

La linguistique contrastive et les interférences

Francis Debyser

Citer ce document / Cite this document :

Debyser Francis. La linguistique contrastive et les interférences. In: Langue française, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 31-61;

doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

Fichier pdf généré le 04/05/2018

LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET LES INTERFÉRENCES

Parmi les espoirs placés par les professeurs de langues vivantes, et notamment de français langue étrangère dans le progrès de la description linguistique, l'une des attentes les plus vives a été, à partir des années 50, que l'on parvînt à établir des grammaires comparées d'un nouveau genre, afin de faciliter l'apprentissage de langues étrangères, et, d'une manière générale, le passage d'une langue à l'autre. C'est ainsi qu'est née, dans une perspective d'application, la *linguistique contrastive*¹ dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique² » de deux langues et surtout de leurs différences structurales était possible et devait 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. Une série d'ouvrages et d'articles publiés aux États-Unis entre 1945 et 1965, où l'on retrouve constamment les noms de Ch. C. Fries, R. Lado³, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, R. P. Stockwell et J. B. Carroll, témoigne de l'enthousiasme que suscitèrent les premières études contrastives qui semblaient apporter des solutions nouvelles à ce que l'on considérait alors comme « 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 étrangère⁴ ».

On peut, en 1970, se demander si les résultats ont confirmé ces espoirs. Auparavant, il peut être utile de mieux situer la linguistique

1. Appelée parfois « différentielle », notamment par J. P. Vinay, ch. « Enseignement et apprentissage d'une langue seconde », in *Le langage*, Encyclopédie de la Pléiade, 1968.

2. W. G. Morlton, *The sounds of English and German. Contrastive Structure Series*, University of Chicago Press, 1962.

3. Lado, *Linguistics accross Cultures*, University of Michigan Press, 1957.

4. Ch. Ferguson, Introduction générale à la série d'études contrastives réalisée par le Center for Applied Linguistics de Washington et publiée par University of Chicago Press de 1962 à 1966.

contrastive par rapport à son champ d'application et de clarifier brièvement certaines hypothèses qu'elle véhiculait plus ou moins explicitement quant à l'apprentissage d'une langue seconde.

1. La linguistique contrastive a nécessairement pour objet l'application. Bien qu'elle rende parfois hommage, en passant, à Bopp et à W. Von Humboldt, elle n'a pratiquement rien hérité de la grammaire comparée du XIX^e siècle, et n'est ni classificatoire¹ ni philologique ni historique. Elle utilise, sans se substituer à elle, la linguistique descriptive et les comparaisons qu'elle entreprend — si l'on excepte les études sociolinguistiques sur des situations de bilinguisme ou de plurilinguisme² — sont arbitraires du point de vue de la recherche fondamentale : il n'y a pas en effet de raison scientifique particulière de comparer le thai et l'anglais ou le français et le wolof, sinon pour mieux enseigner l'anglais aux Thaïlandais ou le français aux écoliers de Dakar. Les études contrastives font donc 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 manquaient³, 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 difficultés⁴, la linguistique contrastive aura vécu.

2. La linguistique contrastive suppose au départ que les langues sont différentes, mais que la théorie du langage est une, et qu'elle est en outre suffisamment au point pour en permettre non seulement la description mais aussi la comparaison : cela implique que malgré l'accent mis sur la diversité des langues, on dispose d'un instrument théorique et métalinguistique assez général et assez unitaire pour rendre comparable des objets différents. Quel que soit l'attrait qu'ait pu exercer sur les pionniers des études contrastives les théories de certains linguistes anthropologues, tels que Sapir et surtout Whorf, sur l'irréductibilité des systèmes linguistiques et la spécificité des visions du monde, c'est bien sur l'hypothèse de l'unité du langage et de ses rapports avec la pensée qu'a pu se fonder la linguistique contrastive. Seule la théorie phonologique peut en effet permettre de comparer deux systèmes phonologiques différents; quant aux comparaisons morpho-syntaxiques tant attendues, si elles

1. Tout au plus peut-elle bénéficier d'une réflexion typologique. A cet égard, des travaux comme ceux d'E. Coseriu sur la typologie comparée des langues romanes ouvrent des possibilités d'application intéressantes.

2. Cf. Weinreich, *Languages in contact*, Mouton 1963 et « Unilinguisme et Plurilinguisme » in *Le Langage*, Gallimard 1968.

3. La linguistique africaine a sans aucun doute bénéficié d'une demande accrue de descriptions rendues nécessaires par les recherches contrastives visant à améliorer l'enseignement du français et de l'anglais en Afrique noire.

4. Inversement, le multilinguisme inextricable de certains états africains a incité certains centres de recherches à porter leur effort sur les relevés de fautes plutôt que sur les comparaisons proprement dites.

n'ont pas suivi aussi vite et avec autant de succès les comparaisons phonologiques, c'est pour une grande part faute d'une théorie grammaticale suffisamment cohérente.

3. La linguistique contrastive suppose au départ que l'étude d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue maternelle (L1).

C'est là une hypothèse psycholinguistique fondamentale; que l'origine de cette différence soit à rechercher dans le fait même d'une compétence linguistique préalable en L1 ou dans les artefacts d'une situation d'enseignement n'a guère d'importance ici : c'est de toute façon pour répondre aux besoins d'une *pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères* que les recherches contrastives ont été entreprises.

4. On remarquera enfin que la linguistique contrastive est assez étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques sur la nature et le rôle des fautes dans l'apprentissage. Son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de L1 qui font par exemple qu'un élève allemand dira : « la soleil » ou, « j'ai le livre lu », un élève anglais : « son maison », un élève arabe : « le chien que je le vois », etc., soit ce que l'on appelle désormais les *interférences linguistiques*.

Les comparaisons linguistiques se proposent de prédire l'ensemble des fautes de ce type, soit pour les prévenir, soit pour les corriger.

En général les indications qu'elles apportent sont destinées aux professeurs et aux auteurs de manuels ou d'exercices plutôt qu'aux élèves; en conséquence la linguistique contrastive semble concerner davantage l'enseignement (*teaching*) que l'apprentissage (*learning*), soit qu'elle ambitionne d'établir une programmation skinnerienne de L2 (algorithme spécifique d'approche de L2 en fonction de L1), soit qu'elle se limite à armer le professeur d'un arsenal d'exercices correctifs.

Dans les deux cas la linguistique contrastive s'est trouvée liée à une pédagogie de la réussite quelque peu behavioriste, qui considère la faute comme une mauvaise herbe à extirper; le meilleur parcours pédagogique à proposer à l'élève est en ce cas établi par une progression sans failles, fortement contraignante, où l'on cherche à éviter le contact avec l'erreur.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que la linguistique contrastive ait subi le contrecoup des critiques chomskyennes sur les théories behavioristes du langage et de l'apprentissage, ainsi que d'une réflexion psycholinguistique et psychopédagogique recentrant l'attention sur l'élève plutôt que sur les méthodes¹. On se demande même, aujourd'hui, si l'apprentissage d'une langue étrangère ne procède pas comme pour la

1. Le revirement à l'égard des théories de l'apprentissage que la linguistique contrastive semblait accepter sans discussion est assez net depuis 1967 dans les revues spécialisées, voir en particulier Newmark et Reibel, *Necessity and Sufficiency in Language Learning in I.R.A.L.*, mai 1968. (*International Review of Applied Linguistics*.)

langue maternelle, par une série de structurations et de restructurations successives, où des hypothèses provisoires, impliquant des fautes à la fois inévitables et « nécessaires », sont tour à tour formulées et testées par l'élève, et constituent autant de palliers discontinus dans l'organisation progressive de sa compétence.

Les fautes, y compris les interférences dues à la langue maternelle, auraient dans un apprentissage ainsi conçu comme une succession d'hypothèses et de restructurations un rôle moins négatif qu'on ne l'a cru jusqu'à maintenant. L'erreur, considérée jusqu'à présent comme un accident indésirable, et peut-être évitable, de l'apprentissage en deviendrait ainsi un moment dialectique inévitable et fonctionnel¹. Sans entrer, pour l'instant, dans ce débat, qui, en fait, met en cause moins la linguistique contrastive elle-même que la manière dont on peut utiliser ses résultats, nous pouvons en retenir qu'une réflexion sur la linguistique contrastive appliquée à l'enseignement du français langue étrangère passe nécessairement par une analyse précise de ces fautes ou de ces difficultés spécifiques dont les études contrastives prétendent rendre compte, à savoir les *interférences*.

Définitions

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 habitude² ». 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 langue³ ». Les spécialistes des problèmes du bilinguisme, et plus particulièrement Weinreich⁴, se sont surtout consacrés

1. Ce point de vue, aujourd'hui assez répandu en Grande-Bretagne, a été soutenu notamment par P. Corder, cf. *The Significance of learner's Error in I.R.A.L.*, novembre 1967. Une communication dans le même sens a été présentée au Congrès de Linguistique appliquée de Stuttgart en 1969 par P. Strevens.

2. « What's What, a List of useful terms for the teacher of modern Language », Modern Language Association, New York 1963.

3. W. Mackey, « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another » in *Bilingual interference its analysis and measurement*, Québec, 1965.

4. Weinreich, « *Languages in Contact* », Mouton, 1963.

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 bilinguisme¹ 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 E 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.

