L2.

La première tendance est celle qui insiste sur l'aspect « développemental universel » de cette acquisition et qui a donné lieu à des approches comme l'analyse

des erreurs, les interlangues et les systèmes approximatifs dans lesquels on analyse l'acquisition en termes de stades développementaux en minimisant l'apport de la langue maternelle

La deuxième tendance insiste sur l'importance et le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue 2.

Cette approche mettra l'accent sur les interférences et sur l'analyse contrastive des réalisations d'élèves. L'analyse contrastive compare les éléments des deux langues en insistant sur les différences plutôt que sur les ressemblances.

Les différentes théories sous-jacentes aux mécanismes de la L1 sont à la base de différentes approches de l'enseignement de la L2. Les didacticiens qui optent pour une théorie qui attache de l'importance au rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 ont développé des méthodes de l'enseignement basées sur l'analyse contrastive

La linguistique contrastive a été développée dans une optique d'application à l'enseignement

## **Cours N°8 Critique de l'analyse contrastive**

### **1-Introduction**

Cette première approche a suscité des critiques. On s'est rapidement aperçu d'un problème qui n'est même pas résolu jusqu'à nos jours, malgré les efforts constants des typologues, et c'est la comparabilité des catégories linguistiques. Toutes les langues ne peuvent pas être décrites à l'aide de la terminologie et des concepts qui ont été élaborés à partir des langues indo-européennes.

### **2-Objection**

La deuxième objection portait sur la valeur prédictive des analyses contrastives. En effet, il a été observé que toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence et que les difficultés ne se présentent pas là où les différences sont les plus grandes. Voici l'une des mes propres expériences.

Finalement, ces analyses contrastives précoces insistent fondamentalement sur les différences, mais les similitudes ont été négligées, bien qu'elles soient tout aussi importantes dans les comparaisons. Notons que certains linguistes distinguent l'approche « contrastive » qui met l'accent sur les différences et « confrontative » qui inclut différences et ressemblances en même temps.

Si la validité de la comparaison demeure pertinente pour le domaine phonologique comme l'avait montré dès 1971 Francis Debyser, il reste que les critiques apportées à l'analyse contrastive dans sa version hypothèse « forte » résultent de plusieurs horizons.

D'une part *l'expérience* est venue fortement limiter le rayon d'application de cette théorie (en effet, tous les dysfonctionnements prévus n'apparaissent pas) et de plus, des apprenants de langue maternelles différentes produisent néanmoins des fautes identiques (...). Par exemple, Wolfgang Klein note que les turcs placent le verbe en position finale dans leur langue ; cela devrait entraîner des erreurs en allemand (où le verbe se trouve en finale seulement dans les propositions subordonnées). Or, les Italiens et les Espagnols, dont la langue offre une plus grande souplesse pour la place du verbe, et chez qui le mécanisme de transfert ne pourra pas être mis en cause, placent, eux aussi-lors de l'apprentissage de l'allemand-le verbe en position finale. Le transfert ne peut donc pas être invoqué dans ce cas. Ce même chercheur signale également que les prédictions sur le transfert devraient se faire non sur les propriétés structurales relevées mais sur la manière dont elles sont traitées par les apprenants (...).

Cette dernière remarque conduit à une critique théorique fondamentale. En effet, la faiblesse majeure de l'hypothèse forte dans la théorie contrastive est sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier : telle structure de la langue *x*, pour un apprenant de la langue *y*, peut être très difficile à décrire pour les linguistes mais très facile d'appropriation ou, inversement, très facile à expliquer d'un point de vue linguistique mais susciter des

difficultés importantes du point de vue des mécanismes cognitifs mis en œuvre. De même, Henri Besse et Rémy Porquier signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements très différents. Ainsi, la transposition de structure est plus plausible de l'Italien vers e français (en raison même de leur origine commune et donc de leur proximité structurelle) que du japonais vers le français (...). Pareillement, Louise Dabène rappelle à la suite de Pottier, que les langues ne font pas toutes les mêmes choix. Les données aspectuelles, par exemple, font l'objet de traitements différenciés selon les langues : ici lexical, par le biais d'expression figées ; là adverbial, et là-bas, système grammaticalisé...Dès lors, la comparaison se complexifie singulièrement (Dabène, 1996 : 394). Toutefois, aujourd'hui, l'analyse contrastive dégagée de son ancrage behavioriste connaît un nouvel essor dans les travaux associés à **l'intercompréhension** des langues voisines qui précisément s'appuient sur ces **proximités structurelles** entre les langues.

## **Cours N° 9 L'interférence**

### **1/ Définitions et caractéristiques**

Toute situation de contact de langues implique presque obligatoirement le passage constant d'une langue à une autre. Il est rare de ne pas passer d'un système linguistique à un autre. Weinreich a déterminé trois possibilités de contact de langues. Si on considère deux langues 1 et 2, les possibilités de contact peuvent être :

- 1 est abandonnée au profit de 2 ; il y'a alors substitution, "strift"
- L'usage alterné des deux langues 1 et 2 ; il y'a alors commutation "switch"
- L'amalgame entre 1 et 2.

Dans ces différentes situations, ce passage se fait rarement sans interférence, c'est-à-dire sans contamination d'une langue par une autre. Par ailleurs, les interférences peuvent avoir des fonctions précises dans la communication. Elles ne

sont pas une maladie honteuse du bilinguisme, elles sont presque normales, un passage obligé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, les locuteurs bilingues recherchent même parfois l'interférence et s'amuse avec. Dans ce cas précis les interférences jouent un rôle phatique, poétique et expressif.

Dans les phases d'apprentissage d'une langue étrangère les interférences ne sont pas à prendre comme quelque chose qu'il faut éviter à tout prix, car celles-ci interviennent comme une soupape, comme un mode de structuration, comme une phase intermédiaire au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'acquisition d'une langue étrangère se fait par tâtonnement, par des essais parfois manqués. Apprendre une langue étrangère, c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et énonciatives. L'apprenant aura donc souvent tendance à transposer les règles de sa langue maternelle dans la langue seconde.

L'interférence en l'occurrence est une sorte d'analogie. Pour Andrée Tabouret-Keller dans La Linguistique, Guide alphabétique, p 308, « ce terme désigne le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de mode d'agencement appartenant à un autre système. » Weinreich affirme que dans n'importe quelle situation de contact entre deux ou plusieurs langues, il s'agit toujours pour le locuteur de se confirmer aux normes de deux ou plusieurs langues dans des contextes différents. Il s'agit donc de l'interférence des normes d'un système avec celles de l'autre système.

Cette interférence des normes des différents systèmes se produit quel que soit le système, quelle que soit la spécificité de la situation de contact, quelle que soit la manière d'apprentissage d'une langue.

En conclusion, on remarque que dans toute interférence, il s'agit de ramener l'inconnu au connu. La tendance à l'économie du langage des locuteurs est le fait de chercher toujours à simplifier la langue.

## 2- Les degrés d'extension des interférences

On peut avoir tous les degrés d'extension aussi bien individuelle que sociale. On peut aussi avoir le degré d'extension dans le temps et l'espace. Cela dépend de la situation linguistique décrite. Il faudrait rendre compte du facteur qui permet l'extension des interférences à savoir l'appartenance sociale, sexuelle, la classe d'âge, la catégorie socioprofessionnelle, etc. Le degré des interférences peut être aussi fonction des stades d'acquisition de la langue. Les locuteurs interrogés sont-ils des débutants ou sont-ils à un stade avancé de leur pratique de la langue ?

On peut émettre une hypothèse : le type d'interférence que l'on peut relever chez un locuteur débutant est différent de celui qu'on peut relever chez le même locuteur une fois la langue acquise. On aura tendance à aller de l'interférence individuelle qui traduit les difficultés de l'acquisition de la langue à ses débuts vers l'interférence sociale.

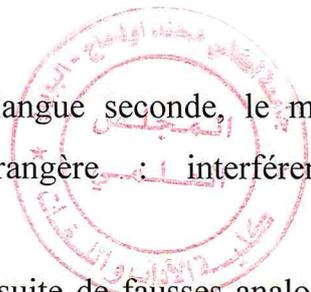
Les conditions d'acquisition d'une langue permettent ou non de maintenir certaines interférences appelées sociales.

L'interférence dépend du degré de ressemblance des deux systèmes linguistiques. Les langues proches structurellement sont source d'interférences persistantes (faux amis).

Les situations d'interférence posent des problèmes de description. Peut-on toujours prévoir les interférences ? L'analyse contrastive est-elle un bon moyen de décrire une situation de contact ?

D'après le dictionnaire didactique des langues, l'interférence est en psychologie appliquée l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre. Tandis que le transfert en est un effet positif dans le sens où c'est l'emprunt volontaire et conscient d'un mot d'une langue à une autre. Les interférences peuvent affecter l'apprentissage d'une langue en ce sens qu'elles :

- retardent ou contrarient l'installation d'un nouveau schéma phonologique, phonétique, accentuel ou prosodique : interférences phoniques ;

- 
- affectent les marques grammaticales de la langue seconde, le mode d'agencement des éléments de cette langue étrangère : interférences morphosyntaxiques ;
  - provoquent des choix de mots impropres pas suite de fausses analogies sémantiques et lexicales : interférences lexico-sémantiques ;
  - provoquent également une accumulation de faits interférentiels de nature culturelle. L'expression française "gagner son bifteck", par exemple, traduite en arabe n'aurait aucun sens.

## **Cours N° 10 Types d'interférences**

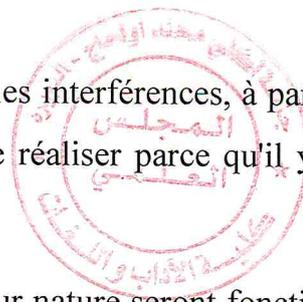
### **1-Interférences phoniques**

Certains considèrent qu'au niveau phonique on réalise moins d'interférence qu'au niveau lexical, notamment Juliette Garmadi dans son ouvrage La Sociolinguistique. Elle avance que, de façon générale, parce qu'elle est le niveau où le système est le plus étroitement structuré, la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques.

Le facteur de l'évolution phonologique est précisément le contact entre les langues, donc l'interférence. D'ailleurs le lexique, puisqu'il est le véhicule de l'emprunt lexical, contribue à apporter et à installer des interférences phoniques dans une langue.

L'importance de l'interférence phonique est fonction de chaque situation de contact particulière. Un contact quotidien et durable entre deux ou plusieurs langues est d'avantage source d'interférence qu'un contact moins suivi. La réalisation des interférences phoniques reste liée quantitativement et qualitativement au niveau individuel même en cas de bilinguisme social. Dans le contact arabe/ français, par

exemple, on pourra affirmer sans nous tromper que toutes les interférences, à partir de l'examen des deux systèmes phonologiques, peuvent se réaliser parce qu'il y a des différences au niveau des voyelles et des consonnes.



En fait, dans la réalité, le nombre d'interférences et leur nature seront fonction de l'histoire particulière de chaque individu ou locuteur. L'observation des faits montre que presque toutes les interférences prévisibles peuvent s'actualiser, mais il est bien évident que la quantité et la qualité des interférences actualisées dépendent au moins autant de l'histoire linguistique propre à chaque locuteur (âge, lieu et temps d'acquisition des langues en contact, contexte social, familial, etc.) que des données de la situation immédiate de son discours (interlocuteur, sujet traité, attention du locuteur à son discours, condition de fatigue, etc.).

### 1-1-Leurs modes de réalisation

La première chose qui détermine l'interférence, c'est l'absence de phonème dans une langue par rapport à une autre: le fait que le français possède le [y] alors que l'anglais et l'arabe n'en possède pas sera à coup sûr source d'interférence. De même, le fait que l'anglais possède [θ] sera également source d'interférence et on peut multiplier les exemples.

Donc, les différences établies entre les systèmes phonologiques peuvent constituer des lieux privilégiés de réalisation de l'interférence entre les langues. Celle-ci, par ailleurs, ne se situe pas au niveau de l'absence ou de la présence des phonèmes, mais également au niveau des rapports que ces phonèmes entretiennent entre eux dans chacune des langues.

Weinreich avance qu'il y a d'autres différences phonologiques entre les langues et on ne peut les établir en se bornant à constater seulement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il faut tenir compte du statut des phonèmes dans chacune des langues en présence. **Le phonème est défini par ses traits pertinents**, c'est-à-dire, la distribution des phonèmes au sein du système phonologique. **Ceci implique qu'une étude des interférences phoniques ne peut se faire que si a été réalisée l'analyse phonologique des systèmes en présence.**

En anglais et en espagnol, le phonème [θ] qui est une fricative sourde intervocalique. Cependant, il a un statut différent du fait qu'en anglais il a une seule réalisation tandis qu'en espagnol, il en a deux. Ceci va entraîner une interférence chez l'Espagnol qui parle anglais car il aura tendance à prononcer différemment à l'intervocalique et à l'initial.

En conclusion,

- **l'interférence peut « élargir le champ des variations d'un phonème »** (A. Martinet, *Elément de Linguistique générale*) ; c'est-à-dire, augmenter le nombre de réalisation d'un phonème donc ses **variantes**.

2- La deuxième conséquence est que l'interférence peut affecter le système, c'est-à-dire, soit entraîner une confusion entre des unités linguistiques, soit entraîner un changement dans le système linguistique, en d'autres termes, dans les relations qui existent entre les unités du système linguistique.

**Maîtriser les deux systèmes linguistiques** en présence, en connaître surtout les spécificités;

**Connaître** au sein de chaque système linguistique les **variantes combinatoires, régionales** et leurs réalisations éventuelles au sein d'une langue étrangère.

J. Dubois dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait, phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue source A. En d'autres termes, c'est l'intrusion d'éléments de la langue source A dans la langue cible B, lacunes dues à un mauvais apprentissage. En ce sens, il ajoute que "l'interférence est individuelle et involontaire".

**1-2-Les principaux axes de la réalisation de l'interférence phoniques**

**1-3-La prosodie**

Définition de la prosodie : « la prosodie est une partie de la phonétique qui étudie tout ce qui, dans la parole, ne ressortit pas à la réalisation des phénomènes : tons, accents, rythme, intensité, débit, intonation »



#### **1-4-Intonation**

« c'est la courbe mélodique de l'énoncé essentiellement marquée par des variations de hauteurs. Nous entendons par intonation tout ce qui reste de la chaîne parlée abstraction faite de la chaîne phonologique. L'intérêt pédagogique tient à ce qu'elle actualise le découpage de l'énoncé en constituants syntaxiques, qu'elle en marque la modalité et qu'elle exprime les émotions du locuteur ».

Quelques différences entre les systèmes linguistiques : (arabe/français)

Le « E » n'est pas perçu en arabe

Confusion entre le « u » et le « I »

En arabe, tendance à relâcher les sons

Loi du moindre effort, loi de l'hypercorrection ' ex : on dira (VESITE) au lieu de (VISITE) visiter

Comparaison arabe/ français :

#### **1-5-Au niveau de la sonorité**

En français les voyelles sont toutes sonores. De plus, les consonnes sonores sont nombreuses. L'arabe est plutôt une langue sourde (moins de voyelles...une relative surdité de l'arabe. de plus les consonnes sont plus nombreuses. L'arabe est une langue plus étouffée que le français.

