

III. PY B.

PY Bernard

L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle.

Le français dans le monde, 1984, 185, 32-37.

La principale spécificité de l'apprentissage — et de l'enseignement — d'une langue étrangère tient à la présence de deux (ou plusieurs) langues : celle à apprendre et celle(s) déjà connue(s). Leur comparaison, sur des bases linguistiques, à des fins d'enseignement, a longtemps servi de point d'appui à la pédagogie des langues. Cet article permet de mesurer le chemin parcouru depuis le n° 81 du français dans le monde : Comparaison des langues et enseignement du français (1971).

Dans ce numéro, L. J. Calvet constatait déjà que, bien souvent, « les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit » (p. 42). B. Py met en évidence le fait que ce n'est pas entre deux langues que s'opèrent transferts et interférences, mais que c'est l'apprenant qui médiatise et construit cette relation, selon des opérations d'appropriation, des processus, des stratégies et des étapes dont une stricte comparaison des langues, malgré son utilité, ne peut rendre compte ni cerner les prévisibilités.

La naissance et l'histoire de l'analyse contrastive sont étroitement liées aux développements de la linguistique appliquée. Peu de domaines ont été marqués autant qu'elle par la succession des propositions et des remises en question qui jalonnent ces développements. Ecrire l'histoire de l'analyse contrastive, ce serait retracer une part centrale des rapports mouvementés

de la didactique des langues étrangères et de la linguistique. Ce n'est bien sûr pas notre but ici. Ce que nous prétendons en revanche, c'est dégager la logique d'une démarche déjà ancienne, et mettre ainsi en perspective, de la manière la plus ouverte possible, la problématique où elle évolue actuellement. C'est dire que nous allons donner volontairement de cette histoire une réinterprétation élaborée à travers l'état actuel de la question. Et comme toutes les réinterprétations, la nôtre sera très personnelle : nous ne prendrons en considération que les thèses et les réalisations qui nous paraissent nécessaires pour comprendre ce qu'est aujourd'hui l'analyse contrastive telle que nous la concevons.

L'analyse contrastive (que nous désignerons dorénavant par « AC »), dans la mesure où elle se considère comme une science, se caractérise par la manière dont elle définit son objet. La constatation que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'une certaine façon conditionné par la langue maternelle est sans doute aussi vieille que la tour de Babel : la notion d'*accent étranger* fait certainement partie des représentations les plus usuelles que tout homme se fait des phénomènes langagiers. Mais comment circonscrire, au sein de ce domaine plutôt flou, un objet dont l'étude va définir une activité scientifique ? C'est bien la question centrale de toute AC.

Un peu d'histoire

Les pionniers de la discipline ont été d'emblée très ambitieux. Pour eux, l'AC a pour mission l'étude de tout système linguistique en tant qu'il est objet d'apprentissage par un sujet maîtrisant déjà une ou plusieurs langues. Autrement dit, pour ces chercheurs,

tout apprentissage consiste à situer la langue cible par rapport à la langue source¹. Ch. Fries écrivait par exemple dans son introduction à l'ouvrage de Lado (1957) : « Les problèmes fondamentaux [de l'apprentissage] ne sont pas dus aux traits de la nouvelle langue considérés en eux-mêmes, mais, en premier lieu, à l'ensemble particulier des habitudes nées au cours de l'acquisition de la première langue » (Lado 1957 : V). Autrement dit, apprendre une nouvelle langue, c'est d'abord se libérer de la première (ou plus généralement de toutes celles qui ont été apprises préalablement).

Parler de libération, c'est bien sûr porter un jugement négatif sur toute forme de réutilisation des habitudes de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible. Les linguistes appliqués des années cinquante et soixante ont en effet été très sensibles à la contradiction qui oppose d'une part une thèse fondamentale du structuralisme, d'autre part un des mécanismes centraux de l'apprentissage (du moins sous la forme où le décrivaient les behavioristes à la même époque).