Aspects psychologiques

1. *L'interférence, acte manqué?*

Déjà Freud, à qui l'on reproche pourtant une médiocre réflexion linguistique, avait, à propos des lapsus, mis au point une théorie de l'interférence qui mérite d'être rappelée. Il proposait en effet une explication des lapsus « par la rencontre, l'*interférence* de deux intentions » : « La seule différence qui existe entre les différentes catégories de cas consiste en ce que dans certains d'entre eux, comme dans les lapsus par opposition, une intention en remplace entièrement une autre (substitution), tandis que dans d'autres cas a lieu une déformation ou une modification d'une intention par une autre, avec production de mots mixtes ayant plus ou moins de sens². » Cette analyse du mécanisme interférentiel lui permet de rendre compte non seulement des lapsus, mais de l'ensemble des actes manqués, qui « résultent de l'interférence de deux intentions différentes, dont l'une peut être qualifiée de troublée, l'autre de perturbatrice³ ».

1. Mounin, *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard 1963.

2. *Introduction à la psychanalyse*, chapitre II les actes manqués. Voir également le chapitre sur les lapsus dans *La Psychopathologie de la vie quotidienne*.

3. *Idem*. On aura également intérêt à se référer à la théorie de l'oubli que propose

Il est évident que Freud ne s'est pas posé le problème de l'interférence entre deux langues différentes; on est frappé toutefois par les analogies que présente le mécanisme interférentiel ainsi décrit avec l'interférence linguistique telle que nous l'avons définie. Dans les situations d'apprentissage d'une langue étrangère, on peut dire que, malgré les efforts des professeurs, l'intention perturbatrice inconsciente, à savoir le désir ou la tentation de s'exprimer dans la langue maternelle, est toujours présente, plus ou moins bien refoulée. Quant au cas de déformation d'une intention expressive par une autre avec production de phrases hybrides ayant plus ou moins de sens, c'est déjà une analyse précise de ce qui se passe lorsque le mécanisme analogique se déclenche chez un élève, et provoque des fautes de type interférentiel.

2. *La formation des habitudes et la théorie du transfert.*

Les travaux consacrés à la formation des habitudes ainsi qu'à l'interaction des apprentissages apportent des informations utiles sur les phénomènes interférentiels¹.

D'une part on a entrepris d'étudier et même de mesurer les effets, positifs ou négatifs, que pouvait avoir une habitude acquise sur l'apprentissage d'une habitude nouvelle. D'autre part on a cherché à vérifier si ces phénomènes se produisaient dans les deux sens, c'est-à-dire non seulement dans l'ordre de succession des apprentissages, mais également de façon rétroactive ou simultanément. Ces études sur des transferts, ainsi que les expériences sur lesquelles elles s'appuient, présentent, en outre, un intérêt particulier : elles sont presque toutes consacrées à des situations d'apprentissage humain de tâches complexes et souvent verbales — les informations qu'on en retirera seront donc plus immédiatement applicables au traitement des interférences linguistiques dans la classe de langue que ne le sont, par exemple, les expériences de conditionnement pratiquées sur des animaux.

La comparaison de ces travaux présente toutefois une certaine confusion terminologique : on y parle d'*effets*, d'*interférences* et de *transferts*, *positifs*, *négatifs* ou *neutres*, d'*inhibition*, de *facilitation*, de *diminution* ou d'*augmentation de rétention*; le phénomène interférentiel est parfois confondu avec ses effets. Il est nécessaire de clarifier les concepts et de fixer, par la présente étude, une terminologie éliminant toute ambiguïté.

On appellera transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, interférence l'effet négatif.

Freud et qui ouvre la voie aux études sur la motivation négative. On peut même considérer que la recherche d'explications d'ordre psychanalytique à l'oubli systématique d'éléments pourtant souvent présentés et répétés dans une situation d'apprentissage mériterait d'être approfondie.

1. Dans notre analyse, nous nous proposons de préciser les concepts d'interférence et de transfert que seule la psychologie du conditionnement a examinés de façon précise. Les réserves que l'on peut faire sur la pertinence d'une théorie de l'enseignement des langues fondée sur la psychologie du conditionnement n'entrent pas ici dans notre propos.

Ces effets peuvent porter sur l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A. On parlera en ce cas de *transferts* ou d'*interférences proactifs*.

Ils peuvent au contraire porter sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B. On parlera alors de transferts ou d'*interférences rétroactifs*.

Le transfert ou l'interférence peuvent être interprétés comme des tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de *facilitation* pour le transfert et d'*inhibition* pour les interférences. Mais on a cherché également à mesurer les effets de ces facteurs en étudiant l'*augmentation* ou la *diminution d'efficacité* dans les tâches apprises. Ces variations de l'efficacité peuvent être mesurées en comparant les performances de groupes expérimentaux avec des groupes de contrôle, notamment en ce qui concerne : a) les temps d'apprentissage ou d'exécution de tâches testant l'apprentissage, b) la précision de ces performances, c) le nombre de réponses justes ou d'erreurs.

Il est à remarquer que la plupart des expériences portent soit sur le transfert proactif, soit sur l'interférence rétroactive. Dans le premier cas les recherches étaient motivées par le désir de mettre au point une théorie du transfert applicable à la pédagogie générale; les études consacrées aux interférences rétroactives se situent dans les recherches consacrées à la mémoire et à l'oubli, qui privilégient l'étude des phénomènes de dégradation d'apprentissages anciens. Le phénomène qui nous intéresse principalement ici, à savoir les interférences proactives, est donc malheureusement beaucoup moins étudié. Il conviendrait que la recherche expérimentale s'y consacre davantage pour que l'on puisse y voir plus clair. Les travaux sur les transferts ont cependant rencontré le phénomène interférentiel — en quelque sorte l'aspect négatif du transfert — et il peut être utile de résumer les conclusions auxquelles la recherche contemporaine est arrivée.

Soit deux apprentissages successifs A et B, on constate :

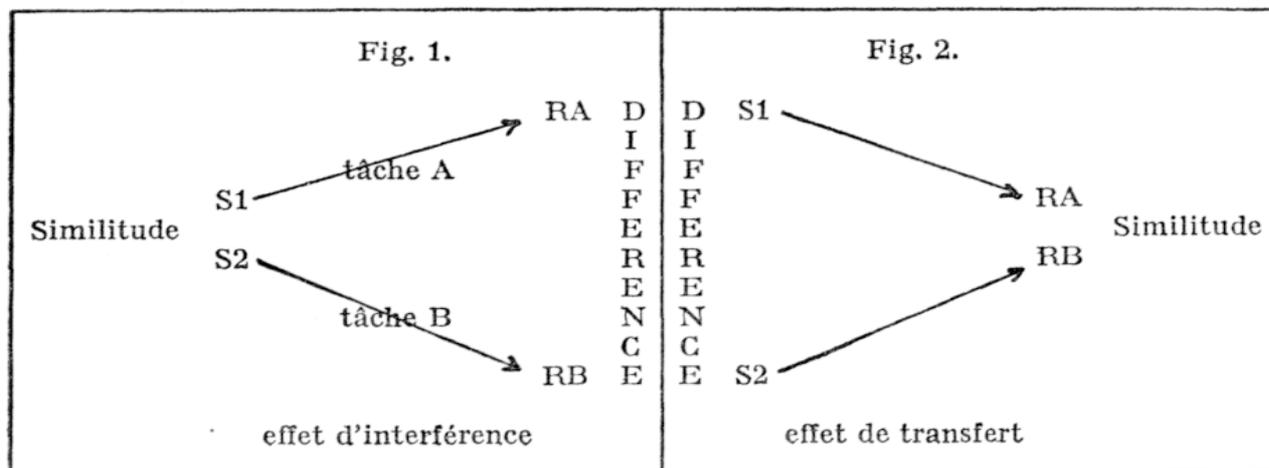
a) que l'interférence proactive de A sur B est d'autant plus grande que le degré d'apprentissage de A est élevé,

b) que l'interférence proactive de A sur B diminue si l'apprentissage de B est plus intensif. Cette interférence apparaît donc surtout en début d'apprentissage¹,

c) que les relations de similitude entre des éléments de A et de B jouent un rôle déterminant dans l'apparition d'interférences, notamment dans toutes les expériences ou les apprentissages expérimentaux portant sur des couples : séries de mots ou de groupes de lettres associés deux par deux — chacun de ces couples constitue alors une relation stimulus-

1. En situation expérimentale on assiste à une extinction progressive de l'interférence que l'on explique par le fait que les intrusions de la tâche A dans la tâche B successive ne sont pas renforcées. Nous verrons plus loin qu'il n'en est malheureusement pas de même dans le cas de l'étude d'une langue étrangère en milieu scolaire.

réponse. On observe dans ce cas que des similitudes formelles ou sémantiques entre des stimuli impliquant des réponses différentes provoquent des interférences (fig. 1) — il y a au contraire facilitation et transfert s'il y a réponses similaires ou identiques à des stimuli différents (fig. 2).



On remarquera à ce propos avec P. Guillaume¹ et Osgood² qu'un problème se pose quant à l'explication des transferts et des interférences. Ces effets positifs ou négatifs apparaissent en effet d'autant plus qu'il y a similitude ou ressemblance partielle entre les habitudes ou les apprentissages. On touche ici une ambiguïté du mécanisme interférentiel qu'il convient peut-être de ne pas chercher à lever prématurément³ : les exemples linguistiques et pédagogiques que nous rencontrerons nous aideront en effet à mieux expliquer cette ambivalence, à étudier de façon plus approfondie les phénomènes complexes de l'*analogie* (terme probablement préférable à celui de similitude) et à faire apparaître comment un élément analogique peut fonctionner comme un bon ou un mauvais « shifter ».

Auparavant, l'application au phénomène interférentiel des principes de généralisation et de différenciation mis en lumière par l'étude du fonctionnement des réactions conditionnelles nous apportera déjà des formulations plus précises, voire un certain nombre de modèles du schéma opératoire de l'interférence.