Exemple des consonnes :

Le travail se fait au niveau de la surdité et de la sonorité.

**-Surdité** : consonne sans voix (en français, on a 6 consonnes sourdes. En arabe, on a 8 consonnes sourdes.

**-Sonorité** : vibration des cordes vocales (en français, on a 6 consonnes sonores correspondant aux 6 consonnes sourdes. En arabe, on a 7 consonnes sonores qui ne correspondent pas tjrs aux consonnes sourdes.)

**-l'intonation** : en français, l'intonation a une fonction non-distinctive mais signifiante. En arabe, elle a une fonction distinctive.

## **1-6-Le franchissement du passage des phonèmes**

En français, le passage par la bouche est souvent libre. D'où le nombre élevé de voyelles et l'existence de voyelles nasales. En arabe, les consonnes sont plus nombreuses et il n'existe pas de nasale. Le franchissement se fait donc par la bouche et par le nez. L'arabe est une langue plus étouffée que le français.

## **2-L'interférence lexicale**

Elle est de deux types : emprunt et calque. L'emprunt est le fait d'importer une unité lexicale en préservant autant que faire se peut son signifiant et son signifié. Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une unité lexicale de L1 et son application à un signifiant de L2.

Il y a interférence lexicale lorsqu'il y a introduction dans le parler du bilingue de formes étrangères que ce soient des unités ou des structures. Il convient donc de faire la distinction entre les éléments lexicaux qui ont été intégrés au système de la langue (les emprunts) et ceux que l'on rencontre dans un énoncé bilingue (intégration situationnelle).

## **3-L'interférence phrastique**

Elle est caractérisée par l'application de caractères généraux de la phrase en L1 sur la phrase de L2.

Il s'agit d'intégrer des éléments appartenant à la langue source « A » dans la langue cible « B ». On supprime des éléments existant dans la langue cible « B » parce qu'ils n'existent pas dans la langue source « A ».

On constate donc :

- L'absence totale de la majuscule. Cela est dû au fait que la majuscule ne fait pas partie du système de la langue arabe.
- On remarque parfois l'absence de la ponctuation parce que l'arabe dialectal est une langue parlée. Les pauses n'entraînent aucun effet sur le plan sémantique.



- On remarque aussi l'emploi abusé de la conjonction de coordination « et » qui remplace les virgules.
- La remarque concerne aussi l'emploi des accents. En effet, les accents n'existent pas dans le système graphique de la langue arabe.
- Un autre cas qui fait partie de l'interférence phrastique est : la traduction intégrale des expressions figées. Ex : photographier son pain. Cette expression faisant partie de l'arabe dialectal est une interférence lexicale au niveau du lexique et phrastique au niveau de la constitution de la phrase. L'ensemble des interférences lexicales dans un même énoncé forme une interférence phrastique. *L'interférence lexicale fait partie d'un continuum avec l'interférence phrastique.*

#### **4- L'interférence culturelle**

Elle se comporte comme le calque, mais elle s'applique à des unités plus grandes que le mot comme les expressions et les syntagmes figés. Pour exprimer la beauté, les arabophones et les berbérophones ont recours à l'expression « belle comme la lune », expression qui s'applique, en français, à une personne sotte.

#### **5- L'interférence morphosyntaxique**

L'interférence morphologique concerne le genre et le nombre ainsi que les désinences et les modalités de dérivation et de composition. L'interférence syntaxique concerne, quant à elle, les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Les deux interférences sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique. Ex : Une arbre est tombée.

A ce sujet A. Tabouret-Keller affirme : « Dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes. » (Op. cité)

J. Dubois définit l'interférence morphosyntaxique comme « la présence de modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée. » Dans la définition, plus haut, de Tabouret-Keller, l'interférence se produit essentiellement au niveau de la syntaxe. En fait, les études montrent que l'interférence est prépondérante au niveau syntaxique. Ce qui n'est pas le cas de

l'emprunt lorsqu'il est intégré. Il subit tout d'abord l'influence morphologique puis syntaxique.

Pour Martinet, ceci est dû au fait que les traits morphosyntaxiques d'une langue s'empruntent difficilement. Dans son ouvrage *Eléments de Linguistique générale*, il avance : « dire, comme on l'a souvent fait, que les faits de structures morphologiques ne s'empruntent pas ou ne s'empruntent guère, c'est constater simplement que le locuteur bilingue est aussi embarrassé que ne serait un unilingue pour analyser un amalgame, et qu'il ne transfère d'une langue à une autre que des monèmes formellement bien délimités. L'interférence syntaxique est l'interférence qui se situe au niveau du choix du monème, des combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées. »

#### **Exemples d'interférences syntaxiques :**

- Au niveau de l'ordre de la phrase :

Ex : « moi et mon père, on a voyagé ensemble » eu lieu de « mon père et moi, on a voyagé ensemble ».

- Au niveau des auxiliaires :

Ex : « la ville grande » au lieu de « la ville est grande », « j'ai arrivé à l'heure » au lieu de « je suis arrivé à l'heure ». L'auxiliaire en arabe n'existe pas.

- Au niveau des articles et des prépositions :

Ex : « le Monsieur Jacques est fatigué » au lieu de « Monsieur Jacques est fatigué ». « C'est une femme qui parle sur les gens méchamment » au lieu d'écrire « qui parle des gens... ». « Il repart dans le même jour » au lieu d'écrire la phrase sans la préposition « dans ».

#### **Exemples d'analyse morphosyntaxiques :**

1- L'accord :

A-En genre : « insecte dangereuse » au lieu de « Insecte dangereux »

B- En nombre : « les sources naturelle » au lieu d'écrite « les sources naturelles ».

Corpus d'interférence morpho-syntaxiques :



## **Cours N° 11 Analyse des erreurs**

### **1-Introduction**

La norme et le statut de l'erreur dans l'apprentissage, loin d'être neutre, sont fonction de la théorie sur laquelle on s'appuie pour les appréhender. En effet, les spécialistes recensent 5398 titres consacrés à l'analyse d'erreurs ! c'est dire que c'est un secteur qui a inspiré et préoccupé les chercheurs.

« il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE ( analyse des erreurs)(...) car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend de type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière( mode d'expression : orale ou écrite, traduction, test ;etc.) du degré( objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication( authentique ou simulée) ; etc. le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon le cas » Rémy Porquier (1977), l'analyse des erreurs... », Ela, 25 :35.

### **2-L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive**

Les travaux des théoriciens de la cognition qui se sont intéressés aux principes généraux de production de l'erreur apportent un éclairage pertinent pour un enseignant de langue en dépit d'un domaine d'application fondamentalement différent. Pour la psychologie cognitive, les erreurs sont un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. La compréhension de leurs causes nécessite d'articuler trois aspects : a) la nature de la tâche ;b) les conditions de réalisation c) les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité

du sujet. C'est ainsi les psychologues distinguent des échecs de planification (fautes) et des échecs d'exécution (raté et lapsus).



### 3-Erreur et écart

Définie comme écart, l'erreur revêt un caractère relatif selon le **contexte d'apparition**, puis différents niveau dans la **portée de cet écart** (sans exclure d'ailleurs qu'ils peuvent se chevaucher).

#### Quatre niveaux dans la portée de l'écart

1- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif (pragmatique) par ex. : « D'où venez-vous ? –Depuis septembre. »

2- Ecart affectant le système de la langue (agrammaticalité) par ex. : «\*je le te prends tout »

3- Ecart affectant la compréhension du message (sens/signification) par ex. : « les polices viennent. Ils se sont mis en prison. »

4-Ecart affectant la norme ou le bon usage (correct/incorrect) par ex. : « aller au docteur »

Les études sur l'analyse des erreurs qui prennent leur essor dans les années 70 se caractérisent par un changement radical des théories de référence et de la conception de l'erreur. Désormais, assez systématiquement mais parfois sans trop de rigueur, on récolte les erreurs au lieu de les prévoir. De nombreux inventaires verront le jour. Les critères de classement sont très divers et il en résulte de nombreuses typologies<sup>2</sup>.

**Chomsky** a un impact fondamental. En effet, le behaviorisme est ainsi écarté au profit d'une conception dans laquelle le langage est envisagé comme un processus créatif s'appuyant sur des règles abstraites. L'influence de Chomsky se

<sup>2</sup> faute absolue/faute relative, erreurs phonétiques/lexicales/ morphosyntaxiques ; systématiques/asystématiques ; interlinguales/ intralinguales /d'omission/ajout/déplacement, etc.

fera aussi sentir dans une différenciation importante induite par les concepts de *compétence* et de *performance* qui vont permettre de distinguer erreur et faute<sup>3</sup>.

**Pit Corder** caractérise ainsi cette différence : « il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance sont par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques(...). Aussi, sera-t-il commode désormais d'appeler « **faute** » les **erreurs de performance** en réservant le terme « **erreur** » aux **erreurs systématiques** des apprenants, celle qui nous permettent de reconstruire leur connaissances temporaires de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (Corder, 1980 : 13) (réf: que signifie les erreurs des apprenants ?, Langages).

La conception de Corder a fortement contribué à donner **un statut positif** aux erreurs pour lesquelles ils distinguent trois types d'attitudes :

- 1- La première les considère comme le résultat d'un enseignement inadéquat, si celui-ci devient parfait, il n'y aura plus d'erreurs
- 2- La deuxième fataliste et résignée : *errare humanum*
- 3- La troisième voit dans 'erreur la manifestation naturelle de l'apprentissage : c'est en se trompant que l'on apprend.

A cela s'ajoute le fait que Corder rejette le caractère aléatoire des erreurs et rend saillante leur dimension **systématique**. Il isole trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée :

1-2-3- Le premier niveau est nommé **présystématique**. Au cours de ce niveau, l'apprenant fonctionne au petit bonheur de la chance ; puis il découvre que ce qu'il croit être un système mais le plus souvent, le système découvert à ce stade n'est pas encore en adéquation avec celui de la langue étudiée : ce deuxième niveau est qualifié de « **niveau systématique** »<sup>4</sup> (dans ce cas, d'ailleurs, il ne faut pas

<sup>3</sup>: fraîche émoulue, irrésistible).

<sup>4</sup>is en conscience des spécificités des codes parlés et/ou étudiés.

exclure la production de formes justes à partir de règles erronées). Enfin au troisième niveau qualifié de « **post systématique** » ou « **niveau de la pratique** », les règles de la langue ont été découvertes mais les erreurs résultent de difficultés d'application.

#### **4-Les recherches sur les interlangues (IL)**

Le terme d'interlangue, proposé par Selinker en 1972, a suscité de nombreuses reformulations : systèmes approximatifs, systèmes intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée ou encore langue de l'apprenant. Ce changement terminologique correspond à une plus grande rigueur méthodologique et à un élargissement de l'objet d'étude : en cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants, on associera les productions normées aux productions déviantes et on observera ainsi l'acquisition de la langue sur le long terme (ex. analyse du contact dialecte/ français).

Cette nouvelle orientation méthodologique a permis de cerner les principaux traits des interlangues qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable (il s'agit de systèmes évolutifs), par leur perméabilité ( tant à la langue source qu'à celui de la langue cible) , par des phénomènes de simplification et de complexification (ex. la surgénéralisation des règles).

### **Cours N° 12 Interférence et modalités d'intervention**

#### **1-Les exercices**

Il faut signaler dans un premier temps que la diversité de leurs appellation courantes et de leur présentations, la non explicitation de leur principes et de leurs finalités font que les exercices utilisés en classe de langue ne son pas facile à classer en types clairement distincts, et leur typologie peut varier considérablement selon le critère adopté pour les distinguer.

Les premières tentatives de classification des exercices avaient pour objet d'études les langues maternelles des apprenants. Ces classifications prenaient en considération les paramètres suivants : origines des exercices (viennent-ils du

manuel, des maitres ou des élèves ?) ; domaine linguistique traité (écrit, oral, orthographe, conjugaison, syntaxe, norme, niveau de langue, etc.) ; modèles métalinguistiques impliqués (grammaire traditionnelle, fonctionnelle, générative, etc.) ; travail demandé aux étudiants (étiquetage d'une classe ou d'une fonction, classement de phrases, manipulation de phrases diverses, etc.) ; exécution collective ou individuelle ( en classe ou à la « maison ») ; correction immédiate et différée par le maitre ou par le groupe ; finalité pédagogiques poursuivies ( découverte de la langue, application des règles enseignées, contrôle, développement du raisonnement méthodique, etc. tous types d'exercices peut alors être caractérisé en fonction de ces différents paramètres : l'exercice scolaire classique sera exercice d'application, non réflexif, imposé, prescripteur d'une norme, à correction immédiate, et ne visant pas au développement du raisonnement .(ex : explication des interférences qui demandent des connaissances extralinguistiques).

La multiplicité des définitions liées à la notion d'exercice ont donnée lieu à une typologie centrée sur le « travail demandé » aux étudiants, la tâche qu'ils doivent accomplir, en excluant des activités qu'on appelle parfois exercices mais qui ne possède pas toutes les caractéristiques de ceux-ci : ainsi un « jeu de langage » dont les règles n'exige pas certaines répétitions, un « jeu de rôle » non contraint dans son contenu linguistique, une tâche de fabrication d'objet ou de mise en œuvre d'une recette de cuisine ne seront pas considérés comme des exercices. Cette typologie propose quatre grands types d'exercices : l'exercice de répétition, l'exercice à trous, l'exercice structurel (appelé ainsi pour se distinguer de l'exercice structural proprement dit qui n'est qu'un de ses sous-types) et l'exercice de reformulation.

**1-1-L'exercice de répétition** est lié surtout à la mémorisation et à la correction phonétique, met en jeu des données lexicales, grammaticales et parfois pragmatiques sans que l'apprenant ait à les modifier. La pédagogie de ces exercices devrait donc être d'abord une pédagogie de la perception, auditive bien entendu, mais aussi grammaticale, sémantique et communicative ; il est d'expérience, qu'on répète mieux un énoncé dont on a pu saisir la signification et dans lequel on peut

s'investir émotionnellement (ex : le tutoiement travaillé dans les poèmes de Prévert).

**1-2-L'exercice à trous** peut relever de l'écrit comme de l'oral : un silence, une intonation suspensive peuvent remplacer un blanc ou quelques petits points. Son principe est de proposer à l'étudiant un paradigme d'unités (qui peuvent être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou même des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre-elles dans le contexte qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu. Ce type d'exercice porte donc sur les connexions et relations syntagmatiques que les unités linguistiques, quelque soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elles

**1-3-L'exercice structurel** a pour principe, non la répétition à l'identique des phrases étrangères, mais la réitération d'une même structure (au sens très général de ce terme : la relation entre deux ou plus de deux éléments indépendamment de ce que ceux-ci peuvent signifier en eux-mêmes et par rapport au monde réel) par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres. L'hypothèse didactique est que cette réitération guidée de la même structure, sous des structures langagières différentes, en favorise l'acquisition par l'apprenant, et celui-ci pourra produire ensuite, à partir d'elles, d'autres phrases ou discours par généralisation.

