

LATVIJAS UNIVERSITĀTE



JEĻENA GRIDINA

**LA TRANSPARENCE COMME MOYEN D'APPRENTISSAGE
PARALLÈLE DU LEXIQUE DU FRANÇAIS ET DE L'ITALIEN**

**LĪDZĪBAS PRINCIPS KĀ FRANČU UN ITĀĻU VALODAS LEKSIKAS PARALĒLAS
APGUVES PANĒMIENS**

**Promocijas darbs
doktora grāda iegūšanai valodniecībā
Apakšnozare: lietišķā valodniecība**

Rīga, 2015





LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Latviešu valodā:

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «**Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē - 2**».

Angļu valodā:

*This work has been supported by the European Social Fund within the project «**Support for Doctoral Studies at University of Latvia - 2**».*

Krievu valodā:

*Эта работа выполнена при содействии Европейского социального фонда в рамках проекта «**Поддержка развития докторантуры ЛУ - 2**».*

Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer ma gratitude à ma directrice de thèse, Madame le Professeur Olga Ozoliņa, pour sa disponibilité, sa patience, sa gentillesse et ses conseils précieux qui m'ont accompagnée tout le long de ce parcours.

Mes remerciements vont ensuite à Madame le Professeur Ilga Jansone, Madame le Professeur Jelena Vladimirska et Madame le Professeur Doina Spita qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse.

J'exprime aussi ma reconnaissance aux membres du Jury scientifique : Madame le Professeur Dace Markus, Madame le Professeur Ilze Rūmniece, Madame le Professeur Ilga Jansone, Madame le Professeur Ina Druviete, Monsieur le Professeur Igors Koškins, Monsieur le Professeur Andrejs Veisbergs et Monsieur le Professeur Jānis Sīlis qui ont tous contribué par leurs remarques et suggestions à améliorer la qualité de cette thèse.

Je remercie Madame Maria Rita Lupi pour la gentillesse et la disponibilité dont elle a fait preuve à mon égard lors de la préparation de mon ouvrage et lors de l'approbation des résultats de ma recherche.

Mes remerciements enfin vont à ma famille, sans leur soutien moral inestimable, leurs encouragements et leur patience, la réalisation de ce projet aurait été impossible.

TABLE DES MATIÈRES

Abréviations	6
Liste des figures	7
Liste des tableaux	8
Introduction	11
PARTIE I	
FONDEMENTS THÉORIQUES : L'APPROCHE CONTRASTIVE ET LE	
RÉPERTOIRE LANGAGIER DES APPRENANTS	20
1. La contrastivité dans l'apprentissage des langues	20
1.2 Le rôle des pré-acquis langagiers dans l'apprentissage d'une nouvelle langue	23
1.3 La notion de transfert lexical dans l'optique de l'acquisition translinguistique.....	32
1.4 Lexique mental et les processus de production et de compréhension plurilingues ..	35
Conclusions du chapitre 1	47
2. Les langues romanes : les liens génétiques comme source de ressemblance	48
et de complémentarité.....	48
2.1 Définir une langue romane	49
2.2 Le lexique comme indicateur de l'évolution des langues.....	51
2.3 Les langues apparentées (romanes) : stratégies et méthodes.....	54
2.4 Les langues romanes et les approches plurielles	59
2.5 L'IC et le lexique.....	65
Conclusions du chapitre 2	70
3. La notion de compétence lexicale : définitions et stratégies	71
3.1 La notion de compétence lexicale dans une optique plurilingue.....	72
3.2 La notion de stratégie dans l'apprentissage des langues	78
3.3 La notion de stratégie dans l'apprentissage des langues de la même famille.....	81
Conclusions du chapitre 3	87
PARTIE II	
ÉTUDE EMPIRIQUE : APPRENTISSAGE PARALLÈLE DU FRANÇAIS ET DE	
L'ITALIEN	
LE CAS DES SUJETS PLURILINGUES NON-ROMANOPHONES.....	91
1. L'apprentissage parallèle des langues romanes dans un contexte académique.....	91
1.1 L'enquête : collecte des données	94
1.2 L'analyse des données	95
Conclusions du chapitre 1	115
2. Les mécanismes de la formation de l'interlangue chez les apprenants lettons	117
2.1 Corpus et méthodologie de la recherche.....	118
2.2 Le bagage linguistique des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines	123
2.3 Méthodologie de l'analyse du corpus	125
2.4 Analyse quantitative	126
2.5 Analyse qualitative	129
Conclusions du chapitre 2	138

PARTIE III

LES PISTES POUR UNE APPROCHE INTERLINGUALE VISANT

L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE PAR TRANSPARENCE142

1. Les notions de transparence et de complémentarité des langues romanes	142
1.1 Les facteurs linguistiques de la complémentarité entre le français et l'italien	144
1.2 La notion de transparence : aspects linguistiques.....	153
1.3 La transparence au niveau formel.....	156
1.4 La constitution du répertoire plurilingue	161
Conclusions du chapitre 1	177