La thèse du structuralisme, c'est qu'*aucun élément d'un système linguistique donné ne se retrouve dans aucun autre système*. Soit la voyelle /i/ du français. Du point de vue de la substance sonore, on retrouve le même son dans beaucoup d'autres langues, par exemple en espagnol. Néanmoins, du point de vue de la forme (le seul qui soit pertinent pour le structuralisme classique), le /i/ du français se définit exclusivement par la constellation des relations qui l'opposent aux autres phonèmes français, notamment par sa relation à la voyelle arrondie correspondante /y/. Or, en espagnol la constellation dont fait partie /i/ est différente, ne serait-ce que par l'absence de /y/.

Quant au mécanisme psychologique de l'apprentissage, il s'agit du *transfert*. Le transfert consiste à réutiliser dans l'apprentissage les habitudes et savoirs acquis préalablement (par exemple diphtonguer les voyelles toniques quand on est anglophone et qu'on apprend le français). Autrement dit, tout apprenant est, par la force des choses, coincé entre les propriétés de l'objet visé (un nouveau système linguistique, irrémédiablement différent des autres !) et celles de la visée elle-même (il n'y a pas d'apprentissage sans transfert). Dès lors, la pédagogie des langues se proposera, comme un de ses objectifs principaux, d'atténuer au maximum les effets de la contradiction.

1. Les termes « langue cible » et « langue source » présentent l'avantage d'être neutres par rapport à « langue première », « langue maternelle », etc. Nous les utiliserons sauf lorsqu'une détermination supplémentaire sera nécessaire.

2. Il est impossible de proposer au lecteur une liste concise de références sans tomber dans l'arbitraire. Nous courrons néanmoins ce risque en citant pêle-mêle Lado (1957), Stockwell, Bowen, Martin (1965), Nickel (1971 et 1972), Di Pietro (1971), Companys (1965 et 1966), Mioni (1973), Arcaini, Py, Rossini (1979).

Deux voies s'offraient à elle : la première consistait à réduire le plus possible les surfaces de contact entre langue source et langue cible, notamment en proscrivant tout recours à la traduction et, plus généralement, à l'utilisation de la langue source dans l'enseignement. La seconde consistait au contraire à mettre en lumière les secteurs les plus vulnérables, en prévoyant les interférences et en élaborant des exercices destinés à les « exorciser ». Et c'est précisément ici qu'intervient l'AC : son rôle a été d'abord de prévoir et d'analyser les interférences, c'est-à-dire les zones où le conflit entre irréductibilité réciproque des systèmes et transfert engendre chez l'apprenant des comportements indésirables.

Cette conception de l'AC a donné naissance à de très nombreuses études, dont l'intérêt dépasse parfois le cadre défini au départ². Les résultats obtenus varient considérablement suivant la composante étudiée et le cadre théorique utilisé. C'est en phonologie que l'AC a atteint ses objectifs de la manière la plus évidente. Un professeur de langue ne saurait guère se passer de tableaux comparatifs entre les systèmes phonologiques des langues concernées. C'est ainsi qu'on peut difficilement amener un étudiant germanophone à maîtriser la série française des oppositions entre consonnes sourdes et sonores aussi longtemps que l'on ignore leur place dans le système allemand.

En revanche, la morphosyntaxe et la sémantique offrent une plus grande résistance au projet de l'AC. En tout cas, l'utilisation des méthodes du structuralisme américain s'est révélée décevante, en ce sens que les travaux qui s'en sont inspirés n'ont guère fait autre chose que de confirmer des observations à la portée de tout professeur expérimenté (et d'en systématiser quelque peu la présentation il est vrai). Le recours aux modèles successifs de la grammaire générative transformationnelle a permis au moins de soulever des questions nouvelles et intéressantes, notamment de s'interroger sur la possibilité d'utiliser une base syntagmatique identique pour la description des deux langues soumises à comparaison. Cette question n'est pas seulement de nature technique. En effet, admettre cette possibilité, c'est notamment contester la thèse de l'irréductibilité réciproque des systèmes, donc ouvrir la porte à une révision du statut des transferts : il y a peut-être des transferts compatibles avec les propriétés de l'objet d'apprentissage, ceux-là mêmes qui concernent les éléments communs à la langue cible et à la langue source. Ce n'est donc pas un hasard si c'est une version « sémantique » de la grammaire générative qui a été le plus souvent mise à contribution par l'AC, à savoir la *Grammaire de cas* de Fillmore (1968). Rappelons-en l'idée force : toute phrase comporte une structure profonde dont les constituants sont choisis — par l'intermédiaire du verbe — au sein d'un ensemble fini de *cas*. Chaque cas se définit par la fonction qu'il occupe dans le procès tel qu'il est schématisé par la