**1-4-L'exercice de reformulation** n'implique pas aussi directement un modèle ou une description donné(e). Il spéculé sur ce fait de parole constamment attesté, selon lequel il est possible, dans une langue donnée, de dire autrement ce qu'on veut dire ou ce qu'on a dit : il y a toujours plusieurs façons de dire la même chose. L'exercice de reformulation relève donc d'une sorte de traduction **intralinguale**. Son principe est la réitération d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communication, etc.) à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution différente. L'exercice de

reformulation est plus souvent implicite qu'explicite, parce que ce fait de parole n'a été, jusqu'à maintenant, que très fragmentairement décrit par les linguistes.



## **-Textes supports pour les travaux dirigés**

### **Texte 1**

## **Typologie et linguistique contrastive**

### **1- la typologie des langues**

La typologie linguistique se propose d'étudier les langues du monde dans leur ensemble, afin de mettre en évidence les propriétés du langage humain, à savoir les traits universels et les ressemblances qui peuvent être regroupés en types. La première différence fondamentale entre typologie et linguistique contrastive est que la typologie s'intéresse, par le biais d'échantillon représentatifs, à toutes les langues du monde, alors que la linguistique contrastive confronte deux langues ou quelques unes selon le choix du linguiste. L'autre différence est que la linguistique contrastive est considérée comme une discipline de linguistique appliquée, c'est à dire que les résultats sont censés soutenir directement la didactique des langues, alors que la typologie, par sa plus grandes envergure et par ses objectifs, peut être rapprochée de la linguistique en générale;

Afin de situer la typologie dans le cadre générale de la linguistique, citons pour commencer Louis Hjelmslev (1966,128-129) :

*« Une typologie linguistique exhaustive est la tâche la plus grande et la plus importante qui s'offre à la linguistique (...). En fin de compte, sa tâche est de répondre à la question ; quelles structures linguistiques, et pourquoi telles structures sont-elles possibles quand d'autres ne le sont pas? Ce faisant, elle doit, plus qu'aucune autre espèce de linguistique, s'approcher de ce qu'on pourrait appeler la nature du langage (...), c'est seulement par la typologie que la linguistique s'élève à des points de vue tout à fait généraux et devient une science »*

Ainsi la typologie est une branche de la linguistique qui :

-s'interroge sur le fonctionnement du langage en comparant les structures qu'utilisent les langues du monde

-décrit ce qui est nécessaire et ce qui est possible dans une langue humaine.

Il y a quelques problèmes théoriques et pratiques qui découlent de cette première approche. Le premier est celui de la comparabilité des langues. Selon Lazard (1999)= on doit s'interroger sur la possibilité réelle d'établir une ou des typologies(s) si les notions de base utilisées sont mal définies. En effet, ce sont justement les concepts les plus importants dont les définitions restent insuffisantes, en particulier le sujet ou le l'objet, ou, au niveau du verbe, l'aspect. Au cours des études translinguistiques , il a été observé que les concepts grammaticaux élaborés à partir des connaissances de langue indo-européennes peuvent s'avérer difficilement utilisables dans la description de langues appartenant à des familles génétiques différentes. Lazard déplore que dans ces études, pour des raisons de commodités, on maintienne généralement des concepts grammaticaux mal définis, au lieu de réfléchir sur d'autres définitions. Par exemple, à propos de l'actance <sup>5</sup>, il propose de ne pas se fonder sur des concepts comme sujet ou objet mais de commencer par supposer que toute langue a une « Construction Biactancielle Majeure » où on ne parle pas de « sujet » mais de l « actant x » qui a des propriétés subjectales.

La comparaison des langues du monde soulève également le problème de l'échantillonnage. Etant donné non seulement le fait que le nombre exact des langues parlées actuellement dans le monde est impossible à préciser, mais aussi le fait que beaucoup de langues ne sont pas encore décrites d'une manière convenable, il faut choisir un échantillon représentatif. L'échantillon doit l'être selon trois points de vue : génétique, géographique et typologique. Le nombre des langues figurant

dans l'échantillon ne doit pas nécessairement être excessif. Celui de Greenberg (1963) ne compte que 30 langues, mais il s'est avéré représentatif, puisque ses universaux, semble-t-il, n'ont pas été invalidés.



A ce sujet, il nous faut encore mentionner le rapport qui existe entre la description de langues particulières et la typologie : le témoignage de chaque langue est d'une importance égale, d'où les efforts des linguistes pour décrire les langues en voie de disparition. Actuellement, il existe des projets internationaux qui soutiennent le travail des linguistes de terrain qui s'occupent de l'enregistrement et de la description des langues.

Un trait qui porte le nom Universal<sup>6</sup> est censé être valable pour toutes les langues du monde. Or, dans un très grand nombre de cas, le phénomène observé ne concerne pas toutes les langues. C'est la raison pour laquelle on peut utiliser également le terme de généralisation transdisciplinaire, car on peut se demander si le terme « universal » est approprié pour se référer à des traits qui ne sont pas vraiment universels, mais seulement tendancielles (ou fréquents).

Sörös, A., 2008, "*Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues.*", 9/1, Berne, Peter Lang, p.200

## **Texte 2**

### **La linguistique contrastive**

Avant de commencer à travailler dans un cadre contrastif, nous définissons cette discipline d'une manière très simple, pour la placer ensuite dans une perspective plus large. Dans un premier temps, nous pouvons dire que la linguistique contrastive est une branche de la linguistique appliquée dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin

<sup>6</sup>terminologie française hésite sur le singulier de « universaux ». Gilbert Lazard a proposé « universau », sur le modèle de « matériel » mais il semble que c'est « universal » qui soit le plus généralement accepté.

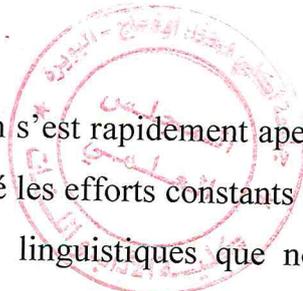
de faciliter leur enseignement et leur apprentissage ainsi que la traduction. L'essentiel de la définition réside dans la notion de « comparaison ». Il existe plusieurs disciplines linguistiques qui comparent les langues. Par la suite, nous présenterons brièvement ces disciplines, ce qui nous permettra de mieux identifier la linguistique contrastive.

Les premières approches : les origines remontent aux années 50, aux Etats-Unis. Deux ouvrages peuvent être mentionnés, celui de Weinreich (1953) sur le contact des langues et celui de Lado (1957) qui est considéré comme l'ouvrage fondateur de la discipline. Ce dernier propose une approche complète, non seulement des problèmes grammaticaux, mais il traite aussi des phénomènes de lexique et de phonétique, le tout placé dans une approche de la confrontation des cultures.

En ce qui concerne la méthode contrastive, il a été observé dans des groupes qui apprenaient l'anglais (L2), que les apprenants qui ont des langues maternelles (L1) différentes, connaissent des problèmes différents dans l'apprentissage de la (L2). La langue maternelle exerce une influence qu'on appelle « le transfert négatif » sur l'apprentissage de la langue étrangère. Afin d'éviter la nuance négative, le phénomène est aussi appelé interférence : un trait de L1 apparaît dans L2, ou un trait de la langue « source » fait son apparition dans la langue « cible ». En principe, il est simple de reconnaître un accent spécifique ou un type d'erreur qui caractérise les parlars des locuteurs d'une L1 donnée. Par exemple, les locuteurs dont la langue maternelle ne dispose pas de voyelles nasales peuvent connaître des difficultés en apprenant le français ou le portugais.

On a donc fait l'hypothèse qu'une comparaison détaillée des deux langues concernées peut révéler les difficultés que les apprenants de L1 vont avoir au cours de l'apprentissage de L2 : ainsi, on a tenté de prédire les fautes que commettront les apprenants. On a supposé que les grandes difficultés se présenteront là où les différences sont les plus grandes.

**Les critiques :**



Cette première approche a suscité des critiques. On s'est rapidement aperçu d'un problème qui n'est pas encore résolu nos jours, malgré les efforts constants des typologues : Il s'agit de la comparabilité des catégories linguistiques que nous venons d'évoquer. Toutes les langues ne peuvent pas être décrites à l'aide de la terminologie et des concepts qui ont été élaborés à partir des langues indo-européennes. Même au sein des langues indo-européennes, toutes les langues ne se prêtent pas à une description qui grammaticale qui emprunte le système grammatical plus ou moins fondé sur la grammaire du latin (...).

La deuxième objection portait sur la valeur prédictive des analyses contrastives. En effet, il a été observé que toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence et que les difficultés ne présentent pas là où les différences sont les plus grandes (...).

Finalement, ces premières analyses contrastives insistaient fondamentalement sur les différences, mais les similitudes ont été négligées, bien qu'elles soient tout aussi importantes dans les comparaisons.

Dans les années 1960-1970, surtout en Europe, la linguistique contrastive connut un nouvel essor. Les nouvelles théories ont été utilisées dans les analyses de micro-systèmes. Les langues de grande diffusion, comme l'anglais, le français, l'allemand, l'italien ont été confrontées entre elles, et aussi chacune d'entre elles avec des langues comme le hongrois ou le polonais dont les locuteurs apprennent plusieurs de ces langues pendant leur scolarité. La différence de ces travaux par rapport à ceux des années 50 consiste en l'abandon des prédictions. Il s'agit de descriptions parallèles dont les résultats peuvent, en principe, être mis en application.

### **La linguistique contrastive en France et sur le français :**

En France, linguistique contrastive n'appartient pas aux disciplines les plus représentées, mais elle est toujours présente. Les grands classiques Malblanc (1968) et Vinay et Darbelnet (1966) ne font même pas figurer le terme *contrastif* dans leur

titre, il s'agit de stylistiques comparées, afin d'étudier les problèmes techniques de la traduction.

Nous pouvons mentionner aussi la revue *Contrastes* (depuis 1981) et quelques ouvrages plus récents, par exemple la collection « linguistique contrastive et traduction » (OPHRYS), dirigée par J. Guillemin-Flesher ainsi que son propre ouvrage (1981). La plupart des analyses contrastives portent sur l'anglais et le français, mais on en trouve aussi sur la confrontation du français avec d'autres langues. D'autres ouvrages plus proches de l'enseignement et contiennent parfois également des exercices (...).

Tous ces ouvrages (et bien d'autres qui ne sont pas mentionnés ici) représentent la linguistique contrastive dans son sens classique et tous soulignent l'importance qu'il faut attribuer aux micro-comparaisons en vue d'une meilleure compréhension du fonctionnement du langage, observable uniquement à travers les langues.

Sörös, A., 2008, "*Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues.*", 9/1, Berne, Peter Lang, p.212

### **Texte 3**

#### **Ludovicy, « Notes sur le bilinguisme », In Revue de psychologie des peuples**

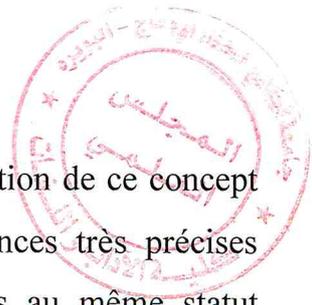
Le parcours linguistique, culturel et historique des définitions du bilinguisme n'est encore tracé et nous sommes loin de disposer actuellement d'une définition simple et univoque. Ce vaste domaine ne se laisse pas facilement cerner et Riguet (1989) souligne combien le bilinguisme est difficile à appréhender. Les difficultés sont aussi bien d'ordre définitionnel (à partir de quelles compétences linguistiques et communicatives peut-on utiliser ce mot, que signifie être bilingue?) que d'ordre situationnel (où rencontre-t-on le bilinguisme, de quelles situations



de mises de contact des langues résulte-il, est-il le résultat d'un choix personnel, d'une imposition extérieure, la conséquence naturelle d'un état de fait dans la société?) La réflexion dans ce domaine est aujourd'hui particulièrement active et la plus grande attention est portée non seulement au bilinguisme comme phénomène proprement linguistique mais suite aux théories de la pragmatique, de l'énonciation et aux travaux des sociolinguistes, aux situations dans lesquelles il se manifeste. La réflexion nous engage à considérer différemment les langues parlées par le bilingue et le "parler bilingue" qui s'exprime dans les communautés bilingues. Encore trop souvent teinté de jugements de valeur par rapport aux performances monolingues normatives, "le parler bilingue" se voit reconnaître aujourd'hui une autonomie qui en fait un acte particulier de création langagière compris et reconnu dans certaines situations. Les travaux qui se situent dans ce courant ouvrent la voie à une nouvelle réflexion sur l'usage de la langue et la représentation normative que nous en avons.

Les définitions qui vont suivre sont révélatrices d'options différentes prises par les chercheurs et de l'évolution des dernières années. Nous verrons qu'il n'existe pas un bilinguisme mais des bilinguismes ou des situations bilingues.

La définition du bilinguisme donnée par le dictionnaire (Robert, 1986) rejoint, en fait, toutes celles qui insistent sur la maîtrise totale et sans doute utopique d'au moins deux langues. Parmi les tenants de cette idée maximaliste, on trouve Bloomfield (1935) qui dit que le bilingue doit posséder une compétence de locuteur natif dans deux langues. Hallyday, MacKintosh et Strevens (1970) vont jusqu'à parler « d'ambigüalisme » en analogie avec les ambidextres. Ces définitions font encore partie de la représentation « commune » qui circule au sujet du bilinguisme. En effet, rares sont les personnes qui acceptent la qualification de bilingue si elles ont l'impression de ne pas connaître parfaitement les langues qu'elles parlent.



La littérature actuelle prouve pourtant que la définition de ce concept est à géométrie variable; il peut couvrir des compétences très précises s'apparentant à la connaissance égale de deux langues au même statut reconnu favorablement dans la société, mais il peut aussi s'accommoder de compétences minimales permettant la plus simple interaction communicative entre deux personnes. Macnamara (1967) propose qu'on nomme déjà bilinguisme la compétence que le bilingue possède dans l'une des quatre habilités linguistiques – comprendre – parler – lire – écrire – dans une langue autre que sa langue maternelle. Parfois, on donnera au bilinguisme, comme le note Baetens Beardsmore (1982), le qualificatif de réceptif (ou de passif mais ce terme n'a pas la faveur des spécialistes qui jugent que les activités de décodage exigent aussi l'activation de toute une série de compétences) lorsque le sujet comprend et lit plusieurs langues sans les écrire et les parler alors que le bilinguisme sera productif lorsque la personne saura parler et écrire dans plusieurs langues.