3. Réactions conditionnelles et interférence linguistique.

On a pu considérer à certains égards le langage comme un ensemble de comportements. S'agissant de comportements acquis, *appris*, ces comportements fixés en habitudes linguistiques peuvent être à leur tour

1. P. Guillaume, *La Formation des habitudes*, Paris, P.U.F., 1968.

2. C. E. Osgood, « The similarity paradox in human learning : a resolution », *Psychological Review*, 1949, pp. 132-143.

3. Rappelons toutefois que N. Chomsky s'est élevé avec violence contre l'à-peu-près de la notion de similitude dans la psychologie skinnerienne.

considérés comme des conditionnements; on sait qu'un conditionnement est caractérisé fondamentalement par une relation SR entre un stimulus inconditionnel S et une réponse R. Les psychologues observent que la force de cette relation augmente (*se renforce*) à chaque fois qu'elle a lieu; c'est ce que le sens commun appelle la force de l'habitude.

Il est évident que, dans la situation de bilinguisme très particulière et très peu équilibrée que représente l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire habituel¹, la force de l'habitude, autrement dit des comportements linguistiques de la langue maternelle, est très grande, bien antérieure et que ces comportements continuent à être renforcés en infiniment plus d'occasions, à l'école et hors de l'école, que ceux de la langue étrangère étudiée, même pendant l'apprentissage de celle-ci.

En fait, ces comportements de la langue maternelle sont à l'origine d'un des principaux obstacles que rencontre l'acquisition de comportements linguistiques différents.

A chaque instant, en effet, on risque qu'un stimulus S' de la langue étrangère évoque par analogie (de forme ou de sens) un stimulus S de la langue maternelle et que la réponse consécutive ne soit pas R' mais R, ou une contamination aberrante des deux réponses R et R'. Lorsque ce phénomène se produit, la réponse inadéquate obtenue est ce que nous appelons une interférence linguistique.

Il y a, nous le verrons, toute une série d'interférences possibles à tous les niveaux de l'organisation du langage. D'une manière générale, on peut dire que la linéarité du langage, à savoir l'organisation de la phrase sous forme d'une succession d'éléments associés, quelles que soient les langues, est particulièrement propice à la manifestation d'interférences; en effet, dans un comportement linguistique, chaque mot, chaque syllabe, chaque son peut jouer un rôle de stimulus par rapport aux éléments qui l'accompagnent ou qui le suivent. Il suffira donc qu'un élément de la chaîne rappelle, par quelque aspect que ce soit, la langue maternelle pour que nous risquions d'avoir un glissement vers L1 au niveau d'un élément concomitant ou suivant.

On peut également considérer que l'acte de parole en soi est un comportement réponse à un stimulus situationnel, et qu'indépendamment des éléments qui peuvent composer un message toute la chaîne parlée portera le reflet des habitudes de langage de la langue maternelle; ces habitudes donneront à l'énoncé une coloration, une tournure, un « accent » étrangers portant sur l'ensemble du message.

Le facteur de la *similitude* apparaît donc à nouveau comme déterminant. Il convient donc de se référer aux études qui ont été faites sur le rôle de ce facteur dans l'apprentissage conditionnel, notamment à propos de la généralisation des stimuli et de la discrimination entre stimuli différents.

1. Nous pensons notamment aux apprentissages de deux à quatre heures hebdomadaires de l'enseignement secondaire.

Le phénomène de *généralisation* dans les réactions conditionnelles consiste dans le fait que des stimuli plus ou moins similaires du stimulus conditionnel originel peuvent, eux aussi, entraîner la réponse attendue¹ ou encore « la généralisation est la tendance pour une réponse R_A associée antérieurement à S_A de se produire quand S_B — avec qui elle n'a jamais été associée — est présenté² ».

Expérimentalement le phénomène a été illustré aussi bien dans des études sur le conditionnement animal que sur l'apprentissage verbal. On s'est aperçu que, malgré des variations apportées au stimulus par exemple en intensité ou en qualité, la réponse originelle continuait à apparaître. Un rat ou un pigeon conditionnés à un son, ou à une couleur, continuent à « répondre » si la fréquence du son augmente ou diminue, ou si à un stimulus gris on substitue un stimulus gris foncé ou noir. La fréquence d'apparition de ces réponses varie cependant : on s'aperçoit que la généralisation est fonction de la plus ou moins grande similitude des stimuli, ce qui a amené à établir des gradients de généralisation et même des gradients de similitude³.

Rappelons tout d'abord que sans généralisation il n'y aurait jamais apprentissage en dehors de situations d'apprentissage tout à fait exceptionnelles. La relation S.R., en effet, ne pourrait se reproduire qu'à condition que le stimulus soit toujours absolument identique, ce qui ne peut être réalisé qu'en laboratoire. Le conditionnement à des stimuli verbaux non enregistrés serait notamment impossible⁴.

En outre, il convient d'observer avec J. F. Le Ny que la généralisation est un facteur d'économie dans l'apprentissage : « dans la vie réelle, et par rapport à l'adaptation biologique des individus, la généralisation joue un rôle important en ne rendant pas nécessaire le conditionnement à tous les aspects d'un stimulus générique ». En d'autres termes la généralisation permet de répondre correctement non seulement à un stimulus mais à une classe de stimuli.

Toutefois la généralisation dans certains cas peut également être source d'erreurs. Elle explique aussi bien le fait que la même bonne réponse R_A puisse être entraînée par S_B différent (mais similaire) de S_A , que le fait que la mauvaise réponse R_A puisse être entraînée par S_B alors que la réponse convenable est R_B . Dans le premier cas la généralisation donne lieu à un effet de transfert, dans le second à une interférence. Les effets ont été plus particulièrement étudiés, pour l'apprentissage verbal, par le psycholinguiste américain Osgood.

La discrimination est le phénomène inverse de la généralisation. La discrimination ou différenciation entre stimuli similaires a été étudiée

1. J. Le Ny, *Le Conditionnement*, Paris, P.U.F., 1961 et C. Florès, le Rôle de la similitude dans l'apprentissage et le transfert in *l'Année Psychologique*, 1957, n° 2.

2. Gibson, cité par C. Florès.

3. C. Florès, *idem*.

4. Ces hypothèses sur la généralisation correspondent à une difficulté du modèle; elles sont liées strictement à la théorie de l'apprentissage par conditionnement.

successivement par Pavlov et ses disciples, puis par les behavioristes américains. On a tout d'abord obtenu une discrimination plus fine du stimulus, en situation expérimentale, en ne renforçant pas les stimuli similaires (extinction du stimulus non identique); puis on a créé des réactions conditionnelles différenciées où, pour des stimuli similaires, on obtient des réponses différentes.

On remarquera que la discrimination, si elle peut apparaître comme le phénomène symétrique contraire de la généralisation, s'en distingue sur un point très important; alors que la généralisation est en quelque sorte *une tendance naturelle*, la discrimination est surtout créée en situation d'apprentissage : c'est notamment une *pratique pédagogique* très employée pour lutter contre les interférences que peut entraîner la généralisation ¹.

Une des premières applications des pratiques discriminatives en vue d'éviter les interférences consistera par exemple à modifier le schéma interférentiel cité p. 38 (fig. 1), en procédant à une dissociation « pédagogique » de stimuli trop similaires. La solution consistera à augmenter la distance entre S1 et S2 au moyen de stimuli plus complexes $\Sigma 1$ et $\Sigma 2$ qui jouent le rôle de repères différentiateurs et permettent en quelque sorte d'établir un *système précorrecteur d'erreurs* (fig. 3). Dans la vie courante, cette méthode peut être employée pour éviter des confusions sur les personnes : on distinguera sans équivoque deux individus qui ont le même prénom, Jean ou Pierrot. Grâce à des oppositions indexées du type Jean-Jacques \neq Jean-Paul ou Pierrot le Fou \neq Pierrot le Marseillais.

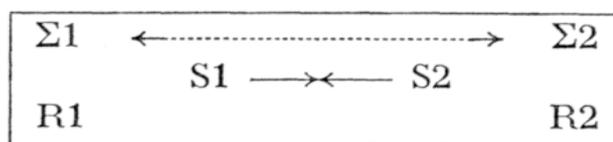


Fig. 3 ².

Il en résulte un apprentissage plus coûteux mais plus sûr; on a pu en conclure, un peu hâtivement peut-être, que dans l'étude d'une langue étrangère il convient de se garder de payer un transfert au prix d'une interférence.

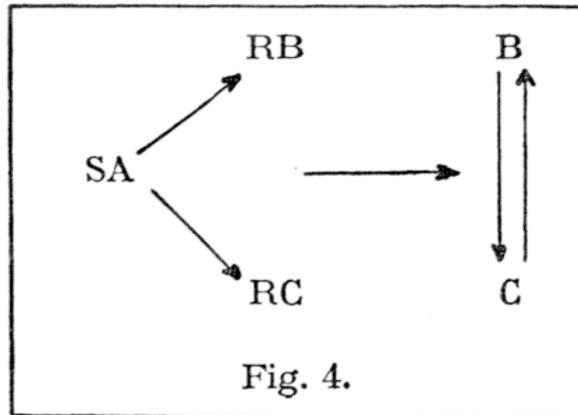
Restent à considérer certains modèles d'apprentissage plus complexes, fondés sur la généralisation et la création de relations secondaires qui peuvent, selon les cas, être source de transferts ou au contraire d'interférences :

a) soit un stimulus unique A évoquant deux réponses B et C, une

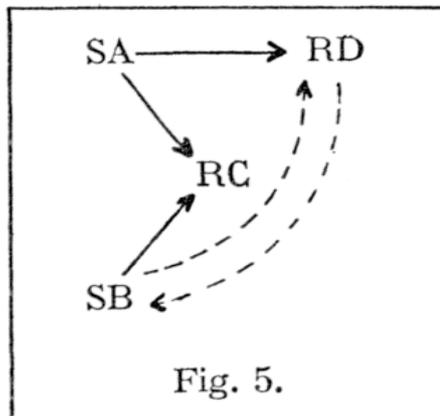
1. Les techniques de discrimination auditive de phonèmes proches dans l'apprentissage des langues étrangères en sont le meilleur exemple.