phrase (mais non dans la phrase elle-même, en tant que structure de surface). Cette schématisation est suffisamment abstraite pour que les constituants de la structure profonde soient de bons candidats à l'universalité, mais aussi suffisamment concrète pour que les analyses du linguiste ne se perdent pas dans les limbes d'une sémantique trop éloignée des formes de la langue. Un exemple sera plus clair qu'une longue explication :

Soit le verbe français *sortir* et les deux verbes espagnols qui le traduisent habituellement, à savoir *salir* et *sacar*. Tout professeur d'espagnol connaît bien la difficulté créée par cette situation — par ailleurs très représentative de tout apprentissage linguistique — où un monème de la langue source correspond à deux monèmes dans la langue cible. Une grammaire de cas s'efforcera d'en montrer le mécanisme, en insistant si possible sur sa généralité : c'est ainsi que dans la structure profonde sous-jacente aux phrases (1) et (2)

- (1) *le voisin sort son chien*
- (2) *le chien sort*

on trouve un *Agentif* et un *Objectif*. Même en se contentant de donner à ces deux termes une valeur purement symbolique (et en évitant le problème épineux d'une éventuelle définition), il paraît clair qu'on peut attribuer à *chien* une seule et même fonction casuelle dans (1) et (2), disons celle d'« actant en déplacement ». Ce qui distingue en revanche (1) et (2), c'est que le procès désigné par *sortir* est « déclenché » par *voisin* en (1), alors qu'aucun déclenchement n'apparaît dans la structure sous-jacente de (2). Or, si on traduit (1) et (2) en espagnol, on obtient respectivement (3) et (4) :

- (3) *el vecino saca el perro*
- (4) *el perro sale*

Les élèves, de leur côté, tendent à confondre les deux verbes espagnols et à produire par exemple (5) et (6) :

- (5) **el vecino sale el perro*
- (6) **el perro saca*

Une approche contrastive de cette difficulté montrera qu'en espagnol l'adjonction d'un *Agentif* entraîne une substitution du lexème verbal (*salir* est remplacé par *sacar*) et une modification de la structure syntaxique (*perro* devient objet du verbe) ; et qu'en français, en revanche, la même adjonction n'entraîne que la modification de la structure syntaxique (*chien* devient objet du verbe). Autrement dit, une AC inspirée par la grammaire de cas établira une base commune aux deux langues objet de la comparaison, puis dégagera les conséquences que chacune, dans sa structure de surface, tire des configurations particulières nées des opérations qui ont lieu au sein de la base.

Une complexité sous-estimée

Le lecteur aura sans doute été sensible à la diversité des thèmes qui s'entrecroisent dans le bref aperçu que nous venons de tracer. On peut les distribuer en deux groupes : thèmes linguistiques et thèmes psycholinguistiques. Nous verrons comment une réflexion sur les premiers nous conduit aux seconds.

D'un point de vue linguistique, il s'agit fondamentalement de répondre à la question suivante : comment peut-on comparer entre eux deux systèmes (ou micro-systèmes) linguistiques ? Peut-on se contenter d'énoncer des paires de structures, en les caractérisant comme parallèles ou divergentes ? C'est ce que nous avons fait en discutant les exemples (1) à (6). C'est aussi ce que proposaient les pionniers de l'AC comme Lado ou Fries. Et de fait, une grande partie des études contrastives publiées dans les années soixante répondent positivement à cette question, explicitement ou non. Ces premières tentatives ont cependant mis en évidence la complexité du problème, et ont amené les chercheurs à s'interroger non plus seulement sur les procédures linguistiques de la description comparée, mais aussi et surtout sur le statut et la fonction des divergences (et des parallélismes) entre systèmes dans l'acquisition.