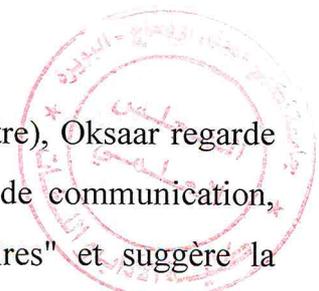
De nombreux auteurs spécifient des formes de bilinguisme variées qui dépendent des conditions historiques, sociologiques, psychologiques, linguistiques dans lesquelles elles se pratiquent. De toute évidence, le concept est relatif. Il pourrait s'illustrer sur un continuum qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues pour aboutir à une compétence maximale toujours en construction plutôt que d'être défini uniquement par un haut et égal degré de compétence dans deux langues. On peut, certes, atteindre des degrés variés de connaissances ou d'habilités communicatives dans deux langues ou plus mais Jardel (1979) pose la question de savoir si le bilingue "parfait" existe. Il devrait posséder la capacité de manier avec une égale aisance deux idiomes appris simultanément et pouvoir utiliser des langues au statut social équivalent pour des usages identiques. Hagège (1987) doute de trouver des bilingues chez qui chacune des langues ne découpe pas "une sphère d'emploi spécifique et complémentaire de l'autre". Mackey (1957) pense qu'un des grands obstacles théoriques à l'avancement de la recherche sur le



bilinguisme procède, à cette époque, du fait que le bilinguisme n'a pas été étudié pour lui-même mais par rapport à l'usage monolingue. On sait pourtant qu'il n'est pas possible de définir le degré de perfection langagier qu'il faut à un étranger pour être considéré comme bilingue et que les natifs n'ont pas tous, au même moment, les mêmes habiletés langagières. Ce qui importe à Weinreich (1953) et à Mackey (1957) d'étudier, ce sont les causes et les conséquences multiples du "processus bilingue", considérant le bilinguisme comme l'usage alterné d'une ou plusieurs langues par la même personne. Le bilinguisme n'est pas un "tout ou rien" affirme Hornby (1977), mais une caractéristique individuelle qui peut exister à des degrés variés, d'une compétence minimale à une maîtrise "complète" de plus d'une langue. Mackey (1970) ajoute que pour lui le bilinguisme n'est pas un phénomène de langue mais une caractéristique de l'usage de la langue qui variera suivant les situations quotidiennes. De cette précision va découler l'approche actuelle du bilinguisme.

Dès la fin des années 60, la fonction sociale du langage et la situation du locuteur vont être prises en considération de manière de plus en plus centrale dans la production linguistique monolingue ou bilingue. La polysémie récente de la définition dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels il faut citer l'élargissement du champ de la linguistique à la pragmatique, à l'analyse du discours en situation d'énonciation, à la sociolinguistique ou à la sociologie du langage (Fishman, 1971) et à l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1966).

Aux Etats-Unis, au Canada et en Europe, la présence de migrants en difficulté scolaire incite les chercheurs à conduire de nouvelles études qui amènent de nouvelles interprétations du bilinguisme. La définition linguistique ne suffit plus pour rendre compte du bilinguisme des communautés (Fishman, 1968) et les définitions incluront, outre l'aspect strictement linguistique, des considérations sociologiques et psychologiques indispensables. Partant de ce changement de point de vue, issu des théories de l'énonciation et de l'interprétation nouvelle donnée aux



interférences (influence exercée par une langue sur l'autre), Oksaar regarde le langage comme "moyen individuel d'expression et de communication, comme facteur d'identité et comme moyens identitaires" et suggère la définition suivante : "le bilinguisme est l'habileté d'une personne à utiliser ici et maintenant deux langues comme moyens de communication dans la plupart des situations rencontrées et de passer de l'une à l'autre si nécessaire" (1989a, p. 34). Ludy et Py (1986) complètent la définition par les aspects sociaux et culturels en spécifiant que "le migrant doit, de plus, mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil" (p.59).

Ici, la définition qui convient est celle qui se réfère d'abord à la psycholinguistique. Elle considère le bilinguisme comme processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts, qui s'élaborent sur des éléments culturels, sociologiques et psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule. Cet élargissement du seul point de vue linguistique rend l'analyse des difficultés plus complexes car elles sont souvent à chercher en amont de la production langagière.

#### **Texte 4**

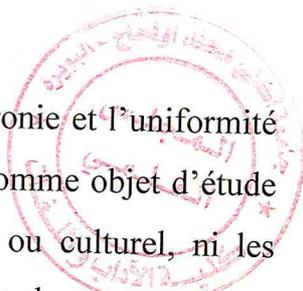
Uriel Weinreich , « Unilinguisme et multilinguisme », In Le Langage, Encyclopédie de la Pléiade, p.647

Si la communication était limitée aux frontières des communautés linguistiques, il y aurait dans l'humanité autant de cultures différentes qu'il y a de langues. Cependant, il n'en est rien. Certaines régions bien connues pour leur diversité linguistique, comme le Caucase, la Nouvelle Guinée, la province du plateau du Nigeria, la province d'Oaxaca au Mexique, etc., n'ont pas d'hétérogénéité ethnologique correspondante. L'existence de frappantes ressemblances culturelles entre des contrées d'une aussi grande

variété linguistique est bien la preuve que la communication peut et doit exister à travers les frontières linguistiques. Cela devient possible grâce au rôle médiateur d'individus plurilingues.

Une telle assertion trouve sa base empirique dans les statistiques des langues indiennes qui offrent à cet égard de précieux renseignements. Aux Indes, la diversité linguistique est distribuée de façon inégale : elle est très grande dans certains territoires de l'Assam, dans le centre de la péninsule, au Deccan, aux alentours du désert du Rajasthan et le long des cols tibétains alors que la plus grande partie de la plaine du nord et la plupart des zones côtières présentent une parfaite homogénéité linguistique. De même, la connaissance d'autres langues que la langue maternelle est de répartition inégale. On pourrait s'attendre, dans ces conditions, à la variation égale et simultanée des deux indices et pourtant, dans les faits, on s'aperçoit qu'ils sont indépendants. Cela revient à dire que dans certaines zones (dans les villes, le plateau de Deccan, le long des cols du Tibet), on découvre une diversité linguistique plus largement compensée par le bilinguisme que par exemple en Assam, au Rajasthan ou d'une façon générale dans les districts ruraux en opposition aux centres urbains. Et aux Indes, les régions où l'écart se manifeste davantage sont celles où le retard culturel est plus considérable. Ainsi, ce n'est pas la diversité seule qui s'oppose comme un barrage au flux de la communication, mais le fait qu'elle soit insuffisamment compensée par le plurilinguisme.

En dépit de l'importance et de la fréquence des situations plurilingues, il y a une tendance courante, parmi les linguistes même, à considérer l'unilinguisme comme la règle et le plurilinguisme comme quelque chose d'exceptionnel. Cette vision de la réalité, si fortement empreinte d'idéalisme a des causes multiples. On a tout d'abord considéré comme normale la situation de quelques pays d'Europe ou d'Amérique qui, en l'espace de quelques siècles, ont tendu, avec succès vers le but qu'ils s'étaient délibérément fixé: la possession d'une langue parfaitement unifiée, symbole et instrument de leur existence nationale. Par ailleurs, la linguistique



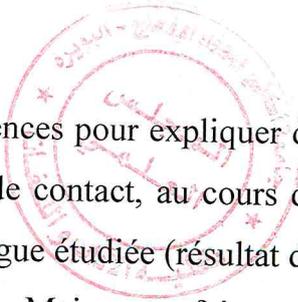
structurale, à ses débuts, se devait d'envisager la synchronie et l'uniformité qualitative des échantillons de langage qu'elle prenait comme objet d'étude descriptive. Mais ni l'esprit de clocher géographique ou culturel, ni les conventions méthodologiques temporaires d'une science dans son enfance ne doivent nous faire perdre de vue le fait que des millions d'individus et peut-être bien la majorité des hommes sur terre, acquièrent le contrôle de plus d'un système linguistique pendant leur vie et emploient, d'une manière plus ou moins indépendante, chaque système selon les nécessités du moment.

On pourrait objecter qu'une conception du plurilinguisme qui ne tient pas compte d'une distance minimum entre les langues en cause est beaucoup trop sommaire et donne une apparence confuse à l'objet d'une telle étude. Néanmoins, il y a de fortes raisons de soutenir que la connaissance simultanée du français et du vietnamien, par exemple, ou du français et du provençal, ou du français parlé à Paris, et du français parlé à Marseille, sont des variantes du même phonème de base. Car la personne qui parle doit affronter un problème qualitativement identique dans tous les cas: c'est l'interférence des normes d'un système avec celles de l'autre système. De plus, il n'est pas sûr que des systèmes très normalisés, très différents seraient plus difficiles à maintenir séparés que des systèmes tout à fait voisins.

Un autre trait du plurilinguisme, qui est à juste titre présenté comme une variable, est l'habileté relative d'un locuteur dans l'emploi de plusieurs systèmes. Le pouvoir de communication de l'individu qui utilise concurremment deux langues est certes différent de celui qui ne possède qu'une connaissance superficielle du deuxième système. Dans les deux cas, cependant, les difficultés de la tâche sont identiques, comme les formes de l'échec (en tant que distinctes de ses « dimensions ») quand il tente de reproduire les normes unilingues de chaque système. En fait, la perfection relative, dans le maniement de deux langues ne peut être formulée de manière précise par les seules méthodes linguistiques. C'est un des

nombreux aspects du bilinguisme pour lequel le linguiste doit faire appel à la collaboration de la psychologie et des sciences sociales. Par souci de simplicité, nous en reparlerons plus tard car c'est le type le plus important de plurilinguisme.

Le problème linguistique que pose le bilinguisme est le suivant: décrire les divers systèmes en contact ; rechercher dans les différences entre systèmes quelles sont les sources de difficultés qui surgissent à propos du double contrôle, ainsi que prévoir les formes d'interférences que le contact des systèmes entre eux est susceptible de produire ; et enfin décrire, dans les comportements bilingues, les déviations des normes unilingues qui seraient dues à leur bilinguisme. En fait, toutes les interférences possibles ne s'actualisent pas nécessairement. Les sujets se différencient par le degré d'efficacité avec lequel ils suppriment ces interférences possibles, de façon automatique ou par un effort volontaire. Dans une situation donnée de contact entre deux langues A et B, le sujet n° 1 peut connaître chaque langue comme le fait un natif tandis que le sujet n°2 emploiera une langue B marquée d'emprunts faits à la langue A. L'étude des différences de ce genre dans le comportement des bilingues exige le rattachement de la linguistique à des disciplines voisines. Il se peut que les sujets diffèrent dans leurs dispositions verbales naturelles ou que le sujet n°2 soit tout juste débutant dans l'étude de B. peut-être ont-ils appris les deux langues de façon différente, la méthode dont s'est servi le deuxième étant moins efficace en ce qui concerne l'élimination de l'interférence. Il se peut aussi que le premier soit un puriste alors que l'autre ne se soucie guère des normes tant qu'il réussit à se faire comprendre sans elles. Et quoique la différence d'attitude à l'égard des langues et de tolérance vis-à-vis des interférences puisse être une idiosyncrasie, elle peut être conditionnée par la communauté dans laquelle se produit le contact. Un accent franco-canadien dans l'emploi de l'anglais est parfois plus préjudiciable au Canada qu'aux États-Unis où une gouvernante française trouvera un certain avantage économique à cultiver son accent français comme un symbole de son



origine distinguée. On peut se servir de telles différences pour expliquer de façon approximative comment quelques situations de contact, au cours de l'histoire, ont laissé des traces permanentes sur la langue étudiée (résultat du "substrat") alors que d'autres n'en ont guère laissé. Mais pour faire une analyse précise des relations réciproques et socioculturelles dans des situations observables aujourd'hui. Il est indispensable d'envisager le bilinguisme au moyen d'une étude interdisciplinaire.

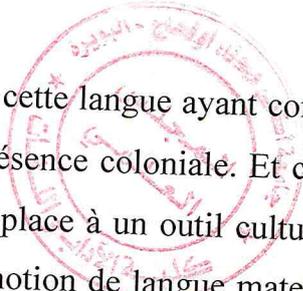
### **Texte 5**

Nacer Ouramdane, 1986, « La coexistence de deux langues » in *Parcours Maghrébins/Communication*, pp.14-16.

*La coexistence de deux langues, l'arabe et le français, doit être confrontée à la seule aune crédible : la promotion et la protection de l'espace nationale. L'académie de langue arabe promet déjà de faire percevoir d'une façon rationnelle la complexité de notre champ linguistique...*

La coexistence de deux langues est une réalité dans notre pays. La longue présence coloniale a imposé l'emploi de la langue française une très belle langue u demeurant, mais que nos parents et nos grands-parents auraient bien aimé apprendre sur les bancs de l'école, en tant que langue étrangère, mais aussi et surtout en tant que langue de culture, d'art et de savoir. Au lieu de cela, le français s'est imposé d'une manière fragmentaire, répressive et arbitraire.il ne pouvait en être autrement.

Aujourd'hui, dans notre complexe réalité linguistique, comme pour beaucoup d'autres pays, une situation s'impose : la coexistence de deux langues : l'arabe et le français. Cette situation est dite de bilinguisme. Le bilinguisme est généralement défini comme l'emploi écrit et oral de deux langues indifféremment. Quelle chance pour un individu, et pour la société qui l'abrite, que cette double possibilité de communiquer qui multiplie les chances d'accès à tous les domaines de la vie (...)



C'est peut-être là un juste retour des choses, cette langue ayant constitué un lien important de l'identité algérienne pendant la présence coloniale. Et c'est à cet esprit que se réfère la volonté d'arabiser : rendre sa place à un outil culturel. Cette légitimité est incontestable. Sur le plan pratique, la notion de langue maternelle est non définie. Sa définition rejoint l'idée de récupération d'un patrimoine. Là, une notion est à clarifier, il s'agit de promouvoir l'utilisation d'une langue, c'est-à-dire d'en faire une langue apte à saisir la contemporanéité dans toutes ses dimensions(...)

Le bilinguisme arabe-français ? Mais c'est presque un mythe, ce serait formidable que nous soyons tous réellement bilingues.

Combien sont-ils à l'être ? En réalité, certains d'entre nous maîtrisent mieux l'arabe, d'autre mieux le français, et baragouinent un peu l'autre langue. Beaucoup sont analphabètes ! Le bilinguisme est bien une réalité linguistique imaginaire au plan de l'individu. Au niveau social, cette fois, est-il judicieux de priver du moyen de communiquer, dans tous les domaines, sous prétexte que le français est la langue de l'ex-colonisateur ? Il est plus intelligent de promouvoir encore d'autres langues ? Que se passerait-il avec le temps ? cela dépend. Si l'on considère qu'une académie de langue arabe fonctionnant dans les règles de l'art doit nécessairement grouper dans ses rangs –c'est une exigence absolue pour être membre de l'académie –des gens qui maîtrisent parfaitement cette langue lus une langue étrangère au moins dans leur spécialité, l'avenir promis à la langue arabe est merveilleux. Pourquoi une langue étrangère ? Mais pour faire venir les mots des sciences et de la connaissance vers l'arabe, par l'emprunt et la traduction.

(...) On peut espérer, dans notre champ linguistique, que l'académie algérienne de langue arabe saura être à la hauteur de ns exigences. Elle promet d'introduire, déjà une approche rationnelle des problèmes des langues. C'est plus moderne et plus motivant que les pamphlets exaspérés. Le bilinguisme ? Le multilinguisme ? Ce sont autant des promesses d'une revanche qui est le mieux – être, la culture, et l'aune est connue : la valorisation de l'espace national. C'est une revanche de la langue arabe aussi.

## Texte 6

Morsly Dalila, 1986, « Unilinguisme ou plurilinguisme » in Parcours Maghrébins/Communication, pp.20-21



*L'unilinguisme est souvent davantage de l'ordre de l'imaginaire que de l'ordre du réel. Ceci signifie que l'image unilingue que l'on donne d'un pays ne correspond pas forcément à la réalité de pratiques linguistiques.*

Vous ne parlez qu'une seule langue dans votre pays ? Comment est-ce possible ? Cet étonnement dont faisait l'objet une étudiante française en voyage dans différents pays de l'Asie montre combien peut paraître étrange et incongru pour certain de ne parler qu'une seule langue.