2. Ce schéma, ainsi que les modèles suivants ont été présentés par F. Bresson dans le cadre des séminaires de l'A.F.L.A. de 1965 et 1966.

relation réciproque s'établira entre B et C qui pourront s'évoquer l'un l'autre (fig. 4).



b) soit un stimulus A entraînant les réponses C et D et un stimulus B entraînant la réponse C, une relation $B \rightarrow D$ s'établira (fig. 5).



Ces deux schémas peuvent évidemment soit renforcer l'apprentissage grâce aux relations secondaires qu'ils créent soit médier au contraire une relation interférentielle; ils font intervenir des processus plus complexes que ceux que nous avons vus jusqu'à présent, et en particulier des relations secondaires « médiatisées » par des relations primaires. Il semble que nombre d'interférences linguistiques, notamment au niveau de la syntaxe, suivent des chemins comparables aux schémas de type médiationniste.

4. *Limites des études expérimentales sur les interférences.*

Nous nous référerons assez fréquemment par la suite à certains schémas interférentiels exposés ci-dessus. Il est toutefois utile d'indiquer brièvement mais nettement les limites à la fois théoriques et pratiques des recherches de psychologie appliquée consacrées à l'apprentissage verbal.

Tout d'abord, d'un point de vue théorique, il est abusif de réduire l'acquisition du langage à l'acquisition d'un comportement ou même

d'une série additionnée de comportements simples. L'étude d'une langue met en jeu des processus complexes d'organisation de la pensée, et la psycholinguistique récente a fortement réagi contre le simplisme de la théorie skinnerienne, et même des hypothèses médiationnistes relatives à l'acquisition du langage ¹.

L'apprentissage verbal met en relation des signes et non pas de simples stimuli sensoriels « excitants-objets ». L'« excitant-signé » provoquant une « réponse-signé » place évidemment les relations entre signes à un niveau de complexité supérieur à celui de la réaction conditionnelle simple qui se limite habituellement à un simple signal se référant à un « signalé », suivi d'un comportement par rapport à la chose signalée. En outre, dans le cas de l'apprentissage verbal, il s'agit de *signes linguistiques*, dont la double nature (signifiant/signifié) et l'organisation spécifique (notamment la double articulation) impliquent au départ, ne serait-ce que si l'on prétend mesurer la similitude entre signes, des techniques d'analyses plus raffinées, et, si l'on veut procéder à des expériences probantes, des plans d'expérience spécialement conçus ².

Enfin la plupart des expériences sur les transferts ou les interférences à propos de l'apprentissage verbal portent sur du matériel présenté de façon artificielle, ou tout au moins contradictoire avec les données de l'analyse linguistique et ses applications à l'enseignement des langues; en effet les tâches proposées pour étudier l'interaction des apprentissages consistent presque toujours à mémoriser des listes simples ou doubles de mots, et l'on s'attache à vérifier la rétention de signaux, syllabes, groupes de lettres ou de chiffres, couples de mots (homonymes, synonymes ou antonymes), listes d'adjectifs diversement associés, etc.; or on sait que le problème de l'apprentissage d'une langue n'est pas tant celui de l'acquisition de mots ou de paradigmes que celui de l'organisation d'un système de relations entre les signes. Cet apprentissage, compte tenu de certains caractères spécifiques du langage, et plus particulièrement de sa *linéarité*, nécessite, beaucoup plus que la mémorisation correcte de listes d'éléments, l'établissement de liaisons séquentielles (pour ne pas dire syntaxiques) déterminées. Nous aurons l'occasion de constater que le mécanisme interférentiel joue certes au niveau de paradigmes, mais a pour effet principal de rendre la suite syntagmatique agrammaticale.

Une étude sur les interférences linguistiques serait donc d'une utilité

1. Cf. le n° 16 de *Langages Psycholinguistique et grammaire générative* qui contient notamment la critique du *Verbal Behavior* de Skinner, écrite en 1959 par N. Chomsky.

2. Les psychologues sont souvent les premiers à le reconnaître; cf. les conclusions de Florès au sujet de la mémoire : « L'ensemble des faits rapportés montre qu'il n'est guère possible de rendre compte de la complexité des conduites mnémoniques avec un modèle explicatif simple faisant appel à un nombre restreint de facteurs élémentaires : la rétention d'une série de mots, de syllabes ou de figures ne peut être expliquée uniquement par la combinaison de la contiguïté spatio-temporelle de stimuli avec des processus mécaniques de répétition » (in *Apprentissage et Mémoire*, op. cit., p. 290). Comme d'habitude, ce n'est pas de la psychologie expérimentale qu'il convient de se méfier mais de son extrapolation prématurée ou naïve.

pratique assez limitée si elle n'apportait pas des indications et des solutions au problème majeur, qui reste celui des *interférences de phrases* ¹.

5. *Autres facteurs psychologiques.*

Les théories de l'apprentissage et du transfert nous ont donné un certain nombre d'explications du mécanisme interférentiel; d'autres facteurs psychologiques entrent en jeu qui peuvent créer des conditions favorables au déclenchement de ce mécanisme, ils peuvent être d'ordre psycholinguistique, psychopédagogique ou psychosociologique ².

L'attitude à l'égard de la langue étudiée est très importante : une motivation insuffisante à l'égard de celle-ci peut s'expliquer soit par une attitude ethnocentriste, soit par une antipathie véritable à l'égard de la langue étudiée. Ce problème de l'attitude n'est pas sans importance : il n'est pas naturel en effet de parler une langue autre que la langue maternelle : il faut pour cela une contrainte pédagogique, sociologique ou culturelle. Les réactions à l'égard de cette contrainte peuvent différer (acceptation ou refus). L'attitude ethnocentriste peut donc être un facteur d'interférences pour des raisons de psychologie profonde (cf. *supra* l'interférence, acte manqué?).

Le statut des langues en présence, leur fonction spécifique de communication dans des situations sociolinguistiques différentes, peut intervenir également : il peut y avoir, en effet, des habitudes de communication liées à la situation — en famille, dans les affaires, au marché, etc. —, ou à ce dont on parle : affects, vie quotidienne, sujets abstraits ou spécialisés. Les interférences se produiront plus facilement si l'on est amené à parler dans une langue de sujets dont on ne parle habituellement que dans l'autre. On se référera notamment sur ce point aux études portant sur l'utilisation respective des langues nationales et des dialectes. Ces interférences favorisées par des conflits d'habitudes sociolinguistiques de communication ne se rencontreront guère dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu secondaire (par exemple celui du français dans les lycées italiens); il conviendra de les étudier mieux qu'on ne l'a fait jusqu'à présent dans les véritables contextes de bilinguisme ou de plurilinguisme — Maghreb ou Afrique par exemple — et d'une manière générale dans tous les cas où au lieu de parler de langue étrangère on parlera plutôt de langue seconde.

L'âge et les aptitudes jouent également un rôle non négligeable.

1. D'où l'intérêt de recherches contrastives du type de celles que préconise G. Nickel sur une grammaire comparée des phrases, d'inspiration transformationnaliste, plutôt que sur la simple grammaire contrastive des constituants d'inspiration monématique. Cf. G. Nickel, *Contrastive Linguistics and Language Teaching, I.R.A.L.*, 1968.

2. Voir notamment Weinreich (*Languages in contact*) qui a fait un inventaire assez complet des facteurs extra-linguistiques qui favorisent les interférences dans une situation de bilinguisme.

Une meilleure perception auditive, notamment chez les enfants, permettra une meilleure discrimination : il y aura donc moins d'interférences. Mais les effets de transfert seront également moins grands. Plus on apprend tard, plus on sera exposé aux interférences; toutefois un facteur d'apprentissage nouveau se développe, l'aptitude à comprendre les principes ou à apprendre qu'ont illustrée les expériences de Katona sur les tours de carte ¹. Une pédagogie corrective des interférences devra en tenir compte.

Distraction, tension affective, fatigue, interruption dans la pratique, aphasie, oubli, vieillesse porteront davantage sur la rétention d'un apprentissage récent que sur celle d'un apprentissage ancien. S'il y a un facteur de dégradation, expérimental ou biologique, les conflits d'habitudes ou de souvenirs dans la mémoire, en un mot l'oubli, porteront plutôt sur la langue seconde que sur la langue maternelle.

On assistera enfin à des effets interférentiels produits par la méthode utilisée ou par la distribution des enseignements en interaction. Temps d'enseignements, durée, caractère intensif ou extensif, environnement linguistique, méthode utilisée (directe ou appuyée sur la traduction), distribution massée ou fractionnée d'un même temps d'enseignement, effets de transferts ou d'interférence produits par l'explication partielle de principes, etc. Il s'agit encore de facteurs psychologiques mais également d'artefacts de la pédagogie de la langue étrangère. Nous avons donc intérêt à les étudier ultérieurement.