Les premières observations en ce sens peuvent être résumées par la conclusion que l'AC ne prévoit qu'une partie des difficultés effectivement attestées par des erreurs. Une grande partie de celles-ci s'expliquent de toute évidence par d'autres facteurs. Considérons les exemples suivants :

- (7) *vous nous avons donné rendez-vous*
- (8) *fais pas le !*
- (9) *elle est arrivée quand lundi soir*

(7) illustre un phénomène courant : le verbe est accordé avec le morphème qui le précède immédiatement, indépendamment de sa fonction syntaxique effective. Il s'agit de l'application d'une stratégie souvent décrite consistant à traiter toute séquence selon le schéma sujet + verbe + objet. On trouve de telles stratégies aussi bien dans l'apprentissage d'une deuxième langue³ que dans l'acquisition de la première⁴. (8) a été produit par un élève hispanophone ; l'équivalent espagnol aurait été (8') :

- (8') *no lo hagas*

L'énoncé (8) est le résultat d'une tentative visant à intégrer deux acquis en un seul : d'une part la structure (10), d'autre part la structure (11) :

3. Cf. par ex. Ervin-Tripp, 1974.

4. Cf. Bronckart, 1977.

- (10) *écoute pas !*
- (11) *prends-le !*

L'espagnol n'offrant aucun modèle susceptible de servir de référence à cette intégration, l'apprenant risque une hypothèse dont la forme ne rappelle en rien la langue source. Enfin, l'énoncé (9) a été produit par un autre apprenant hispanophone, alors qu'il était en train de faire un exercice structural enregistré sur cassette. La présence de *quand* entre le verbe et le complément n'a bien sûr rien à voir avec l'espagnol. Elle s'explique par la forme de l'exercice : il s'agissait de répondre à des questions formulées sur le modèle de (12) :

- (12) *elle est arrivée quand ?*

L'élève — encouragé sans doute par la part importante de répétition inhérente à ce genre d'exercices — est resté en quelque sorte trop fidèle au stimulus en maintenant le mot interrogatif.

On remarquera cependant que même les exemples (8) et (9) constituent d'une certaine manière des *références indirectes* à L₁. La difficulté illustrée par (8) tient sans doute en partie au fait que l'espagnol — plaçant le morphème de négation devant le verbe — ne suggérerait aucune solution. Dans le cas de (9), il est probable que l'étudiant n'a pas l'habitude de traiter des morphèmes interrogatifs placés derrière le verbe, dans la mesure où de telles séquences sont en principe impossibles en espagnol. Un examen attentif de ces deux exemples suggère ainsi non pas de renoncer à établir des corrélations entre divergences intersystémiques et difficultés d'apprentissage, mais à s'interroger sur la manière dont l'apprenant lui-même les médiatise. Nous allons revenir sur cette question centrale.

En attendant, il convient de mentionner l'existence, en linguistique appliquée, d'un courant, très puissant dans les années soixante-dix, en faveur d'un abandon quasi complet de la notion même d'interférence intersystémique. Pour les chercheurs qui le représentent, l'apprentissage d'une langue seconde est un processus de création dont une des propriétés essentielles est l'autonomie par rapport aux circonstances où il prend place. Et la langue source est réputée faire partie de ces circonstances. L'apprentissage est alors conçu comme un cheminement dont les étapes sont déterminées par des lois naturelles peut-être universelles. De nombreux travaux ont cherché à mettre en lumière des analogies fondamentales entre, par exemple, l'acquisition de l'anglais comme langue première ou comme langue

5. Cette tendance est représentée surtout aux Etats-Unis. Elle apparaît notamment dans un très grand nombre d'articles publiés en particulier dans des revues comme *Language Learning* ou *TESOL Quarterly*.