En effet, les pays où on ne parle qu'une seule langue sont assez rares au point que l'on est bien en peine d'en citer un seul. La majorité des citoyens de ce monde sont donc aux moyens bilingues, souvent plurilingues.

L'unilinguisme, lorsqu'il existe, est toujours les résultats d'une politique linguistique étroitement centralisatrice et homogénéisante qui instaure et pratique la discrimination linguistique, c'est-à-dire choisi une langue aux dépens des autres qui pouvaient exister et entraîne de ce fait, la mort lente de ces dernières.

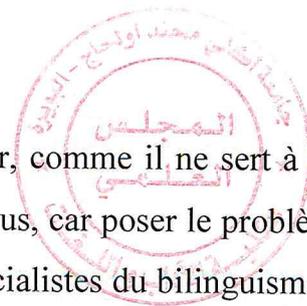
En réalité, l'unilinguisme est souvent, davantage de l'ordre de l'imaginaire que de l'ordre du réel. Ceci signifie que l'image unilingue que l'on donne d'un pays ne correspond pas forcément à la réalité des pratiques linguistiques. Ainsi la France, qui est généralement présentée et perçue comme un pays unilingue, reste, malgré un recul certain des langues régionales, recul dû à la promotion, au lendemain de la révolution de 1789 du français comme langue nationale, un pays plurilingue. Il ya a encore des Français- et peut-être davantage depuis quelques années où les mouvements de revendication culturelle ont conduit à une revalorisation et à une certaine reconnaissance de ces langues- qui parlent occitan, alsacien, breton, basque, catalan...De plus ,la présence d'une forte population immigré a contribué à une diversification et à un développement de ce

plurilinguisme : on parle aussi en France : portugais , Français, espagnol, turc, kabyle, italien ,arabe...

Ces représentations unilingues des situations linguistiques sont les résultats d'une conception inégalitaire des langues. L'on constate, en effet, qu'u peu partout dans le monde, des langues sont décrétées langues officielles ou nationales aux dépens d'autres langues pour lesquelles on instaure la minoration linguistique et culturelle. On en infère du même coup leur incapacité à être des langues « véritables », on les présente comme des dégénérescences de langues des sous-langues que l'on désigne par les termes de dialectes, patois, parlers..., en donnant à ces termes non pas le sens techniques et scientifique que leur donnent les linguistes , mais un sens chargé de connotation péjoratives. Ces langues n'étaient pas « dignes » aux yeux des tenants de l'inégalité linguistique comme à ceux de nombreux locuteurs qui ont entériné et intériorisé la péjoration de langues qu'ils parlent pourtant, on les exclut, on les « escamotent » de la présentation que l'on donne de la situation linguistique en question.

Or, une telle vision et une telle présentation des faits est de l'ordre du politique et de l'idéologique mais non de l'ordre du scientifique. Au regard de la science linguistique, tout instrument caractérisé comme doublement articulé, c'est-à-dire en unités phoniques d'une part (1<sup>ère</sup> articulation) et en unités contribuant à l'élaboration du sens d'autre part (1<sup>ère</sup> articulation) est UNE LANGUE, quel que soit par ailleurs le statut que lui accorde les institutions.

L'Algérie illustre bien cette sorte d'escamotage. On présente souvent notre pays comme un pays unilingue ou, lorsque l'on parle de bilinguisme,-que ce soit pour le défendre ou pour le déplorer –c'est uniquement à propos du contact du contact arabe ('arabiya fusha/français) seules langues apparemment dignes d'être considérées comme des langues. Pourtant l'Algérie est bien, dans l'état actuel des choses, un pays plurilingue : on y parle et on y écrit : al-'arabiya-al fusha ,al-'arabiya-ad-dardja, le berbère avec ses différentes variantes, et le français dont l'usage ,contrairement à ce que l'on a tendance à dire, n'est pas restreint à l'école mais s'étend aussi aux médias , aux conversations quotidiennes...



Ceci est une réalité. Il ne sert à rien de la nier, comme il ne sert à rien de se demander si cet état de fait est nocif ou non pour nous, car poser le problème en ces termes c'est ainsi que l'écrivent deux linguistes spécialistes du bilinguisme. « traiter le problème avec la candeur de ceux qui se demandent si la pêche aux perles ou la tauromachie ne porte pas préjudice à la santé des personnes concernées, sans se soucier du fait que pour celles-ci ,ces conditions d'existence n'ont pas fait l'objet d'un choix. »

Les seules questions qui méritent d'être posées sont les suivantes :

Les seules questions qui méritent d'être posées sont les suivantes :

- Quels sont les obstacles ou les problèmes qui peuvent contrarier ne pratique harmonieuse du bilinguisme ou du plurilinguisme ?
- Où se situent les difficultés et comment y remédier ?
- Quelles conditions faut-il réunir pour que cette situation de plurilinguisme que vit la société constitue un facteur de développement et d'épanouissement culturel, scientifique, psychologique, sociale...?

Ces questions, dans d'autres sociétés, ont beaucoup préoccupé les spécialistes du langage : linguistes, pédagogues, psychologues... De nombreuses enquêtes ont été menées dans différentes régions du monde. On a observé le développement intellectuel, psychologique, affectif d'enfant bi- ou plurilingue, on a procédé à des comparaisons de systèmes éducatifs (fondés sur l'acquisition et la maîtrise d'une, deux ou plusieurs langues). Toutes ces études montrent que :

-L'enfant ,même s'il ne sait pas formuler sa pratique de bi- ou plurilingue acquiert très tôt et avec beaucoup d'aisance la maîtrise des règles et des mécanismes des différentes langues qu'il est amené à côtoyer et donc à apprendre qu'il pratique donc très vite la différenciation des systèmes linguistiques ( CF. les travaux de Titone , par exemple . Ceci se manifeste dans le fait qu'il se montre capable de passer d'une langue à une autre selon ses interlocuteurs, capable de traduire ou de

réclamer qu'on lui traduise dans l'autre langue, capable de développer une activité langagière ludique.



## Texte 7

### Qu'entend-on par enseignement bilingue ?

Tous les chercheurs s'accordent sur ce point : « il y a autant de définitions de l'enseignement bilingue qu'il existe d'interprétations et de modèles. ». Il importe donc de préciser d'entrée ce que nous entendons par enseignement bilingue. Nous nous tiendrons à une formulation simple, même si les dispositifs de mise en place peuvent varier sensiblement : **un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre.**

Certes, la situation se complique très vite lorsqu'il s'agit de définir et caractériser ces deux langues comme le décrit longuement Dabène<sup>7</sup>. **La langue 1 (ou L1)** désigne généralement la langue nationale du pays, la langue majoritaire, officielle, tout en sachant que cette L1 n'est pas toujours langue maternelle, qu'elle peut être officielle et/ou très inégalement utilisée dans ce pays. Ainsi, par exemple, aux Etats-Unis, l'anglais est la langue officielle, nationale, majoritaire, mais elle est loin d'être langue maternelle pour tous les ressortissants du pays (...).

**La langue 2 (ou L2)** est le plus souvent une langue « étrangère », mais à des degrés divers : ce peut être la deuxième langue officielle, ce peut être une langue nationale minoritaire (une langue régionale par exemple) ou « seconde » comme souvent dans les configurations postcoloniales. Elle peut en outre bénéficier d'une plus ou moins grande diffusion, au plan régional ou mondial.

(...) quoi qu'il en soit, un enseignement bilingue ne pourra être réussi que si les deux langues en présence sont appréciées et intériorisées positivement par les apprenants- deux langues qui, même si elles n'ont pas le même rayonnement

<sup>7</sup>Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, coll. « F références », 1994.

international ou économique, peuvent être légitimées auprès des élèves, de la famille et des décideurs par des critères de nature culturelle, sociale ou politique.



Ce type d'enseignement est à distinguer clairement, au moins au plan théorique, d'un autre dispositif popularisé dans les années 1970 au Québec : l'enseignement par immersion. Dans l'immersion, l'apprenant est immergé, comme son nom l'indique, en L2, la L1 n'apparaissant plus en classe(...)

Nous considérons en effet qu'il y a enseignement bilingue lorsque les deux langues sont *ensemble* langues de communication dans la vie scolaire quotidienne, à des degrés divers, mais surtout lorsqu'elles sont *ensemble* langues d'enseignement d'une ou plusieurs matières scolaires-le choix et la répartition de ces matières tout au long du cursus varient considérablement d'un pays à l'autre, en fonction des contextes locaux. Autrement dit, **la caractéristique essentielle et incontournable de l'enseignement bilingue est bien que la L2 soit, parallèlement à L1, une langue d'apprentissage, un outil d'apprentissage**, la deuxième langue scolaire par conséquent.

(...) on peut du reste concevoir un enseignement précoce qui soit aussi bilingue quand, dès les premières classes de l'école primaire, des disciplines non linguistiques (DNL) sont enseignées en deux langues.

(...) plus significatif et efficace est l'enseignement bilingue dit *paritaire* : les deux langues se partagent à égalité et globalement le temps scolaire avec des répartitions disciplinaires très variables et décidées localement.

Duverger J., 2009, *L'enseignement en classe bilingue*, collection F, 15-19.

## **Texte 8**

### **Interférence infantine**

L'existence de tous les facteurs favorables liés à l'acquisition précoce n'implique pas qu'il suffise d'être un enfant pour apprendre sans effort une deuxième langue. Les interférences entre la langue maternelle(LM) et la première

langue vivante nouvelle(LV1) sont loin d'être absentes chez l'enfant. Mais c'est chez l'adulte qu'elles dominent, devenant de plus en plus nombreuses à mesure que la croissance de l'individu unilingue renforce la structure de sa langue unique et impose toujours davantage leur pression sur tout autre idiome qu'il désirerait apprendre. Au contraire, chez l'enfant, les interférences ne risquent d'atteindre une phase de figement que si l'exposition aux données de LV1 est insuffisante. Si elle est suffisante, alors, loin de se fossiliser jusqu'à devenir irréversibles comme c'est le cas le plus fréquent dans le domaine phonétique, les interférences enfantines sont éliminées assez rapidement dès que l'acquisition de LV1 entre dans une phase décisive. En tout état de cause, il n'y a pas lieu de s'alarmer lorsque les interférences semblent persister plus longtemps qu'on ne le souhaiterait.

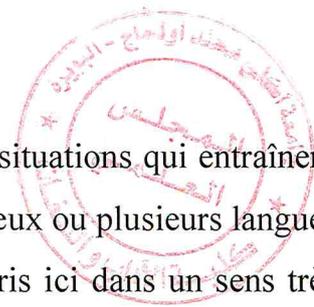
L'enseignant doit savoir que l'enfant, pris entre les pressions de sa langue maternelle et l'ouverture à la nouveauté de LV1, construit inconsciemment des hypothèses heuristiques inspirées par ce qui lui est le plus familier. Celles-ci sont, inévitablement, génératrices d'interférences. Mais ces contraintes d'acquisition de LV1 sont tout à fait normales, et il est vain de s'attendre à voir l'enfant maîtriser dès les premières semaines tout énoncé simple de la langue-cible, c'est-à-dire ici LV1.

Hagège C., 2005, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob.

## **Texte 9**

Andrée TABOURET-KELLER : « Plurilinguisme et interférence », In *La linguistique, Le guide alphabétique*, éd. Denoël, Paris, 1969.

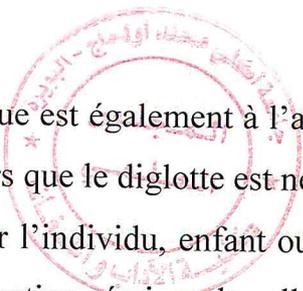
Le terme le plus répandu dans la littérature de langue française pour désigner aussi bien une situation de contact de langue que l'individu ou le groupe qui utilisent deux ou plusieurs est celui de bilinguisme, terme qui tend à être supplanté par les termes plus généraux de plurilingue et de plurilinguisme. Par bilinguisme ou



plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe. « Langue » est pris ici dans un sens très général et peut correspondre à ce qu'on désigne communément comme un dialecte ou un patois. Cette définition implique que pour la compréhension de l'ensemble du phénomène de bilinguisme il soit fait appel non seulement à l'analyse des faits proprement linguistiques, ce qui entraîne l'étude structurale du processus de contact et de ses conséquences, mais également aux faits sociologiques qui définissent la situation de contact et sa transformation ainsi qu'aux faits psychologiques qui touchent au locuteur (...)

Les nombreuses typologies qui ont été proposées jusqu'à présent pour classer les différents cas de plurilinguisme sont entachées d'une faiblesse méthodologique qui consiste à qualifier le bilinguisme d'une épithète qui renvoie en réalité au point de vue adopté pour mener l'analyse du phénomène. Il est question de bilinguisme individuel, social, régional, culturel, horizontal, vertical, symétrique, préscolaire, technique, etc. Toutes ces terminologies se réfèrent ainsi aux méthodes d'analyse et aux concepts de trois disciplines autonomes : la psychologie, la sociologie, la linguistique. Dire, par exemple, d'un bilinguisme qu'il est préscolaire, c'est privilégier une optique génétique qui se rattache à la psychologie voire à la psychopédagogie ; dire d'un bilinguisme qu'il est social, c'est privilégier une optique sociologique, etc. En réalité, quels que soient la situation et l'individu ou le groupe considéré, il convient de préciser le point de vue selon lequel l'analyse a été menée. Le qualificatif employé ne fait que marquer ce point de vue et n'est valable que par rapport à lui.

L'analyse psychologique du bi ou plurilinguisme considéré comme comportement conduit à dégager deux grands groupes de facteurs. Le premier groupe concerne la genèse de l'état individuel de bi ou plurilinguisme. L'enfant qui a appris à parler dans deux langues en même temps sera dit bilingue ou bilingue précoce en opposition à celui qui a appris la seconde langue une fois la première langue connue (après l'âge de 4 ans) et qui sera dit diglotte ou bilingue tardif. Dans



ce contexte, il est implicitement entendu que le bilingue est également à l'aise dans chacune des deux langues (bilinguisme équilibré), alors que le diglotte est nettement supérieur dans sa première langue (bilinguisme). Pour l'individu, enfant ou adulte, qui a appris deux langues en référence à une même situation sémio-culturelle, il sera question de bilinguisme composé. La méthode indirecte d'enseignement de la seconde langue, par l'intermédiaire de la première à laquelle on se réfère par traduction, aboutit également à un type composé de bilinguisme. Si chacune des langues se réfère à une situation sémio-culturelle différente, il sera question de bilinguisme coordonné. Dans le cas du bilinguisme composé, l'individu ne disposerait que d'un seul système de signifiés et les virtualités d'interférence entre ces deux systèmes linguistiques seraient élevées. Il est question alors de perméabilité ou de bilinguisme perméable : dans le fonctionnement linguistique, phonologique, syntaxe et lexique de chacune des langues ne sont pas maintenus séparés. Au contraire, dans le cas du bilinguisme coordonné l'individu disposerait de deux systèmes linguistiques. Il est question alors de bilinguisme étanche. Quoique soumis à diverses vérifications expérimentales, le modèle composé/coordonné du fonctionnement bilingue n'a pas eu de confirmation décisive.