Aspects linguistiques

1. *L'interférence et le schéma de communication.*

Il est évident que l'interférence peut affecter aussi bien la compréhension que la production d'un message en L2. Il y a interférence à la réception ou si l'on veut au décodage quand un Italien comprend l'énoncé « je viendrai sans doute vous voir » comme « je viendrai sans faute vous voir » et non « je viendrai probablement ». L'analogie entre l'italien « senza dubbio » et le français « sans doute » provoque ici une interférence qui peut affecter l'encodage comme le décodage de l'énoncé.

Dans les études de fautes comme dans les recherches contrastives on s'attache surtout à décrire les mécanismes interférentiels qui affectent la production. Cela s'explique par le fait que les fautes de production sont directement observables alors que les interférences de compréhension ou de décodage ne sont révélées qu'indirectement, soit dans des exercices tels que la dictée ou la traduction, soit au moyen de tests appropriés (par exemple tests de discrimination phonologique). Les orientations récentes de la psycholinguistique devraient rendre les chercheurs plus

1. Ce que Katona définit comme l'« insight » et qui, à la différence de la généralisation « conditionnelle », correspond davantage à une généralisation structurale d'ordre intellectuel.

attentifs aux interférences de décodage. Si l'on accepte en effet l'idée que l'élève organise peu à peu sa compétence en L2 à partir d'hypothèses qu'il construit sur les messages de L2 qui lui sont présentés, toute hypothèse fautive, due notamment à la projection sur L2 d'hypothèses valables uniquement pour L1, affectera non seulement la production mais l'ensemble de sa compétence en L2 et donc, au départ, la compréhension d'énoncés.

Cela n'implique pas que les accidents d'ordre interférentiel à la réception d'un message seront nécessairement symétriques des interférences qui affecteraient la production ou la tentative de production du même message. Un élève peut avoir des difficultés à produire un énoncé qu'il comprend sans peine; il peut aussi être diversement gêné, selon qu'il s'agit de compréhension ou de production, par des divergences entre les deux langues en présence; ainsi la polysémie *relative* de L1 est-elle un obstacle à la production.

Ex. : Un élève qui ne dispose que d'un mot en L1 du type « river » ou « fiume » sera tenté de dire « La rivière qui traverse Paris s'appelle la Seine » ou « Plusieurs fleuves se jettent dans la Loire ».

Au contraire la polysémie *relative* de L2 peut affecter la compréhension et produire de mauvais décodages; ainsi un Français peut-il mal décoder la phrase italienne *si saliva al tetto per una vecchia scala* « on montait au toit par un vieil escalier » au lieu de « par une vieille échelle ».

Les études contrastives ne sont donc complètes que si elles rendent compte des deux séries d'interférences affectant la communication, et si elles contrôlent à la fois la corrélation et la dissymétrie qu'il peut y avoir entre les interférences de décodage et les interférences d'encodage¹.

2. Langue-parole et interférences.

La linguistique structurale d'inspiration saussurienne amène à définir l'interférence comme un accident de bilinguisme et comme un fait de parole. Weinreich, Mounin et Mackey, entre autres, ont fait observer que le lieu de rencontre entre deux langues est toujours un locuteur individuel, soit qu'il s'agisse d'un individu appartenant à un contexte sociologique où plusieurs communautés linguistiques sont mélangées, soit que le passage d'une langue à une autre et la solution du problème que cela pose constituent une activité professionnelle (interprétariat ou traduction), soit enfin qu'un locuteur quelconque, par exemple un élève

1. En général les recherches contrastives comme les études de fautes se sont, presque uniquement attachées (sauf en phonologie comparée) à prédire ou à décrire les interférences de production. En ce qui concerne la grammaire et la sémantique, seule une étude partielle, mais fort intéressante, sur les interférences du tchèque sur l'anglais, a posé ce problème en y apportant un certain nombre d'éléments de réponse. cf. : Libuše Dusková, *On sources of errors in foreign language learning*, in *I.R.A.L.*, février 1969.

dans une classe, soit exposé au maniement alterné de deux langues différentes.

Dans le cas fort rare de bilinguisme parfait, le contact de deux systèmes ou le passage de l'un à l'autre s'effectuera sans accident, le bilingue parfait sachant séparer nettement les structures en présence et éviter qu'elles ne se contaminent. Mais, le plus souvent, on assistera au niveau de la parole, ou, si l'on veut, des énoncés produits, à des interférences linguistiques. Cette définition de l'interférence comme un acte de parole aberrant, même s'il est explicable, a l'avantage de ne pas être contradictoire avec les notions de système et d'irréductibilité des systèmes. Elle donne un cadre plus vaste que celui du relevé de fautes artisanal à l'étude des interférences, celui des études sur le bilinguisme. Enfin, elle permet de distinguer commodément entre des faits diachroniques, tels que l'influence d'une langue sur une autre (emprunts, calques, évolution typologique, etc.) qui peuvent d'ailleurs résulter de l'accumulation et de la constance de certaines interférences et finissent par affecter le système concerné, et les écarts par rapport aux normes d'un système synchronique dus à l'insertion dans l'énoncé d'éléments extérieurs à ce système.

On voit également les limites que peut présenter à nos fins cette définition. En situant l'interférence au niveau de la parole elle l'exclut comme objet d'étude linguistique; elle ne permet de rendre compte que de la *production* d'énoncés interférentiels, et non des difficultés de décodage; enfin même cette production, ou, si l'on veut, l'aspect « génératif » de l'interférence est laissé dans l'ombre puisque nous ne pouvons que constater l'existence de deux codes à l'entrée et d'un message interférentiel à la sortie; cette analyse a l'inconvénient de scotomiser ce qui est l'essentiel pour nous, à savoir les « règles » de formation de la phrase interférentielle, sans lesquelles on ne voit vraiment pas comment une comparaison linguistique pourrait prétendre être en mesure de prédire les interférences.

3. *Compétence, performance et interférences.*

Préférant l'opposition compétence-performance à la distinction langue-parole, la grammaire générative peut nous aider à mieux comprendre la production d'énoncés agrammaticaux de type interférentiel aussi bien que les distorsions interférentielles qui peuvent affecter la compréhension d'énoncés grammaticaux de L2. Dans cette perspective, on sera tenté de définir le bilingue parfait comme un locuteur disposant d'une double compétence, et l'apprenti bilingue, ou tout simplement l'élève apprenant une langue étrangère, comme le lieu de conflit de deux compétences différentes.

On ne considérera pas pour autant comme des interférences toutes les performances agrammaticales que peut réaliser un élève dans la

langue étudiée. Certaines sont de simples « coquilles » expressives dues au manque d'exercice de la compétence nouvelle. D'autres, comparables à celles que peut faire un locuteur français, relèvent d'une grammaire interne des fautes où l'analogie peut entraîner des formes telles que « *je mourirai », « *vous disez » ou « *si j'aurais su ». On ne considérera comme interférences que les performances inacceptables reproduites systématiquement, résistant à l'apprentissage, et derrière lesquelles on reconnaît de façon évidente certaines caractéristiques de la production d'énoncés correspondants en L1. Des distinctions similaires devront être faites pour les difficultés de compréhension; ainsi la non-compréhension de messages trop rapides ou troublés par des bruits n'est pas imputable à une interférence de compétences. En revanche on pourra considérer comme interférentielles des erreurs répétées d'interprétation de messages qui ne présenteraient pas d'ambiguïté pour un locuteur de L2, langue maternelle.

La phrase interférentielle comme l'interprétation interférentielle seraient donc le produit de la contamination de deux compétences, entraînée, dans le cas de l'étude d'une langue étrangère, par les limites de la compétence en L2.

En effet l'élève débutant n'a de L2 qu'une compétence artificielle, donnée par l'assimilation progressive de structures de surface. Il est bien loin de posséder un « mécanisme fini permettant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases ». Malgré les efforts faits dans la programmation des méthodes récentes pour privilégier la présentation des structures dites « fondamentales », l'élève est longtemps prisonnier du corpus de phrases enseignées d'où il ne peut dégager qu'une grammaire provisoire et insuffisante, donc peu productive; l'échec des classes d' « expression » en L2 en fait malheureusement foi. Enfin, même à un niveau plus avancé, sa compétence en L2 n'atteint pas celle d'un « native speaker » et risque de rester potentiellement moins productive et qualitativement différente parce qu'elle est modifiée par la compétence en L1, tant au niveau des structures profondes que dans les règles transformationnelles permettant de réaliser les structures de surface. L'élève en effet est constamment tenté soit d'appliquer à des structures profondes de L2 semblables à celles de L1 des règles de transformation propres à L1 mais différentes de celles de L2, soit de prêter à L2 des structures profondes de L1 avec, en ce cas, production d'interférence en chaîne sur une vaste série d'énoncés. Dans le premier cas on constatera des transformations inadéquates du type

- L2 (1) Pierre donne la lettre à Jean
 (2) ———→* Pierre lui la donne

sur le modèle de

- L1 (1) Pietro da la lettera a Giovanni
 (2) ———→ Pietro gliela da

Dans le deuxième cas une identification abusive entre énoncés mini-

maux peut entraîner une fausse hypothèse sur les structures profondes de L2; ainsi des énoncés du type

c'est Paul

c'est l'heure

L2: c'est vrai

c'est possible

identifiés à

é Paolo

é l'ora

L1: é vero

é possibile

ou confondus avec des formes emphatiques de L1 du type « Bella Napoli! » entraîneront des interférences en cascade en L2 du type

*ma femme c'est gentille

*Naples c'est belle

*mon mari c'est professeur

De semblables modèles de production de l'interférence ont l'avantage de rendre également compte des décodages interférentiels. Ainsi l'existence en italien d'un énoncé minimal de forme P = Syntagme Verbal + Syntagme Nominal Sujet, qui permet de produire un nombre considérable de phrases du type

entra Pietro = Pierre entre

L1 suona il telefono = le téléphone sonne

viene l'estate = l'été arrive

permet de comprendre la fréquence inexplicable des fautes « grossières » de traduction, comme celle constatée dans une faculté de lettres italienne où la moitié des étudiants achoppaient sur la première phrase d'un chapitre du Rouge et le Noir : « Entre Julien et moi, point de contrat... » et commençaient à traduire « entra Giuliano » (Julien entre), croyant au premier examen reconnaître dans ces deux mots un énoncé minimal italien du type « entra Pietro ».