6. Nous n'aborderons pas le problème — par ailleurs important — de savoir dans quelle mesure cette modification est liée à une activité consciente, ou si elle est seulement implicite.

seconde, et cela par des sujets de langues maternelles aussi différentes que l'espagnol, l'allemand, le français, le japonais ou le chinois⁵. Nous n'entrerons pas dans une discussion détaillée de cette thèse. Remarquons seulement que les études sur lesquelles elle s'appuie utilisent des définitions implicites de la langue et de la notion d'interférence extrêmement réductionnistes (de manière pré-saussurienne): la langue est conçue comme un ensemble asystématique de morphèmes et l'interférence comme le calque dans l'interlangue d'une structure superficielle de L_1 .

Les réflexions qui précèdent tendent toutes à montrer d'une part que les divergences et les parallélismes entre les systèmes de L_1 et L_2 jouent un rôle incontestable, d'autre part cependant que ce rôle est d'une complexité que les premiers travaux en AC ont considérablement sous-estimée. Nous allons essayer d'apporter un peu de clarté dans cette problématique.

Une activité de restructuration

Un individu unilingue (c'est-à-dire qui n'a jamais entrepris l'acquisition d'une deuxième langue) tend à assimiler sa propre langue avec le langage articulé en général. Il se représente les autres langues comme des répertoires différents d'étiquettes (les mots du dictionnaire), servant à désigner les objets du monde. Apprendre une deuxième langue consiste, pour cet individu unilingue, à faire l'acquisition d'un nouveau répertoire. C'est ainsi qu'il demandera par exemple comment on dit « savoir » en L_2 . En revanche, il n'aura pas l'idée que l'ensemble des référents que le français signifie par ce verbe peut être structuré de manière différente dans l'autre langue, et que, par exemple, celle-ci *peut* fractionner cet ensemble en deux sous-ensembles dont chacun sera associé à d'autres ensembles, pris en charge par des signifiants différents. L'apprentissage d'une deuxième langue implique donc de la part du sujet une modification de la manière dont il se représente le langage et sa propre langue⁶. Cette *rupture épistémologique* comprend une mise en perspective des deux langues: toutes deux apparaissent comme deux manifestations originales de la faculté générale qu'est le langage. Mais cette mise en perspective implique la présence constante et simultanée des deux langues: chacune sert en quelque sorte de source d'éclairage à l'autre. Chacune se structure en conséquence sur deux axes: un axe intrasystémique, qui représente la logique spécifique de la langue concernée; et un axe extrasystémique, qui représente une restructuration inspirée par l'autre langue. Cette double structuration apparaît par exemple dans une observation que fait L. Cherchi (1978) au sujet de l'apprentissage de l'anglais par des francophones: les diction-

naires anglais unilingues ne définissent pas les verbes *to do* et *to make* l'un par rapport à l'autre. Il semble bien que ces deux lexèmes n'entretiennent aucun lien réciproque direct dans la compétence du « locuteur-auditeur idéal » anglophone postulée par ces dictionnaires. En revanche, il est évident que pour un étudiant francophone, *to do* et *to make* constituent les termes d'une alternative, et que le choix implique une règle; or cette règle ne reflète pas la compétence du locuteur anglophone natif, mais celle de l'étudiant francophone d'anglais. Son statut relève donc bien du domaine de l'AC. Il serait aisé de multiplier les exemples.

Cette manière de poser les problèmes suggère de replacer la notion d'interférence dans un cadre plus large: l'interférence — comme transfert d'une forme ou d'une règle de L_1 dans l'interlangue de l'apprenant — est un cas particulier de ce qu'on pourrait appeler la *fonction interprétative* du langage. Les linguistes ont de tout temps insisté sur le fait que toute langue intervient dans la manière dont les individus et les communautés catégorisent le monde au moyen de sa structure propre. Or, on peut faire l'hypothèse que lorsqu'un individu est en contact avec deux langues, il tend à placer chacune d'elles alternativement dans le « monde » objet de la catégorisation et dans l'opération même de catégorisation. Dans l'exemple de Cherchi, le lexème français *faire* regroupe dans une même sous-classe paradigmatique les lexèmes *do* et *make*. Inversement, il est plus que probable que, à partir d'une certaine pratique de l'anglais, les étudiants francophones réinterprètent *faire* en réaménageant la configuration des sèmes qui en constituent le signifié.