Le deuxième groupe concerne l'importance respective des langues en présence dans les conduites sociales. Cette importance est à la fois qualitative et quantitative. Qualitative : il s'agit de la valorisation affective des différents idiomes utilisés et de son évolution éventuelle au cours de l'existence. Quantitative : il s'agit de l'estimation de la connaissance de chaque Langue, estimation le plus souvent entachée de subjectivité, car elle s'accompagne d'un jugement de prestige à l'égard des différents idiomes en présence. L'adjectif symétrique accolé à bilinguisme souligne l'égalité de connaissance, asymétrique, par opposition, en souligne l'inégalité avec quatre subdivisions :

1° le bilinguisme récepteur ou bilinguisme passif : la langue la moins connue est comprise sans être parlée ;



2° le bilinguisme non récepteur : la langue est parlée mais très imparfaitement comprise ;

3° le bilinguisme écrit : la langue la moins connue est comprise à la lecture, elle peut être écrite, mais elle n'est pas comprise à l'audition ;

4° le bilinguisme technique : les connaissances de la seconde langue sont réduites aux nécessités professionnelles et techniques.

L'analyse sociologique du bi ou plurilinguisme conduit à établir des correspondances entre données linguistiques. Dans le cas du bilinguisme social, deux ou plusieurs langues ou états de langue se superposent selon les catégories sociales. Dans celui du bilinguisme stylistique, première langue et seconde langue ont le même statut pour tous les membres d'un groupe donné. Par opposition, le bilinguisme individuel reste un cas particulier au sein d'un groupe ou d'une population généralement unilingue. Dans la littérature sociolinguistique américaine, bilinguisme est opposé à diglossie : le premier terme désigne l'usage distinct de l'une ou l'autre langue et le passage de l'une à l'autre quels que soient les circonstances et les thèmes abordés, le deuxième la répartition des usages dans chacune des langues selon des circonstances et des thèmes particuliers. La diglossie s'accompagne, généralement, de la prépondérance de l'usage d'une des deux langues et d'une différence de prestige ; par exemple en faveur de la langue écrite dans les cas où la langue parlée couramment est une variété non écrite. Le prestige des usages linguistiques n'est pas sans influencer parfois la description qui en est faite parce que parler est une conduite sociale valorisée. Touchant à la subjectivité par le biais des conduites de communication dans le champ desquelles le prestige s'exerce, la valorisation des idiomes est restée elle-même empreinte de subjectivisme. Elle exigerait pour obéir à des critères de rigueur conceptuelle une mise en rapport des différents types de données : la répartition des usages est sociale et sa description relève de la sociologie, mais la description différentielle des usages est linguistique, et l'analyse de leur pôle de répartition relève de la psychologie du groupe et de l'individu. Quant à l'explication des modalités de valorisation, elle ferait appel au contexte historique, voire économique-politique de l'instauration de la



situation de bi ou de plurilinguisme et aux particularités de l'histoire individuelle dans ce contexte.

Les aspects de bi ou plurilinguisme qui appartiennent en propre à la linguistique sont les faits de contact de langues. Sauf cas exceptionnel de purisme, l'usage de deux ou plusieurs langues par un même individu, et *a fortiori* par un groupe conduit à l'interférence linguistique. Ce terme désigne le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système. L'usage de ce terme implique que la présence d'un trait étranger et les changements qui en résultent trouvent leur explication dans l'analyse structurale des deux systèmes en contact. Il revient, en effet, à cette analyse de dégager le type d'organisation qui fixe le statut fonctionnel de l'unité ou du mode d'agencement transféré dans sa langue d'origine comme dans la langue d'accueil.

L'interférence linguistique se manifeste aux deux niveaux d'articulation de la langue. Au niveau de la première articulation, elle déterminera dans le domaine du lexique deux grandes catégories de transfert :

1° l'emprunt (*loanword*) qui fait passer un lexème tiré d'une langue dans l'usage d'une autre (ex. *living room*) ;

2° le calque (*loanshift*), qui introduit le lexème étranger sous forme traduite, utilisant généralement deux ou plusieurs lexèmes de la langue emprunteuse (ex. *salle de séjour*).

L'emprunt peut persister dans son nouveau contexte sans altération de son signifiant ni de son signifié, mais son insertion peut s'accompagner de changements, minimes ou importants, de sa forme et de son sens. Le calque, dont le point de départ est une équivalence dans l'ordre des signifiés, peut également évoluer par glissement de son sens primitif. Ce sont ces changements qui imposent la distinction entre l'analyse du processus inférentiel — au moment même du transfert et dans une double référence aux structures d'origine et d'accueil — et l'histoire



d'éléments interférentiels au sein d'une langue d'accueil dont ils sont devenus partie intégrante.

Dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique des syntagmes. La structure de l'énoncé étant définie dans les langues à ordre fixe surtout par la position des syntagmes, dans les langues à ordre libre surtout par la distribution de marques grammaticales fonctionnelles, les processus d'interférence varieront selon le type d'ordonnance des deux langues en présence. Dans le cas d'une langue d'origine à syntaxe de position, c'est l'ordre des syntagmes qui se trouve transféré, que la langue d'accueil soit elle-même à ordre fixe ou à ordre libre ; dans le cas d'une langue d'origine à ordre libre, c'est par calque que les marques grammaticales tendent à être transférées.

Au niveau de la deuxième articulation, l'interférence linguistique déterminera dans la langue d'accueil deux types de changement :

- 1° dans la réalisation des phonèmes ;
- 2° dans le fonctionnement du système phonologique.

Dans la mesure où les modes de réalisation de phonèmes analogues des deux langues en contact ne s'identifient pas entièrement, le champ de dispersion d'un phénomène de la langue d'accueil peut se trouver élargi ou restreint par le transfert de qualités qui lui appartiennent dans sa langue d'origine.

Dans la mesure où le nombre et la répartition des phonèmes dans leur système vocalique et consonantique respectif ne se correspondent que partiellement, où modes d'opposition et marques de corrélation diffèrent, des caractéristiques propres au système d'emprunt se retrouveront dans le système d'accueil, soit sans altération, soit altérées par l'insertion dans le nouveau système, ou plus exactement par le chevauchement avec les exigences structurales du nouveau système.

Dans le domaine de la prosodie, les traits d'intonation et de mise en valeur accentuelle propres à l'usage d'une langue interféreront avec ceux de la langue

d'accueil pour déterminer, complémentaiement aux interférences particulières à la deuxième articulation, ce qu'il est convenu d'appeler l'accent étranger.



### Texte 10

Francis Debyser, 1970, « LA LINGUISTIQUE GONTRASTIVE ET LES INTERFERENCES », BELC, Paris,

L'interférence linguistique peut être définie de trois manières :

a) **D'un point de vue psychologique** : l'interférence a pu être considérée comme une contamination de comportements. Ainsi, le petit glossaire terminologique publié à l'intention des professeurs de langues vivantes par l'association américaine M.L.A. (Modern Language Association) définit l'interférence comme « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude ». Ce type de définition relève de la psychologie appliquée; il sera utile de se référer à la psychologie du comportement, aux expériences sur le conditionnement et aux théories de l'apprentissage.

b) **D'un point de vue linguistique** : l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues :.cf. la définition très simple donnée par W. Mackey « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ». Les spécialistes des problèmes du bilinguisme, et plus particulièrement Weinreich , se sont surtout consacrés à l'étude des interférences que l'on relève dans les communautés bilingues. On s'est rapidement aperçu qu'il existe de nombreux autres cas de réalisations ou situations de bilinguisme parmi lesquels on peut compter les contacts de langues qui se produisent dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A l'étude de ce dernier cas, qui nous intéresse plus particulièrement, on appliquera utilement les résultats des recherches sur les problèmes linguistiques que posent les faits de bilinguisme,

c) **Du point de vue de la pédagogie des langues vivantes**, l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », de « parasites », etc. Les professeurs de langues connaissent bien cet obstacle qu'ils rencontrent à chaque instant. Remarquons dès maintenant que l'interférence, c'est-à-dire l'introduction d'un élément de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère étudiée (L2), ne se produit pas arbitrairement. Il y a interférence lorsque l'analogie entre un élément de L2 avec un élément correspondant de L1 entraîne le glissement vers L1 d'un élément concomitant ou suivant. On peut considérer que l'élément analogique joue le rôle d'un stimulus ambigu renvoyant à un comportement antérieur de L1. On a cependant intérêt à examiner de plus près les caractéristiques psychologiques et linguistiques de l'interférence avant d'affronter les problèmes qu'elle pose sur le plan purement pédagogique.

### Texte 11

#### **Normes et usages**

En pleine période structuraliste, A.Rey (1972) décrivait, brillamment, les ambiguïtés sur lesquelles fonctionne la notion de norme. Sous ce terme unique, s'affrontent en effet une conception prescriptive qui institue des usages « normés » au nom d'un système de valeurs et une conception descriptive qui est de l'ordre du constat et qui se borne à enregistrer ce que sont les usages normaux, dans la société, c'est-à-dire les pratiques fréquentes. Ainsi, il n'est pas « normé » de dire j'ai une casserole de trouée, une chambre de libre.

Mais la tournure est « normale », c'est-à-dire qu'elle est bien attestée. Or, la norme prescriptive se donne, en France particulièrement, comme la seule forme normale. L'opérateur de ce tour de prestidigitation c'est la notion d'usage que les grammairiens du XVIIème adaptent de la tradition latine. En 1647, CL Favre de Vaugelas définit pour deux siècles la doctrine du « bon usage » dans la préface de

ses *Remarques*. Il ne renvoie pas sous le terme d'usage à la façon de parler du plus grand nombre de locuteurs mais à l'usage correct qui n'est pratique que par la minorité autorisée : « *c'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps* » (*Préface des Remarques sur la langue française, 1647*).

Par ailleurs, la critique des conceptions prescriptives se complète par une justification des réalisations non normées dont H. Frei dans sa *Grammaire des fautes* montrait dès 1929 qu'elle constituent une sorte d'autorégulation de la langue et qu'un grand nombre d'incorrection peut-être la majorité qui servent à préparer ou réparer les déficits du langage correct (Frei, 1929, p.19).

(...) dans cette première configuration des rapports norme/usage, le travail des linguistes consistant donc à étudier les normes prescriptives pour en dénoncer l'origine et l'implicite., leur imposition renvoyant à l'établissement de rapport de domination. Les discours normatifs des grammairiens étaient lus comme des instruments de conditionnement, traduisant dans leur brutalité un ordre social externe.

Branca-Rosoff S., 1996, « Les imaginaires des langues » In *Sociolinguistique : territoire et objets*, Sous la Direction de Henri Boyer, delachaux et niestlé, Paris. P.P 89.90

## **Texte 12 :**

### **La famille bilingue**

Rien n'empêche de considérer que la famille fait partie des institutions sociales et donc de lui appliquer ce que nous avons vu au paragraphe antérieur, mais de par ses dimensions et ses caractéristiques singulière, elle mérite que nous lui réservions un traitement social. Elle le mérite surtout par la grande importance qu'elle revêt pour la question qui nous occupe, le bilinguisme, et plus concrètement l'éducation bilingue. C'est en effet au sein de la famille que se forment les fidélités

linguistiques et c'est aussi dans la famille que se produisent les chargements de langue. C'est encore dans la famille, ainsi que nous l'avons vu, que l'on acquiert les bilinguismes les plus profonds.

Une famille bilingue est une famille qui utilise avec une certaine fréquence et de façon normale deux langues. Cette définition, qui peut être considérée comme satisfaisante, n'est néanmoins pas suffisante. Si nous volons examiner l'influence de la famille bilingue sur le développement linguistique de l'enfant ou sur l'évolution d'une situation collective de bilinguisme, nous nous pouvons pas nous contenter de qualifier une famille de bilingue, nous devons tenter de décrire et de classer différents types de familles bilingues.

Un premier type de classement tient compte de la langue des membres de la famille.

1- Les parents ont des premières langues distinctes, mais ils connaissent les deux et les utilisent en alternance entre eux et avec leurs enfants.

2- Les parents ont des premières langues distinctes, mais ils n'en utilisent qu'une seule comme langue commune. Le conjoint qui a l'autre langue comme première langue l'utilise aussi, plus ou moins fréquemment, avec ses enfants et éventuellement avec un autre membre de la famille, par exemple ses parents.

3- Les parents ont une langue commune, mais il y a une ou plusieurs autres personnes dans la famille qui parlent une autre langue. Cela peut se produire de différentes manières : père, mère ou parents de l'un des conjoints qui parlent la langue que celui-ci a abandonnée dans la vie familiale, un domestique qui parle une autre langue, qui peut être celle de la société externe, une personne qui vit dans la famille exclusivement pour que les enfants apprennent une autre langue.

(...) Enfin, pour caractériser les familles bilingues, nous pouvons tenir compte aussi de leurs attitudes face aux langues utilisées dans leur milieu et de ce que nous pouvons appeler leur politique linguistique.

(...) l'importance de ses comportements familiaux et de ces différences entre famille sur les résultats de l'éducation et, concrètement, de l'éducation bilingue est considérable. Toute tentative de description d'une situation collective de

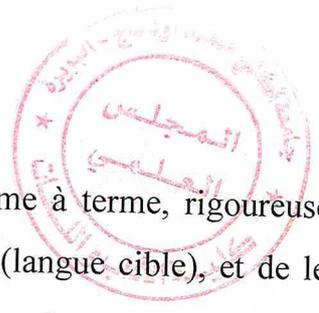
bilinguisme ou de planification d'un système d'éducation bilingue devrait comprendre une analyse des comportements linguistiques des familles. Et toute valorisation des résultats d'une expérience d'éducation bilingue devra inclure les comportements familiaux comme l'une des variables dont il faut tenir compte.

### Texte 13

## PERSPECTIVES ET LIMITES DE L'ANALYSE CONTRASTIVE : DE L'ANALYSE DIFFÉRENTIELLE À LA DIDACTIQUE DE LA CONVERGENCE <sup>8</sup>

C'est dans les années soixante que la linguistique contrastive a connu un immense succès. Nourrie des apports de la linguistique structurale et distributionnelle et de ceux de la psychologie béhavioriste, cette approche de la description linguistique, orientée vers l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, tel qu'on le concevait il y a une cinquantaine d'années, notamment à l'époque du FLE (puisque'on ne parlait pas encore de français langue seconde), n'a pas tardé à être décriée puisqu'elle n'avait pas été à la hauteur des espérances, et même des certitudes, que didacticiens et linguistes avaient placées en elle au moment du "structuralisme triomphant".

Il peut donc sembler paradoxal, aujourd'hui, de consacrer une réflexion à ce type d'approche, autrefois dénommée "linguistique appliquée", avec toute la suspicion (pour ne pas parler de mépris), qui accompagne parfois cette dénomination, tout au moins en Europe. En effet, ce n'est le cas ni aux Etats-Unis, ni au Canada, ni en Haïti où la Faculté de Linguistique Appliquée, qui nous accueille aujourd'hui, a encore de beaux jours devant elle, si Dieu veut ! C'est pourtant ce que nous allons faire ici. Nous allons essayer de montrer en quoi une approche de type contrastif peut encore se justifier aujourd'hui, mais dans des conditions qui ne sont plus du tout celles des années soixante.