Il est encore trop tôt pour affirmer que la confrontation des grammaires transformationnelles des langues en présence nous donnera enfin, comme on le souhaite ¹, des comparaisons linguistiques exhaustives, cohérentes et véritablement prédictives, faisant sortir ainsi la linguistique contrastive de l'ornière où elle semble s'être enlisée après des débuts prometteurs. Il semble toutefois qu'une orientation nouvelle des recherches en ce sens permettra

a) d'éviter les contradictions auxquelles s'exposent les comparaisons « point par point » où l'on ne confronte guère que la distribution de constituants immédiats.

b) de mieux comprendre la formation des phrases interférentielles en poussant l'analyse au niveau des projets de phrases et des étapes de

1. Cf. G. Nickel et K. H. Wagner, déjà cité, ainsi que C. James, « Deeper Contrastive Studies », *I.R.A.L.*, mai 1969.

leurs réalisations, au lieu d'admettre, par une conception métaphorique de l'interférence, que l'énoncé de L1 est physiquement présent pour contaminer l'énoncé correspondant de L2, comme dans une traduction juxtalinéaire et mot à mot du type

Ich habe das Buch gelesen

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
j' ai le livre lu

c) d'obtenir une théorie de l'interférence complète, qui rende compte également des accidents de compréhension.

4. *L'interférence et les caractères généraux du langage.*

La linguistique contrastive ou différentielle se propose de résoudre en principe les difficultés d'apprentissage provoquées par les différences entre les langues. Il en résulte que les études contrastives accordent plus d'attention aux différences ou « contrastes » qu'aux ressemblances structurales. On suppose en effet que ce que deux langues peuvent avoir de commun ne peut susciter que des effets de transfert, facilitant l'enseignement.

Cette hypothèse, toutefois, ne semble confirmée ni par la théorie du transfert ni par la pratique pédagogique, et une comparaison limitée aux différences structurales ne semble pas suffisante à nos fins. Il est évident en effet que deux apprentissages totalement différents, loin de provoquer un nombre maximum d'interférences, ne présentent pas d'interaction : le fait d'avoir appris à nager n'aide ni ne gêne en aucune manière l'étude du piano. En revanche, devoir apprendre à conduire à gauche présente des difficultés pour des conducteurs européens habitués à la conduite à droite. Ce sont des tâches différentes, mais ressemblantes, qui présentent, souvent étroitement mêlés, des phénomènes d'interférence et de transfert. On peut dire de même que c'est *parce que* la concordance des temps fonctionne de façon très semblable en italien et en français que les élèves italiens se trompent si souvent sur le point différentiel de la concordance passé-futur :

L1 Ha detto di sarebbe venuto

→ *L2 il a dit qu'il serait venu

au lieu de

il a dit qu'il viendrait

C'est aussi parce que la construction complétive italienne est assez proche de celle du français, que les mêmes élèves tombent dans le piège :

L1 Credo che sia ammalato

→ L2* je crois qu'il soit malade

au lieu de

je crois qu'il est malade

On peut en conclure que les interférences se produisent autant parce que les langues se ressemblent que parce qu'elles sont différentes, et que les phénomènes de transfert et d'interférence sont presque toujours liés.

Il convient donc d'examiner dans quelle mesure certaines caractéristiques de fonctionnement du langage propres à toutes les langues, si différentes soient-elles, peuvent avoir une incidence sur les interférences. Nous examinerons brièvement de ce point de vue ce qu'on appelle habituellement les caractères généraux du langage, notamment la linéarité du message, la nature du signe linguistique et le fonctionnement sur deux axes, paradigmatique et syntagmatique.

Si l'on s'en tient à un schéma mécaniste de l'interférence linguistique, il semble que la *linéarité de la chaîne* parlée et l'organisation séquentielle des messages soient de nature à encourager les interférences, lorsque des messages équivalents de L1 et L2 présentent en même temps des analogies et des divergences. Soit en effet une séquence en L1 de type

A B C
|-----|-----|-----|

et une séquence en L2 de type

a x c
|-----|-----|-----|

l'analogie entre A de L1 et a de L2 entraînera un glissement de x vers B, généralement sous forme de b, équivalent de B en L2. Ainsi un message tel que L1 prova a camminare empêchera la production correcte de

L2 essaie de marcher!

et risquera d'entraîner

*essaie à marcher!

Il ne semble pas nécessaire, cependant, d'attacher trop d'importance à ce type d'explication du mécanisme interférentiel fondé sur la comparaison de deux messages achevés, puisqu'il y a tout lieu de penser que l'interférence se déclenche en même temps que le projet de phrase, au niveau de la compétence, où parler de linéarité n'a plus guère de sens. Cela nous est d'ailleurs confirmé par les lapsus les plus élémentaires du type

*je me mets l'œil dans le doigt

qui sont précisément caractérisés par une rupture de linéarité du message attendu. En outre, lorsque l'on rapproche de façon juxtalinéaire des messages équivalents de L1 et L2, on oublie parfois qu'il s'agit d'un procédé commode pour localiser et éventuellement classer les interférences, par exemple dans des relevés de fautes, mais que le message en L1, dans ce cas, n'est pas réellement produit, mais restitué à des fins de comparaison. Or, ce qui nous intéresse au premier chef dans la linguistique contrastive est davantage une grammaire des fautes qu'un relevé de ces dernières.

La nature même du signe est beaucoup plus directement liée au phénomène interférentiel, du fait que le signe linguistique présente au départ, dans toutes les langues, tant dans ses rapports avec l'expérience humaine et, par ce biais, avec la réalité, que par son organisation bipo-

laire d'unité à deux faces, signifiant-signifié, des possibilités constantes d'analogie, c'est-à-dire de différence et de similitude avec d'autres signes, qu'il s'agisse de signes appartenant au même système, ou au système d'une autre langue. Nous sommes ici au cœur du problème : quelle que soit la dimension des unités considérées, qu'elles se situent en deçà du signe, par exemple au niveau des phonèmes, ou au-delà des limites des unités de première articulation, par exemple au niveau de la phrase ou même du discours, il y a probabilité d'interférence linguistique lorsque deux unités comparables de L1 et de L2 présentent un certain nombre d'éléments communs et d'éléments différents. Les éléments communs déclenchent en ce cas l'interférence et celle-ci porte sur les éléments différents. Mais nous nous limiterons à deux exemples, l'un emprunté à la phonologie et l'autre au lexique :

a) Il n'y a pratiquement aucune raison de confondre [p] et [a] que tout sépare (peu de risque de confondre donc *hair* et *pire*, *aorte* et *porte* ou *aère* et *père* pour un élève étranger); il y en a beaucoup en revanche de confondre [p] et [b] qui accumulent les traits pertinents communs et ne sont donc en opposition que sur un seul trait *distinctif*, comme le montre l'analyse ci-dessous :

	phonème consonantique	occlusif	labial	voisé
[p]	+	+	+	—
[b]	+	+	+	+

Il est donc évident qu'un élève de L1, qui ne possède dans son système phonologique qu'un seul de ces phonèmes, ne percevra pas leur opposition et ramènera le phonème nouveau pour lui à celui qui est commun à sa langue maternelle et au français. En conséquence il confondra *poule* et *boule*, *Paul* et *bol*, etc.; la mise en évidence de tels faits contrastifs constitue l'essentiel des comparaisons phonologiques appliquées à l'enseignement du français langue étrangère ¹.

b) Il n'y a aucune raison non plus pour un étranger de confondre en français des mots tels que *potiron* et *université*, ou entre le français et l'allemand *maison* et *pferd*. Il y en a beaucoup plus en revanche, à l'intérieur du système lexical français, de mélanger des synonymes tels

1. On peut consulter sur ce point la série de phonétiques comparées réalisée par le B.E.L.C.

que *savoir et connaître*, ou *casser, briser et rompre*, et, entre le français, l'italien et l'anglais des mots analogiques comme *librairie*, *libreria* et *library*, qui ajoutent aux similitudes de signifiant celles de leurs signifiés, ainsi qu'il apparaît dans les deux schémas d'analyse sémantique ci-dessous :

	français	italien	anglais
boutique où l'on vend des livres	librairie	libreria	bookstore
meuble où l'on range les livres	bibliothèque	" "	bookcase
pièce ou bâtiment où l'on conserve les livres.	" "	biblioteca	library

soit, pour *librairie*, *libreria* et *library*, l'analyse en traits sémantiques distinctifs, ou *sèmes*¹, suivante :

	lieu ou l'on trouve des livres	pour être vendus	pour être conservés (pièce-bâtiment)	pour être rangés (meuble)
Librairie. .	+	+	—	—
libreria . .	+	+	—	+
library . .	+	—	+	—

1. Les analyses sémiqes du lexique en traits pertinents de signification offrent à la lexicologie comparée des possibilités nouvelles. Cf. R. Galisson, *Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire*.

De même que le schéma phonologique, on peut, à partir d'analyses semblables, faire un certain nombre de prédictions, et prévoir qu'un élève anglais sera exposé à une interférence du type.