Nous avons pris un exemple dans le domaine lexical, mais il semble bien que la fonction interprétative, au sens où nous la définissons, intervienne dans toutes les composantes du langage, de la phonologie à la pragmatique. Nous laissons cependant le soin au lecteur d'imaginer des exemples dans ces domaines.

La notion de fonction interprétative permet de réunir sous un même groupe d'opérations des comportements en apparence très différents, qui correspondent à des modalités variables de mise en relation des langues concernées.

Par exemple, lorsqu'un hispanophone produit:

(13) *quelle est la raison de la partie de Paul?*

le mot *partie* n'est pas à proprement parler un *transfert*, au sens où l'est le pronom *les* dans (14), emprunté à l'équivalent espagnol (15):

(14) *je les téléphone*

(15) *yo les llamo*

En fait le mot *partie* est dérivé du verbe *partir*, selon une règle sans doute inspirée par la paire *sortir/sortie*, qui est en concurrence avec *partir/départ* pour la traduction de l'espagnol *salir/salida*. En d'autres ter-

mes, l'apprenant hispanophone *restructure* un micro-système lexical du français en s'inspirant de ce qui se passe en espagnol. Le lien entre les deux langues est évident, mais il ne consiste pas dans l'établissement de relations bi-univoques entre des unités isolées.

— Prenons un exemple en syntaxe. L'espagnol distribue les verbes « spatiaux » en deux groupes paradigmatiques, ceux qui désignent un déplacement et les autres. Ceux-là régissent le complément de lieu au moyen de la préposition *a*, ceux-ci au moyen de la préposition *en*. Le français fonctionne selon un schéma très différent : c'est la sous-catégorisation du nom servant de complément qui détermine le choix de la préposition ; par ailleurs, cette sous-catégorisation ne repose pas sur un critère sémantique simple. Cette différence apparaît dans les exemples suivants :

- (16) *el tren para en la frontera*
- (17) *el tren va a Barcelona*
- (18) *le train s'arrête à la frontière*
- (19) *le train va à Barcelone*
- (20) *le train va en Espagne*

Une analyse contrastive laisserait prévoir un transfert de la dichotomie sémantique espagnole en français, ou (dans l'autre sens) une utilisation arbitraire des prépositions *a* et *en*. Or on constate expérimentalement⁷ une modalité quelque peu différente d'interférence : tout se passe comme si les sujets répartissaient les verbes spatiaux espagnols en deux groupes : d'une part les verbes très fréquents — comme *ir* et *estar* — d'autre part des verbes relativement moins fréquents, comme *correr*. Les premiers sont employés conformément à la règle de l'espagnol ; les seconds en revanche sont soumis à la pression du français et donnent lieu à des transferts au sens habituel du terme.

Autrement dit, l'interférence se manifeste ici non pas comme un simple transfert d'une règle d'une langue vers l'autre, mais de nouveau comme *restructuration de l'espagnol en fonction du français*. Plus précisément, le micro-système espagnol subit un rétrécissement de son domaine. Ce rétrécissement est d'ailleurs tel qu'on se trouve en présence d'un état « prédégénéréscent⁸ » : il manque peu de chose pour que l'association du verbe de déplacement à la préposition se réduise à un savoir présystématique⁹, c'est-à-dire à un ensemble non structuré d'unités entièrement précodées.

7. Cette constatation ressort de l'analyse d'un corpus d'une trentaine de rédactions en espagnol faites par des enfants migrants hispanophones vivant en pays francophone.