La linguistique contrastive, c'est la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique, de deux langues,  $L_1$  (langue source) et  $L_2$  (langue cible), et de leurs différences structurales, pour réaliser des outils mieux adaptés et des méthodes plus performantes, en général pour l'enseignement de  $L_2$  puisque c'est, le plus souvent, dans le sens  $L_1 > L_2$  que se pratique l'analyse contrastive. J'aurai l'occasion de revenir sur ce point dans quelques instants. Il s'agit donc d'une linguistique pour la première fois "au service" de la didactique des langues, et plus particulièrement des langues étrangères. Cette approche sera présentée ici dans le respect de ce qui fut l'âme même de l'analyse contrastive, fondée sur un structuralisme intransigeant et sur un béhaviorisme lui aussi sans concession. Cette présentation orthodoxe d'une discipline aujourd'hui quasiment méconnue, sans doute à tort (sauf en Haïti semble-t-il !), ne nous empêchera pas de dresser un bilan de ce type d'analyse et d'expliquer une certaine évolution "anti-linguistique" ultérieure de la didactique des langues étrangères et, notamment du FLE et du FLS.

Le premier article du *credo* contrastiviste, inspiré de la psychologie béhavioriste, déclare en effet, que le plus grand obstacle à l'acquisition d'une seconde langue, c'est la possession préalable d'une première langue parce que toute langue est un réseau d'habitudes :

- **Habitudes articulatoires** (par exemple l'opposition entre les voyelles orales et les voyelles nasales en français, les voyelles brèves et longues en anglais, etc.).
- **Habitudes de catégorisation et d'organisation** de l'expérience que l'homme peut avoir du monde. Chaque langue a sa propre vision du monde, chaque langue étant "une structure informée de signification" faisant de la pensée humaine un simple "maniement des signes de la langue". La référence à É. Benveniste dans *Problèmes de linguistique générale*, et plus précisément à son chapitre intitulé "Catégories de pensée et catégories de langue" ne pouvant que renforcer les adeptes de l'analyse contrastive (linguistes et didacticiens) dans leurs convictions. Est très souvent cité l'exemple de l'expression du temps en français ("Je chante") et en anglais ("I sing / I am singing") recouvrant en réalité une opposition à la fois temporelle et aspectuelle qui n'est pas "conçue" de la même manière dans ces deux langues.

C'est donc principalement à ces deux niveaux différents (exploitation du potentiel humain articulatoire et catégorisation de l'expérience) que s'opposent les langues entre elles et c'est pour cette raison que l'on est souvent conduit à constater, au cours de tout apprentissage linguistique, le transfert en L<sub>2</sub> d'habitudes acquises en L<sub>1</sub>.

Lorsque les habitudes des deux langues sont semblables, on parlera de transfert positif (exemples : ordre des mots, prédicat essentiellement verbal, etc.).

Lorsque, au contraire, les habitudes sont différentes, on parlera de transfert négatif : en termes de linguistique, on parle donc d'interférence quand il s'agit de transfert négatif d'habitudes de la langue maternelle dans la langue seconde ou étrangère.

L'interférence, et c'est ce qui intéresse le didacticien, se manifeste sous forme de fautes : fautes de prononciation, de grammaire, de vocabulaire, etc. Il va donc être possible, désormais, de distinguer deux types de faute :

- Les fautes inhérentes au système de la langue cible et donc susceptibles d'être commises par un natif comme par un étranger (opposition -al/aux en français, ou encore emploi des formes régulières mais incorrectes "disez" pour "dites" et "faissez" pour "faites").
- Les fautes spécifiques (aux arabophones, germanophones, etc.), encore que l'on ait constaté depuis longtemps que le transfert d'habitudes tout à fait différentes peut aboutir au même résultat, c'est-à-dire aux mêmes fautes.

(...)En français et en anglais il y a superposition apparente – les générativistes diraient superficielle – des systèmes, mais les deux langues diffèrent dans la distribution des termes : il n'y a pas de correspondance entre les deux systèmes dont les éléments sont pourtant identiques terme à terme (en anglais comme en français existent des articles définis s'opposant à des articles indéfinis). Dans ce cas précis, le français transfère une habitude d'emploi zéro (= "était professeur") à une habitude d'emploi "indéfini".

Cette nouvelle conception de la faute, induite des études contrastives, a donc conduit les didacticiens à lui accorder un statut bien différent de celui qui était le sien naguère, en particulier depuis le début du développement de la théorie de l'**interlangue**, contemporaine des débuts de l'analyse contrastive et tributaire, elle aussi, de la psycholinguistique appliquée. Des chercheurs comme Pitt Corder ou Albert Valdman (bien connu ici par ses travaux sur le créole haïtien) se sont illustrés dans cette recherche selon laquelle tout apprenant, natif ou non (et cette similitude contribua encore à renforcer les certitudes des linguistes et des didacticiens à l'époque), adopterait certaines stratégies naturelles pour acquérir une nouvelle langue, maternelle ou non maternelle. La didactique des langues étrangères allait-elle rendre compte de tous les processus d'acquisition ? Chaque individu, en cours d'acquisition (= langue maternelle) ou d'apprentissage (= langue non maternelle) se construirait donc un système approximatif de communication (SAC) en perpétuelle évolution (c'est ce système qu'on appellera l'interlangue), en fonction, essentiellement, des réactions de l'entourage, d'où l'importance de l'aspect social présent dans tout apprentissage soulignée à l'époque par certains observateurs avertis, comme Pitt Corder notamment. Toute faute signalée sera corrigée naturellement, pour ainsi dire, et le système de l'apprenant s'enrichira peu à peu, se complètera, se corrigera, se rapprochera de la norme en vigueur, autre composante de l'enseignement faisant déjà son apparition à une époque où elle n'était pas toujours prise en compte par les linguistes. Les règles de l'interlangue, processus psycholinguistique universel mais individuel sont bien connues et on peut en citer ici quelques-unes : la tendance à l'analogie (qui explique des "fautes" comme "faisez" ou "disez"), le caractère éphémère du système qui se met en place, son instabilité, c'est-à-dire sa perméabilité à toutes sortes d'influences (emprunts, calques, etc.). On conçoit bien qu'à partir de là, le statut traditionnel de la faute doit être totalement reconsidéré, ce qui contribue certainement au progrès de la science didactique ayant su emprunter à la linguistique son objectivité descriptive, sa neutralité structurale. Il ne s'agit plus, pour l'enseignant, de sanctionner une faute mais, au contraire, de comprendre, par l'analyse de l'erreur commise par l'apprenant, la manifestation d'une tentative, toujours intéressante et riche

d'enseignements pour le praticien attentif aux progrès de son élève, de mise en place d'un système en construction. Les fautes dues à des transferts négatifs, dites fautes interférentielles, ne seront alors que la trace de phénomènes de contacts de langues chez l'apprenant, phénomènes à prendre en compte pour un bon enseignement(...)

### **Les insuffisances des études contrastives**

(...)D'autre part, les études contrastives se sont limitées pendant trop longtemps à l'étude des différences interlinguistiques alors qu'il existe toujours des "points d'appui". Par exemple, pour les études portant, encore une fois, sur le français et le wolof, on ne fait jamais appel au fait que, dans les deux langues, l'antéposition est de règle pour le sujet par rapport au verbe. Il faut donc s'appuyer au maximum sur les transferts positifs.

La comparaison des systèmes linguistiques en présence ne permet pas de postuler toutes les fautes :

"Les fautes interférentielles sont donc non pas des fautes issues des différences entre systèmes en présence, mais des fautes issues de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit. Cette conclusion n'est énonçable que dans la mesure où les fautes potentielles dégagées dans la comparaison sont confrontées aux fautes effectives que nous fournit l'enquête." L.J. Calvet, *Le français dans le monde*, n°81.

Il faut également signaler que, au moins pour les langues africaines, les moyens d'investigation des correspondances intra systèmes sont encore aujourd'hui largement insuffisants parce que les études théoriques ne sont toujours pas assez nombreuses et diversifiées. Il faut que ce type d'étude soit généralisé pour dégager les grandes tendances des langues en présence.

En réalité, c'est à une conception plus dynamique de la comparaison linguistique qu'il faut maintenant œuvrer. En effet, celle-ci devrait permettre de dépasser le stade

de la description linguistique des énoncés interférentiels pour parvenir à celui de la découverte des règles de la formation de la phrase interférentielle, sans lesquelles on ne voit pas comment une comparaison linguistique pourrait prétendre être en mesure de prédire les interférences.

Là encore, c'est vers la sociolinguistique plutôt que vers la linguistique que n'ont pas manqué de se tourner les didacticiens en quête de solutions aux problèmes posés par les différences entre les langues, mais aussi entre les façons de les pratiquer.

C'est ici que doit prendre place une distinction proposée par William Labov, entre les normes réellement pratiquées par les membres d'une communauté, normes relativement diversifiées selon les individus, les catégories socioprofessionnelles et les régions et les normes subjectivement reconnues qui sont revendiquées par tous ceux qui reconnaissent appartenir à cette communauté, même s'ils ne les pratiquent pas spontanément. En réalité ce sont d'abord ces normes sociales reconnues en tant que telles qui assurent l'unité d'une communauté, beaucoup plus que celles qui constituent la cohérence, toujours remise en question, d'un système phonologique, morphosyntaxique ou lexical. L'analyse contrastive, approche qui se voulait au départ exclusivement linguistique, a donc, de ce point de vue, totalement manqué sa cible, celle de la transparence de l'intercompréhension dans le respect du système de  $L_2$  par un locuteur issu de  $L_1$ .

Parler la langue de l'autre, c'est prendre conscience de l'existence de tous les cribles qui viennent parfois en occulter notre perception, ces cribles étant évidemment d'abord linguistiques, mais aussi et surtout culturels. La seule manière de concevoir une nouvelle dynamique didactique sera donc de faire prendre conscience que sa priorité doit être la prise en compte de la différence, à tous les niveaux, entre lui et l'autre.

## Bilan



**La pédagogie convergente** est donc en train de s'installer progressivement au Mali, motivée par le souci, clairement exprimé désormais par les instances politiques maliennes, d'une meilleure maîtrise de la langue française et, au final, de lutter contre l'échec scolaire. Au final, le modèle choisi conforte la place du français. En effet, si cette langue est absente de l'enseignement au cours de la première année de l'école élémentaire, des séances à vocation métalinguistique attirent l'attention des élèves sur certains modes de fonctionnement de leur langue maternelle qui aideront par la suite à mieux intégrer la langue française. Cette approche implique un nouveau rapport entre l'élève apprenant et les savoirs enseignés. Elle vise une appropriation aussi globale que possible des deux langues. La priorité est accordée à l'oral, avec des sollicitations du corps et de la voix lors d'activités de libération de la parole. L'entrée dans l'écrit se fait progressivement, suivant la même démarche, quelle que soit la langue.

En deuxième et en troisième année, le français est enseigné selon les principes du FLE, avec une première approche exclusivement orale, d'inspiration communicative, puis quand les élèves ont une maîtrise suffisante de la lecture en L<sub>1</sub>, un transfert des compétences lexicales s'effectue vers le français.

Au cours de la quatrième année, le français change de statut et devient médium d'enseignement.

Document établi par Renaud DUMONT lors du colloque de Bussy Saint-Georges, 30 juin-3 juillet 2003, 16 p., CONFEMEN.

#### **Texte 14**

VERGUIN, « La situation linguistique du monde contemporain », In *Langage*, Encyclopédie de la pléiade, pp. 1094-1097

Si on compare deux planisphères terrestres, l'un indiquant les frontières politiques de chaque État et l'autre, les aires géographiques des différentes langues parlées sur la Terre, on s'aperçoit qu'il n'y a aucune correspondance régulière entre les deux



types de découpage du monde. C'est ainsi que l'on pourra noter à l'intérieur d'un même Etat l'existence de plusieurs langues génétiquement apparentées ou pas. En France, par exemple, coexistent le français, le basque, le breton et le catalan; dans les pays Scandinaves, langues germaniques et langues finno-ougriennes; en Union Soviétique, de multiples idiomes appartenant à trois ou quatre familles différentes. Par ailleurs on constatera qu'une langue, historiquement liée à un groupe ethnique bien déterminé, se trouve utilisée comme principale langue bien au-delà des frontières de son pays d'origine. L'anglais, le français, l'espagnol, servent aujourd'hui de langues nationales à des pays politiquement indépendants depuis longtemps et dont la vie sociale et culturelle actuelle n'est pas nécessairement celle de la France, de l'Angleterre ou de l'Espagne. Le jeu des expansions de tous ordres a profondément modifié à travers les siècles une situation linguistique dont nous savons, il est vrai peu de chose si ce n'est qu'elle était foncièrement différente de celle que nous connaissons aujourd'hui, certaines langues parlées par des groupes ethniques relativement importants, ont connu une fortune exceptionnelle alors que d'autres ont disparu. Nous ne savons ainsi presque rien du parler de peuples qui nous ont cependant laissé le témoignage d'un haut degré de civilisation, alors que, à travers les siècles, des tribus dites « primitives » ont sauvé leur parler propre jusqu'à nos jours. Dans les mouvements de population qui ont constamment marqué l'histoire de l'humanité, dans ces poussées de prestige et ces décadences fatales qui font et défont les civilisations, les outils de communication que sont les langues, se sont trouvés atteints non seulement dans leur vie mais aussi dans ce que l'on pourrait appeler leur « situation sociale ». En bref, c'est un complexe de facteurs politiques économiques et culturels qui a déterminé et continue de déterminer la situation sociolinguistique du monde contemporain et ceci aussi bien sur le plan international que sur le plan national. Il appartient à l'historien plus qu'au linguiste de dégager les facteurs qui ont déterminé à l'intérieur d'un même pays l'hégémonie politique et linguistique d'un groupe ethnique au détriment des autres. On sait, en effet, que là où coexistaient des langues différentes l'une d'elles a généralement fini par reléguer les autres au rang de « langues secondaires ». C'est ce qui s'est passé dans un pays comme la France où le breton, le basque, les parlers d'Oc ne font plus

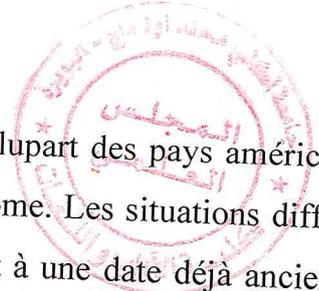


figure que de « patois » en face du français triomphant. Les pouvoirs publics, sous la pression des élites locales ou universitaires, reconnaissent souvent à ces langues une valeur culturelle et admettent leur enseignement à certains niveaux des études, mais les dites langues ne peuvent jamais rivaliser avec la langue officielle et nationale. Par ailleurs, la place faite aux « dialectes » dans les programmes officiels est rarement en rapport avec la place qu'ils tiennent effectivement dans la vie courante des populations. Il en résulte une tendance assez nette à la disparition de ces idiomes. La fréquentation de plus en plus régulière des établissements scolaires, l'influence grandissante de la radio, et de la télévision et de la presse en langue officielle, une certaine forme de « nomadisme » créant un va-et-vient, — souvent quotidien — de la main-d'œuvre entre la campagne et la ville sont parmi les facteurs déterminants du recul des langues secondaires dans des pays à économie fortement développée. A titre d'exemple, dans la France actuelle, les milieux urbains sont pratiquement tous francophones alors que pour les milieux ruraux la situation paraît plus complexe. Dans certains cas, pour des raisons d'isolement géographique, de particularisme culturel plus ou moins affirmé et reconnu, la langue locale résiste encore assez bien à la concurrence du français. Ailleurs, en revanche pour les raisons que l'on vient d'évoquer, on en est à un stade où le « patois » est encore compris des jeunes qui ne le parlent cependant presque plus et l'on tend à une situation d'unilinguisme. Quoi qu'il en soit, les langues locales font toujours figure de parlars sans prestige dans tous les cas où l'équilibre politique, culturel, voire démographique est rompu en faveur d'un seul groupe ethnique dont la langue s'impose à l'échelon national.