« *Il y a à l'Université d'Oxford de très belles librairies », alors qu'un élève italien dira :

« *J'ai acheté une jolie librairie suédoise. »

Le fonctionnement du langage sur deux axes, un axe vertical, où s'opère le choix des unités linguistiques suivant des règles de sélection, et un axe horizontal le long duquel les unités choisies s'enchaînent suivant des règles de combinaison, permet de parler d'*interférences paradigmatiques* et d'*interférences syntagmatiques*. Dans un essai sur l'aphasie¹ R. Jakobson insiste sur cette distinction : « il est clair que les troubles de la parole peuvent affecter à des degrés divers la capacité qu'a l'individu de combiner et sélectionner les unités linguistiques, et, en fait, la question de savoir laquelle de ces deux opérations est principalement touchée s'avère d'une grande portée pour la description, l'analyse et la classification des différentes formes d'aphasie »; se fondant sur cette dichotomie, il propose d'étudier séparément les troubles de la « similarité » (paradigmatiques) et ceux de la « contiguïté » (syntagmatiques).

Tous les exemples d'interférences que nous avons cités jusqu'à présent peuvent en effet être classés dans l'une ou l'autre de ces deux catégories, ce qui montre l'intérêt qu'elles peuvent présenter, tant pour les comparaisons linguistiques que pour les relevés et les analyses de fautes. La linguistique contrastive peut en effet comparer les séries paradigmatiques des langues en présence, phonèmes, marques et mots grammaticaux, pronoms, lexique, etc., surtout lorsqu'il s'agit de micro-systèmes finis présentant des équivalences. Cette comparaison aura une certaine valeur prédictive puisqu'elle mettra en évidence les aires interférentielles. Ainsi, chaque fois qu'il y aura une structuration plus complexe en L2 qu'en L1, on peut être à peu près sûr qu'il y aura des interférences, quel que soit le niveau d'organisation du langage considéré (phonologique, morpho-syntaxique ou lexical). Le cas exemplaire est lorsqu'une unité linguistique de L1 correspondent en L2 deux ou plusieurs unités en opposition parmi lesquelles l'élève doit choisir : [y] et [u], *qui* et *que*, *comme* et *comment*, *fleuve* et *rivière*, *ser* et *estar*, *will* et *shall*, *para* et *por*, etc. En ce cas, il est facile de prédire les interférences; l'élève confondra et neutralisera les oppositions qui ne lui sont pas habituelles, et pour peu que l'un des éléments en opposition présente une analogie de signifiant avec l'unité unique dont il dispose en L1, il privilégiera systématiquement cet élément aux dépens de l'autre, ce qui entraînera des phrases interférentielles telles que

*l'homme que parle

*dis-moi comme tu t'appelles.

1. R. Jakobson, « Deux aspects du langage et deux types d'aphasie », in *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, 1963.

A côté des interférences paradigmatiques qui consistent en de mauvais choix, on trouvera des interférences syntagmatiques ou mauvaises combinaisons; elles affectent principalement l'ordre des unités et leurs relations que régissent des contraintes combinatoires telles que l'accord ou la concordance. La non-observance de ces contraintes, lorsqu'elles n'existent pas ou sont de nature différente en L1, pourra donner lieu en français L2 à des énoncés agrammaticaux du type

- *je souvent vais au cinéma
- *je parle leur
- *personne n'est pas venu
- *j'ai lui écrit
- *le livre j'ai lu est intéressant
- *hier il pleut

La distinction faite par Jakobson entre troubles de la similarité et troubles de la contiguïté à propos de l'aphasie semble donc applicable à cette pathologie particulière du langage dont les interférences linguistiques, affectant comme une maladie infantile l'acquisition d'une langue seconde, seraient le symptôme. Toutefois son utilisation systématique à l'élaboration d'une sorte de grammaire des fautes interférentielles rencontre certaines difficultés que nous évoquerons rapidement.

Il est moins aisé qu'on ne pourrait le croire de distinguer entre contraintes de sélection et contraintes combinatoires. Les unes peuvent influencer les autres; c'est ce qui amène notamment les grammairistes les plus récents à considérer des propriétés sémantiques comme des propriétés grammaticales ayant une incidence sur la syntaxe. Toutes les équipes de recherche pédagogique qui ont procédé à des analyses de fautes ont rencontré des difficultés de classement considérables pour décider du statut syntaxique ou paradigmatique de certaines erreurs. En effet des fautes paradigmatiques peuvent rendre agrammatical l'ordre syntaxique; inversement des contraintes syntaxiques peuvent rendre inacceptables certains choix paradigmatiques.

D'autre part les « fautes » que l'on constate chez les aphasiques révèlent l'ébranlement structural interne d'un seul système linguistique. Dans le cas des interférences, nous avons des phénomènes de contamination dus à deux langues en présence, fonctionnant chacune sur les deux axes; en conséquence nous aurons des interférences plus complexes que celles que peuvent expliquer les difficultés liées au simple passage d'un paradigme de L1 au paradigme équivalent de L2 ou d'une syntaxe à une autre syntaxe. Ce qui est paradigmatique dans une langue peut être syntagmatique dans l'autre et vice-versa; ce qui est lexical peut être grammatical, etc.

Par ailleurs la distinction entre paradigme et syntagme est relative et dépend des limites de l'unité linguistique considérée. Comme l'a montré E. Coseriu, ce qui est syntagmatique à un niveau élémentaire d'analyse peut être considéré comme paradigmatique à un niveau supérieur d'orga-

nisation de langage. Ainsi une information d'ordre grammatical ou sémantique peut-elle fort bien être donnée dans une langue par un élément paradigmatique tel qu'un affixe, une marque morphologique, une alternance thématique ou une flexion alors que dans la langue d'en face la même information sera apportée par un développement syntagmatique. Mais dans certains cas ces syntagmes eux-mêmes peuvent être considérés à leur tour comme constituant un micro-système paradigmatique. On peut ainsi, suivant les points de vue, considérer que la personne en français est représentée par les pronoms personnels sujets, solution syntagmatique permettant de différencier je parle, tu parles, etc., en face du paradigme de marques de l'italien *parlo, parlì, parla*. On peut aussi définir *je* et *tu* comme de véritables préfixes de marque, ce qui leur donne un statut paradigmatique.

Enfin les langues en présence peuvent présenter non seulement des différences quantitatives de structuration du type

L1	L2
∅ (rien)	+ (une unité)
opposition fonctionnelle ∅ / +	opposition fonctionnelle de deux unités
une unité	opposition de 2 ou plusieurs unités

mais des différences plus profondes qui rendent pratiquement impossible la comparaison terme à terme parce que les structures en présence étant orientées d'une autre manière, par exemple sur des axes d'opposition différents, ne sont pas immédiatement comparables. Ce sera le cas d'un système vocalique en L1 où par exemple l'opposition brève longue est systématique alors que les différences de timbres ne jouent qu'un rôle secondaire, comparé au français L2 où la longueur n'est pas distinctive alors que l'ouverture de timbre a une fonction phonologique plus importante. Quelques exemples du même genre, présentés en schéma, illustreront ces divergences de structuration.

<p>a) L1 ne possède pas [b] mais a une opposition phonologique aspirée ≠ non aspirée</p> <p style="text-align: center;"><u>[p]/[p']/</u></p>	<p>L2 (français) n'a pas cette opposition mais a l'opposition sourde/sonore</p> <p style="text-align: center;"><u>[p]/</u> <u>[b]/</u></p>
<p>b) L1 oppose [ǒ] et [ō]</p> <p style="text-align: center;"><u>[ǒ/ō]/</u></p>	<p>L2 oppose [o] et [ɔ]</p> <p style="text-align: center;"><u>[o]/</u> <u>[ɔ]/</u></p>
<p>c) L1 distingue plusieurs démonstratifs</p> <p>ex. : italien</p> <p style="text-align: center;"><u>[questo/quello]/</u> ou espagnol <u>[ese/esto/aquel]/</u></p>	<p>L2 distingue le pronom et l'adjectif</p> <p style="text-align: center;"><u>[ce]/</u> <u>[celui]/</u></p>
<p>d) Le système verbal de L1 est centré sur des oppositions d'aspects</p> <p style="text-align: center;"><u>[actualisé/non actualisé]/</u> <u>[accompli/non accompli, etc]/</u></p>	<p>Celui de L2 est centré sur les temps</p> <p style="text-align: center;"><u>[présent]/</u> <u>[passé]/</u> <u>[futur, etc]/</u></p>
<p>e) L1 a 2 termes pour désigner les enfants des mêmes parents, selon qu'ils sont plus jeunes ou plus âgés</p> <p style="text-align: center;"><u>[aîné/cadet]/</u></p>	<p>L2 les distingue d'après le sexe</p> <p style="text-align: center;"><u>[frère]/</u> <u>[sœur]/</u></p>

Dans tous ces exemples, la différence de structuration mise en évidence par la comparaison fait bien apparaître les aires interférentielles mais la prédiction des interférences est moins précise et nécessite une meilleure analyse pour savoir de quelle manière elles vont se réaliser. En général, il convient dans ce cas d'appuyer l'étude contrastive sur une analyse de fautes complémentaire.