8. Cf. Gentilhomme, 1980.

9. Cf. Corder, 1971.

La médiation par l'apprenant

Nous avons laissé entendre plus haut qu'une des questions centrales de l'AC concerne la médiatisation par l'apprenant de la relation entre divergence (ou parallélisme) intersystémique d'une part, difficulté d'apprentissage de l'autre. Toutes les considérations que nous avons présentées jusqu'ici tendent à montrer que la *relation intersystémique ne préexiste pas aux opérations par lesquelles l'apprenant s'approprie la langue cible*. C'est plutôt l'inverse : *c'est l'apprenant qui établit cette relation*. C'est donc lui qui « choisit » les micro-systèmes de L_1 et L_2 destinés à entrer en contact. Mieux : c'est lui qui « définit » ces micro-systèmes, qui les découpe dans le système des connaissances qu'il a de L_1 et L_2 . Il est vrai que ces choix et ces définitions ne sont pas entièrement ouverts : certains micro-systèmes sont en quelque sorte destinés à se rencontrer, et certains éléments des systèmes concernés entretiennent des affinités qui en suggèrent la réunion au sein de micro-systèmes. Par ailleurs, les opérations d'appropriation (autrement dit les manières d'apprendre) ne sont sans doute pas en nombre illimité. L'expérience montre que les apprenants passent par des étapes relativement constantes, et mettent en œuvre des processus en partie universaux. Toutes ces convergences expliquent que les erreurs — notamment les interférences — sont distribuées de manière assez régulière entre les apprenants. Mais cette régularité ne doit pas cacher l'activité médiatrice centrale de l'apprenant. Seule sa prise en considération peut éviter au chercheur de ne voir dans les interférences qu'un ensemble de phénomènes déconcertants par la part d'hétérogénéité et d'imprévisibilité qui leur est inhérente.

La linguistique appliquée a progressivement pris conscience de ce rôle de médiateur dévolu à l'apprenant. C'est bien de là qu'est né le projet de l'analyse des erreurs¹⁰. Analyser les erreurs — ou plus exactement les performances des apprenants — c'est considérer leurs usages de la langue cible comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires — réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* — et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées. Ces connaissances et ces stratégies contiennent vraisemblablement une composante de médiatisation intersystémique, qui explique tout ce qu'on désigne habituellement par le terme de *transfert*.

10. Cf. Porquier, 1984.

11. Cette thèse devrait bien sûr être discutée de manière plus nuancée dans la mesure où la notion de « locuteur natif » relève d'une schématisation sans doute excessive.

12. Cf. Roulet, 1980.

Quelles conclusions le pédagogue peut-il tirer de cette réflexion ? Voici quelques-unes des propositions qui apparaissent ici et là dans la littérature spécialisée et nous paraissent particulièrement intéressantes :

1) Il ne faut pas attribuer à l'AC une véritable valeur prédictive. Elle permet en revanche d'expliquer et d'interpréter après coup des aspects du comportement de l'apprenant.

2) Cette interprétation renvoie en premier lieu à l'activité médiatrice du sujet, et non à une mécanique de transferts prédéterminée. Cela implique que le transfert remplira des fonctions variables au sein du processus d'apprentissage et de communication. C'est ainsi qu'il pourra aussi bien constituer une solution à une difficulté (notamment lacune consciente dans la connaissance de L_2), qu'un problème à résoudre (l'apprenant peut éviter systématiquement les formes de L_2 qui pourraient à ses yeux constituer des interférences).

3) Les interférences sont un cas particulier des restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables. En un sens, la compétence d'un apprenant dans la langue cible sera *toujours* partiellement différente de celle du locuteur natif¹¹. Inversement, la langue source est elle aussi l'objet de restructurations partielles, du moins à partir d'un certain seuil d'apprentissage.

4) Cette restructuration de la langue source a une dimension pédagogique importante. Elle signifie que le sujet qui apprend une langue seconde modifie *ipso facto* sa compétence en langue maternelle. Cette modification apparaît surtout au niveau métalinguistique : l'apprenant tend à modifier la vision — consciente ou non — qu'il avait de la langue source. C'est dire que l'apprentissage d'une langue seconde est susceptible de déclencher une réflexion originale sur la langue maternelle, réflexion qui a en soi une valeur formative. Cette remarque conduit à la notion de *pédagogie intégrée*¹².

Bernard Py