Lorsque, en revanche un certain équilibre est maintenu entre les différents groupes ethniques ou lorsque un ou plusieurs groupes minoritaires se sont révélés particulièrement dynamiques et résistants à une absorption totale, c'est un système de plurilinguisme qui a triomphé. En d'autres termes, deux ou plus de deux langues sont alors reconnues comme langues officielles et jouissent ainsi, du moins théoriquement, d'un même statut sur le plan national. C'est ce que l'on observe en Suisse, par exemple.

Les heurts plus ou moins violents qui opposent parfois, sur la question linguistique, des groupes différents de la population d'un même pays, témoignent de la vitalité des parlars et de la conscience qu'ont les locuteurs de l'originalité de leur culture.

Entre ces deux types de situation sur le plan national, il en existe évidemment d'autres plus ou moins complexes, plus ou moins représentatives, mais dans tous les cas révélatrices. On pense en particulier aux Etats qui, sans aller, jusqu'à reconnaître aux langues des minorités ethniques une égalité totale avec la langue officielle, assurent toutefois aux populations en cause la liberté linguistique au niveau de leur groupe particulier. Ceci est vrai surtout pour les Etats formés par une fédération de multiples entités ethniques, l'Union Soviétique par exemple. Le cas des Etats nouvellement venus à l'indépendance et qualifiés parfois de francophones ou d'anglophones est également typique. Il s'agit, on le sait, de pays ayant adopté comme langue officielle à leur accession à l'indépendance une langue vernaculaire tout en conservant un rang privilégié à une langue imposée par la colonisation, donc étrangère aux ethnies en cause. Cette situation quelque peu paradoxale s'explique du fait que les élites locales constituant, aux différents niveaux, les cadres de ces jeunes nations ont été formées dans les écoles et les universités européennes et qu'elles continuent d'utiliser, par exemple, le français ou l'anglais. Ceci est dû sans doute au prestige particulier assuré à ces langues mais surtout à l'efficacité qu'elles assurent dans les rapports multiples du monde moderne. Il faut en effet admettre qu'il est pratiquement impossible aux nombreuses langues qui ont été brusquement et récemment promues au rang de langues nationales de prétendre, du moins dans l'immédiat, à une audience internationale dans tous les domaines. Du point de vue linguistique, il est assurément faux d'affirmer que le français et l'anglais sont des langues « meilleures » que le malgache, le tagalog ou l'arabe maghrébin, mais sur le plan de la promotion culturelle, scientifique et technique comme sur celui des échanges internationaux, le français et l'anglais sont incontestablement des outils de communication polyvalents beaucoup plus efficaces. Ces langues sont en effet dans le monde d'utilisation plus courante et liées depuis des siècles au développement des civilisations techniquement le plus avancées. Ce dernier phénomène est évidemment à rapprocher du fait que, après des siècles de colonisation, certaines



langues européennes se sont imposées dans la plupart des pays américains comme langue nationale à l'exclusion de tout autre idiome. Les situations diffèrent en ce sens que l'accession à l'indépendance, remontant à une date déjà ancienne, n'a pas eu, dans le dernier cas, de conséquence sur le plan linguistique puisque aucune langue vernaculaire n'aura été adoptée comme langue nationale et officielle. Il est certain que l'intérêt que l'on portait à cette époque à l'étude des civilisations dites « primitives » ne risquait pas de permettre une telle promotion. Ces langues autochtones auront en particulier souffert de n'avoir pas été systématiquement transcrites, ce qui aurait pu assurer leur conservation et leur diffusion. Par ailleurs d'aucuns avanceront, avec quelque raison, que les langues vernaculaires ayant survécu à la conquête ne pouvaient s'imposer parce qu'elles n'étaient pas ou plus l'instrument d'expression d'une civilisation demeurée assez vivante et originale en marge de celle introduire par les conquérants. On sait, par l'expérience contemporaine, quelles richesses se sont perdues et continuent de se perdre dans les conflits entre civilisations profondément différentes, au cours de tous les processus d'acculturation.

Il convient enfin de noter que certaines langues jouissent dans les relations internationales d'un privilège particulier en ce sens qu'elles sont pratiquement seules, parfois d'ailleurs conjointement, à être utilisées pour l'établissement des actes instrumentaires : traités, accords économiques ou culturels. C'est là un état de fait qui s'explique aisément sans pour autant être parfaitement justifié sur le plan linguistique. Le français et l'anglais ont en ce domaine longtemps joui d'une quasi-exclusivité. Depuis la dernière guerre mondiale la montée spectaculaire de certaines nations, telle l'Union Soviétique, a modifié la situation et l'on peut penser que dans un avenir plus ou moins proche des langues comme le chinois ou le japonais brigueront les mêmes privilèges.

C'est l'ensemble de tous ces facteurs de promotion ou d'éclipse qu'on doit avoir à l'esprit si l'on veut essayer de s'expliquer la situation sociolinguistique dans le monde actuel.

## **-Exemples de tests d'évaluation**

### **Test 1**

**Sujet N°1** : commentez cette citation de Francis Debyser

« Les études contrastives font partie de la linguistique dite appliquée. Elles peuvent rencontrer en chemin des problèmes théoriques intéressants, permettre la vérification d'hypothèses et susciter des descriptions qui manquaient, mais ne se justifient véritablement que par les services qu'elles peuvent rendre.

L'avenir de la linguistique contrastive est donc lié à son succès et à son utilité. Si d'autres applications des sciences du langage ou de l'éducation à l'enseignement se révèlent plus économiques et plus efficaces pour résoudre les mêmes difficultés, la linguistique contrastive aura vécu. »

Francis Debyser, la linguistique et les interférences, p.32, BELC Paris.

**Sujet N° 2** :

La linguistique contrastive est une science qui a été créée dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères.

Sous forme de commentaire, dites quels sont les problèmes majeurs auxquels elle a voulu apporter des solutions.

Quelles sont les solutions proposées ?

Enfin, la linguistique contrastive a-t-elle atteint ses objectifs ? Si non, quelles sont ses limites ?

### **Test 2**

Traitez un sujet au choix

**Sujet 1** :

Discutez cette citation de W.F Mackey



« le bilinguisme doit être considéré comme un concept non absolu mais relatif. Ce qui veut dire que la question ne peut pas se poser en ces termes « cet individu est-il bilingue ? » mais « dans quel sens est-il bilingue ». »

Sujet 2 :

« L'unilinguisme est souvent davantage de l'ordre de l'imaginaire que de l'ordre du réel. Ceci signifie que l'on donne d'un pays correspond pas forcément à la réalité des pratiques linguistiques »

D.Morsly « Unilinguisme ou plurilinguisme » in Parcours Maghrébin, décembre, 1986, p.20

### Test 3

Identifiez les interférences contenues dans les phrases suivantes puis expliquez-les.

- 1- le garçon petit a tapé sa tête dans le mûr
- 2-je regarde ma mère comment laver elle la terre
- 3-mon père, il est docteur des fous
- 4-il fait des piqure à ceux qui manquent d'esprit
- 5-son but à mon frère le gain d'argent
- 6-vous safez-vous que mon ami est parti loin, là-bas ?
- 7- il voit le garçon lequel il a frappé lui
- 8-pour elle, on vit, pour elle on meurt et pour elle, on se confie à Dieu.
- 9-La fermière a fait une piquoure au petit garçon.
- 10-la jeune oblige soi pour acheter quelque chose de mode
- 11-l'homme a toujours cherché les moyens pour devenir beau.
- 12-l'une de ses doigts, c'était la mode.
- 13- son but la gain d'argent

14-les jeunes cherchent à trouver leur propre personnalité à eux

15-ils cherchent à avoir la plus cher et la plus belle vêtement

16-les revues féminines donnent les côtés positives de la mode.

17-ils travaillent avec leurs cœurs et leurs sueurs

18-il envoie à sa famille une mandat

19-j'ai deux enfants et une fille

20-il est habillé d'une chaussure

21-ma famille est composée de trois filles et deux enfants

22-lorsque mon frère petit est né, nous avons fait le septième jour. Les invités ont tous bien mangé, merci a Dieux. Maman a caché mon frère pour que les gens ne le frappent pas avec l'œil. Mon père dit que son avenir est dans ses mains.

#### Test 4

Traiter une question au choix

Question 2 :

« On ne peut pas parler d'éducation bilingue comme d'un système pédagogique unique, car il existe différentes formules d'éducation bilingue qui tâchent de répondre aux besoins de situations sociolinguistiques différentes. La question est toujours de créer la meilleure formule d'éducation bilingue pouvant atteindre les buts proposés dans une situation sociolinguistique donnée »

Miquel Sigüan « bilinguisme dans l'enseignement » in Le français dans le monde, janvier 2000

Question 1 :

Après avoir explicité cette citation, proposez un projet d'enseignement bilingue adapté à la situation sociolinguistique algérienne. (De quelle situation s'agit-il ?

quel type de bilinguisme pour l'Algérie ? par quelle langue commence l'éducation bilingue ? de quelle manière enseigner ?



### Test 5

Traiter une question au choix

Sujet N°1 : commentez cette citation de Francis Debyser

« Les études contrastives font(...) partie de la linguistique dite appliquée. Elles peuvent rencontrer en chemin des problèmes théoriques intéressants, permettre la vérification d'hypothèses et susciter des descriptions qui manquaient, mais ne se justifient véritablement que par les services qu'elles peuvent rendre.

L'avenir de la linguistique contrastive est donc lié à son succès et à son utilité. Si d'autres applications des sciences du langage ou de l'éducation à l'enseignement se révèlent plus économiques et plus efficaces pour résoudre les mêmes difficultés, la linguistique contrastive aura vécu. »

Francis Debyser, la linguistique et les interférences,

p.32, BELC Paris.

Sujet N°2 :

La linguistique contrastive est une science qui a été créée dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères.

Sous forme de commentaire, dites quels sont les problèmes majeurs auxquels elle a voulu apporter des solutions.

Quelles sont les solutions proposées ?

Enfin, la linguistique contrastive a-t-elle atteint ses objectifs ? Si non, quelles sont ses limites ?

## Teste 6

« L'interférence linguistique, selon Francis Debyser, peut être définie d'un point de vue psychologique comme « une contamination de comportements », d'un point de vue linguistique comme « un accident du bilinguisme entraîné par un contact entre les langues » et enfin d'un point de vue pédagogique des langues vivantes comme « un type particulier de faute commise par l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. »

F. Debyser « la linguistique contrastive et les interférences », Langue française , 1970.

Expliquez les deux points de vue puis commentez le point de vue pédagogique en vous appuyant sur les deux premiers.

Sujet 2 : faites le commentaire de la citation suivante

La linguistique contrastive « devait faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Elle devait apporter des solutions nouvelles à ce que l'on considérait alors comme l'un des principaux obstacles à l'apprentissage des langues étrangères, l'interférence(...) »

F. Debyser, « la linguistique contrastive et les interférences » in Langue française, P.31

## Teste N° : 7

Sujet 1 :

Commentez cette citation de C. Perregaux

« Le parcours linguistique, culturel et historique du bilinguisme n'est pas encore tracé et nous sommes loin de disposer actuellement d'une définition simple et univoque. Ce vaste domaine ne se laisse pas facilement cerner et Riguet (1989) souligne combien le bilinguisme est difficile à appréhender »

Les enfants à deux voix. Du bilinguisme au bilinguisme infantin, 1994.



### Sujet N°2 :

La linguistique contrastive est une science qui a été créée dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères.

Sous forme de commentaire, dites quels sont les problèmes majeurs auxquels elle a voulu apporter des solutions.

Quelles sont les solutions proposées ?

Enfin, la linguistique contrastive a-t-elle atteint ses objectifs ? Si non, quelles sont ses limites ?

### Références bibliographiques

- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette,
- Branca-Rosoff S., 1996, « Les imaginaires des langues » In *Sociolinguistique : territoire et objets*, Sous la Direction de Henri Boyer, delachaux et niestlé, Parsis.
- Dabene, L. (1999). *Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*. Lidil., n° 20
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. L'Harmattan

- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». In *Langue française*. N°8. pp. 31-61.  
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr>
- Deprez & Tabouret-Keller, A. - *Les enfants bilingues* ; Hatier-Didier
- Deshays, E. (1970). *L'enfant bilingue*. Laffont
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Duverger, J. (1997). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Albin Michel
- Duverger, J. (2009) *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Fitoury, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé,
- Geiger-Jaillet - *Le bilinguisme pour grandir : Naître bilingue ou le devenir par l'école* ; L'Harmattan
- Groux D. (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Chronique sociale,
- Hagège. C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob, Paris,
- Hagège. C. (2000)- *Halte à la mort des langues* ; Odile Jacob,
- Hamers, J.F & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Margada, Bruxelles.
- Hélot, Ch. (2007). *Du bilinguisme en famille au bilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Boyer H., 1996, *Sociolinguistique : territoire et objets*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris Minuit
- Kail, M. & Fayol, M - *Acquisition du langage*. Vol. 1, *Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, Vol. 2, *Le langage en développement. Au-delà de trois ans* ; PUF
- Lado, R. (1957). *Linguistics accross Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Payot,
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck
- Maillard, J.P. & Duverger, J. (1996). *L'Enseignement bilingue aujourd'hui*. Albin Michel
- Morsly, D. (1986). « Unilinguisme ou plurilinguisme » in *Parcours Maghrébins/Communication*, pp.20-21
- Siguan M. et Mackey W.F, 1986, *Education bilingue*, Bureau international d'Education, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Suisse.
- Ouramdane, N. (1986). « La coexistence de deux langues » in *Parcours Maghrébins/Communication*, pp.14-16
- Perregoux, C.H. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture* ; Peter Lang,
- Petit, J. (1993). *L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme*. Nouveaux cahiers d'allemand / 4
- Porcher, L. & Groux, D.(1998). *Apprentissage précoce des langues*. PUF (Que sais-je?),
- Puren C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Collection CREDIF Essais. DIDIER
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sanders, G. (1987). *Enfants bilingues*. Retz.
- Siguan, M. & Mackey, W. (1986). *Education et bilinguisme*. UNESCO / Delachaux et Niestlé,
- Sörös, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues*. Berne, Peter lang
- Tabouret- Keller, A. (1969). « Plurilinguisme et interférence » in *La linguistique, le guide alphabétique*. Paris : Denoël
- Slama-C-T., 1981, *Psycholinguistique appliquée. Problème de l'enseignement des langues*, Fernand Nathan, Paris.
- Titone, R.(1972). *Le bilinguisme précoce* ; Dessart, Bruxelles,

• Vermes, G.&Boutet, J. (1987). *France, pays multilingue*. T. 1 : *Les langues en France, un enjeu historique et social*, T. 2 : *Pratiques des langues en France* ; L'Harmattan

• Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Finding and Problems*.  
USA