5. Les interférences secondaires

Nous avons jusqu'à présent analysé des modèles d'interférences linguistiques assez simples qui pouvaient s'expliquer directement par la simple comparaison des unités linguistiques de L1 et L2. Nous pouvons donc les définir comme des interférences directes ou primaires. Il en est d'autres beaucoup plus complexes et affectant des séries entières, où l'analogie permet certes des effets de transfert non négligeables, mais véhicule inévitablement certaines interférences en contrepartie. Un cas exemplaire semble présenté par les difficultés des élèves finnois à appréhender le système des prépositions françaises. La déclinaison du finnois, complexe mais fortement structurée, présente une quinzaine de cas qui correspondent en français tantôt à des fonctions dans la phrase tantôt à des emplois prépositionnels. Dans certains cas on constate des interférences « directes », ainsi le cas partitif est vite associé par l'élève, quelle que soit la méthode utilisée, à des syntagmes français du type « du pain, de l'argent, etc. ». Dans certains cas toutefois les contraintes syntaxiques du finnois divergent, notamment lorsqu'elles demandent l'emploi du cas partitif après la négation. Il est tout à fait prévisible que l'interférence « *je n'ai pas de l'argent » soit plus fréquente et plus persistante encore chez les finnois que chez d'autres étrangers. Des difficultés plus complexes surviennent avec les six cas à valeur circonstancielle précise de localisation dans l'espace, régulièrement agencés sur un double système d'oppositions : d'une part intérieur/extérieur, d'autre part rapprochement/absence de mouvement/éloignement. On a ainsi ¹ :

l'inessif talossa (je suis) dans la maison
l'illatif taloon (j'entre) dans la maison
l'elatif talosta (je sors) de la maison
l'adessif talolla à la maison
l'allatif talolle (je vais) vers la maison
l'ablatif talolta (je m'éloigne) de la maison

Pour exprimer les mêmes rapports, l'élève finnois devra en français utiliser le système beaucoup moins régulier des prépositions. Or, en français, l'opposition de mouvement n'est pas systématique : à côté de l'opposition je viens de Paris, et je vais à Paris, il y a le fameux train de Paris dont on ne sait s'il va à Paris ou s'il en vient; on va à *Paris* mais on habite également à *Paris* (ou *Paris*, ou *dans Paris*); ne parlons pas de l'argent que l'on donne à un ami mais que l'on emprunte aussi à un ami. L'intériorité semble exprimée par *dans*, car je dors *dans* la chambre à coucher, mais *dans* neutralise également les oppositions de mouvement puisque j'entre *dans* mon bureau et que je prends mes cigarettes *dans* ma poche. Comment l'élève finnois va-t-il procéder pour s'orienter dans la grammaire d'une langue si peu claire? Évidemment en recréant, au

1. Cf. A. Sauvageot, *Esquisse de la langue finnoise*, Klincksieck, 1949.

moyen d'une série d'hypothèses empiriques, une sorte de grammaire du système prépositionnel français. En acceptant certaines neutralisations, il va se construire le système suivant qui lui permettra le plus grand nombre de transferts corrects, soit :

inessif	=	dans
illatif	}	= à
adessif		
allatif		
elatif	}	= de
ablatif		

Mais il paiera cette hypothèse de toute une série d'interférences secondaires, car ce système ne peut lui permettre de produire des énoncés, d'ailleurs totalement illogiques pour un Finnois, tels que :

Je m'approche de Paris.

J'entre dans la pièce.

Je prends mon mouchoir dans ma poche ¹.

* * *

Au terme de notre analyse, au cours de laquelle nous avons volontairement laissé de côté les études contrastives spécifiques, portant sur les différents niveaux de l'organisation du langage (comparaisons phonologiques, comparaisons morphosyntaxiques et comparaisons lexicales) pour nous attacher aux caractéristiques générales de l'ensemble des interférences, il nous semble confirmé que ces phénomènes interférentiels relèvent autant d'une grammaire des fautes intégrée à la compétence évolutive de l'élève, ou à celle figée d'un mauvais bilingue, que d'études contrastives qui laisseraient de côté les problèmes d'acquisition de la langue seconde. Il est donc utile de recentrer notre attention sur l'élève et les aspects pédagogiques de l'interférence.

Aspects pédagogiques

Il nous reste à préciser certaines caractéristiques pédagogiques de l'interférence linguistique en relation avec la situation d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire habituel, à évoquer les solutions adoptées jusqu'à présent pour prévenir ou corriger les interférences et à préciser enfin ce que peuvent être l'attitude et les attentes de professeurs de français langue étrangère à l'égard de ce problème et de la linguistique contrastive.

Jusqu'à présent, nous avons toujours évoqué les interférences de la langue étrangère L1 sur la langue étrangère étudiée L2. Il est évident

1. De semblables difficultés se présentent aux élèves hongrois. On consultera avec intérêt la brochure de M. Csecsy. Problèmes de l'apprentissage du français pour des élèves de langue hongroise, *B.E.L.C.*, 1969.

qu'il peut y avoir également des interférences de L1 sur L3 ou L4, des interférences de L2 sur L3 et des interférences en retour de L3 sur L2 et même de L2 sur L1. Dans l'étude des problèmes que pose l'apprentissage des langues étrangères, il faut surtout prendre en considération le mélange d'interférences de L1 et L2 lorsque le français n'est pas la première langue étrangère. On est ainsi amené, dans certains cas, à faire des études contrastives à trois volets. Quant à savoir laquelle de L1 ou de L2 a le plus grand effet interférentiel, nous en sommes pour l'instant réduits à des hypothèses : il semble toutefois que l'influence de la langue maternelle soit la plus déterminante, et que les interférences dues à une langue intermédiaire, à moins que celle-ci ne soit possédée à fond, ne soient plus localisées et moins durables.

D'autres facteurs entrent d'ailleurs en jeu, tels que la ressemblance plus ou moins grande entre L2 et L3; si ces dernières sont plus proches entre elles que de L1, il est certain que les effets interférentiels comme d'ailleurs les effets de transfert seront nombreux.

Nous avons également eu l'occasion de dire que certaines interférences étaient directement provoquées par la méthode utilisée; il semble en effet que la méthodologie puisse favoriser ou au contraire limiter les phénomènes interférentiels. On tend par exemple à penser aujourd'hui que les méthodes traditionnelles fondées sur la traduction et le rapprochement terme à terme des structures en présence, loin de favoriser l'intuition des divergences, encouragent au contraire l'illusion du mot à mot, rendent plus difficile l'acquisition d'un système autonome décroché de la langue maternelle et multiplient par conséquent les risques d'interférences, surtout en ce qui concerne la langue orale et l'expression. Il resterait à vérifier, toutefois, si l'exercice de la traduction, pratiqué à un niveau plus avancé et avec des élèves ayant la maturité intellectuelle suffisante, ne pourrait pas constituer un exercice idéal pour mieux prendre conscience, en finesse, de la spécificité des langues en présence¹.

Quant aux procédés employés pour réduire les interférences, ils se distinguent en techniques préventives, telles que la recherche de progressions appropriées, établies à la lumière des études contrastives, où la présentation des structures ainsi que le dosage des exercices sont calculés afin d'éviter l'apparition d'interférences, et en techniques correctives, qui consistent surtout en des exercices systématiques, destinés à corriger ces interférences si elles se produisent quand même.

La nature de ces exercices peut varier : exercices de discrimination d'oppositions menacées par l'interférence, fixation par exercice structuraux d'énoncés difficiles pour des raisons interférentielles, rapprochement systématique d'éléments interférentiels afin de mieux les faire distin-

1. Cf. Vinay-Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier : cet ouvrage qui est plutôt un manuel de traduction qu'une étude contrastive systématique est, on le sait, à bien des égards, beaucoup plus riche que la plupart des comparaisons structuralistes.

guer, etc. Les stratégies correctives seront d'ailleurs différentes suivant les niveaux d'organisation du langage : tel exercice efficace de discrimination phonologique, transposé pour réduire des interférences lexicales, peut être totalement contre-productif et renforcer une association entre deux termes que l'on voudrait au contraire opposer — la recherche pédagogique et le contrôle expérimental de ces techniques ne sont d'ailleurs pas encore en mesure de nous apporter des certitudes.

Un fait, toutefois, semble prouvé : l'interférence, même si on peut, comme on l'a vu, considérer qu'elle reflète certaines hypothèses provisoires sur l'organisation de L2, est persistante. Elle résiste à l'expérience, à l'enseignement, à la pratique, et se prolonge par-delà le perfectionnement de la compétence de l'élève. Un bon nombre de nos amis italiens, professeurs de français, pratiquement bilingues, laissent parfois échapper un « Venise c'est belle » ou « la soupe c'est trop chaude ». Nous voilà ramenés au problème de la faute et de l'attitude pédagogique à l'égard de la faute. Peut-on vraiment, en réaction contre certains dogmatismes skinnériens, en revenir, pour l'enseignement du français langue étrangère, à une pédagogie du tâtonnement, de l'imprégnation sans guides? Nous sommes extrêmement sceptiques sur ce point, et nous craignons que la flambée actuelle d'autocritiques idéalistes qui se répand dans les milieux de la linguistique appliquée ne soit parfois bien excessive; que les behavioristes les plus inconditionnels d'hier lisent Chomsky et jettent au feu un certain nombre de sots manuels, voilà qui est plutôt réjouissant, mais cela n'a pas grand rapport avec une didactique des langues étrangères qui se cherche et doit continuer à se chercher sans perdre en cours de route ce qu'elle a pu mettre au point de valable.

* * *

Il en est de même pour la linguistique contrastive, dont on a pu se demander si, après un départ un peu trop claironnant, elle n'était pas en plein désarroi. Certes la comparaison appliquée des langues vivantes n'a pas eu son Meillet. Nous pensons toutefois pour notre part qu'il n'y a aucune raison théorique d'abandonner ce genre de recherches, mais qu'il est temps au contraire de les développer et de les approfondir en tenant compte des apports les plus récents de la linguistique générale et de la psycholinguistique. Elles doivent en effet nous apporter non seulement une stratégie mais une théorie du contact vécu par l'individu entre deux langues différentes.