2. Le rapprochement du français et de l'italien : les implications didactiques.....	179
---	-----

2.1 La sensibilisation à la transparence et son insertion en classe de langues : observations et implications didactiques	182
2.1.1 Le protocole de travail Groupe 1	182
2.1.2 Le protocole de travail Groupe 2.....	185
2.1.3 Le protocole de travail Groupe 3.....	186
2.2 L'intégration du concept de l'intercompréhension dans le contexte de l'Université de Lettonie	187
Conclusions du chapitre 2	191

Conclusions générales	193
-----------------------------	-----

Bibliographie	200
---------------------	-----

Publications et communications scientifiques	214
--	-----

ANNEXE 1 : Questionnaire portant sur l'enseignement/l'apprentissage parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines.	216
---	-----

ANNEXE 2 : Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils (extrait). Protocole de travail Groupe 1, Groupe 2, Groupe 3.....	218
--	-----

ANNEXE 3 : L'intégration du concept de l'intercompréhension dans le contexte de l'Université de Lettonie. <i>Eurom5</i> (2011).	232
---	-----

ANNEXE 4 : Glossaire des termes	235
---------------------------------------	-----

Abréviations

≠	faux-amis	LEA	langues étrangères apparentées
a.fr.	ancien français	LET	letton
a.prov.	ancien provençal	littér.	littéraire
AAL	acquisition of additional languages	LM	langue maternelle
AC	analyse contrastive	loc.	locution
adj.	adjectif	LR	langue romane
adv.	adverbe	LS	langue source
ALL	allemand	n	nom
ANG	anglais	NB	nota bene
angl.	anglais	nf	nom féminin
arch.	archaïque	nm	nom masculin
arg.	argotique	p.	page
emp.	emprunt	p.p.	participe passé
esp.	espagnol	péj.	péjoratif
excl.	exclamation	pl.	pluriel
expr.	expression	pop.	populaire
fam.	familier	port.	portugais
FR	français	prép.	préposition
fr.	français	qqc	quelque chose
germ.	germanique	qqn	quelqu'un
IC	intercompréhension	région.	régional
interj.	interjection	RU	russe
INTERL	interlangue	SLA	second language acquisition
inv.	invariable	SNP	sens non partagé
IT	italien	SP	sens partagé
it.	italien	subst.	substantif
LA	langue apparentée	SUED	suédois
LAT	latin	synon.	synonyme
lat.	latin	tab.	tableau
lat.class.	latin classique	TLA	third language acquisition
LC	langue cible	v	verbe
LDA	langue déjà acquise	v.pron.	verbe pronominal
LE	langue étrangère	vs	versus
		vx.	vieilli

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Transfert pro- et rétroactif (Meissner, 2003, 45)
- Figure 2 : Modèle de Levelt (version schématisée simplifiée par de Bot, 2004)
- Figure 3 : Processus de production plurilingue selon le modèle de K. de Bot (2004)
- Figure 4 : Moniteur didactique plurilingue de Franz-Joseph Meisner (2003)
- Figure 5 : Modèle standard de l'écriture des mots (Laudanna, 2006, 44)
- Figure 6 : Modèle de lecture à deux voies de Colheart (Valdois, Carbonnel, Ans, 1996, 41)
- Figure 7 : Connaissance lexicale selon Ringbom (Ringbom, 1990, 143)
- Figure 8 : Le nombre de questionnaires (répartition selon les modules)
- Figure 9 : Les pré-acquis : répartition par langues étrangères
- Figure 10 : Répartition des réponses à la question n° 7
- Figure 11 : Le programme de Licence : la motivation des étudiants
- Figure 12 : La motivation : Module – français/espagnol
- Figure 13 : La motivation : Module – français/italien
- Figure 14 : L'évaluation du programme de Licence
- Figure 15 : La définition de la notion d' « *apprentissage en même temps/en parallèle* »
- Figure 16 : Les difficultés de l'apprentissage des langues romanes
- Figure 17 : Les avantages d'apprendre deux langues en parallèle
- Figure 18 : Répartition des réponses à la question n°14
- Figure 19 : Les stratégies d'apprentissage des langues romanes
- Figure 20 : Langues « faciles »
- Figure 21 : Langues « difficiles »
- Figure 22 : L'introduction d'une langue supplémentaire
- Figure 23 : La répartition des résultats selon les langues
- Figure 24 : Les réponses à la question n°20
- Figure 25 : L'intercompréhension entre les langues romanes dans le contexte letton
- Figure 26 : Le latin dans l'apprentissage des langues romanes

LISTE DES TABLEAUX¹

- Tableau 1 : Les mots d'origine latine (Alisova et Repina, 1982)
- Tableau 2 : Les mots d'origine différente en français et en italien (Alisova et Repina, 1982)
- Tableau 3 : L'apprentissage consécutif vs simultané selon Christian Degache (2002, 272)
- Tableau 4 : Les stratégies mnémoniques (liées à l'entreposage et au rappel de l'information) selon Treville et Duquette (1996)
- Tableau 5 : Certaines stratégies cognitives liées à l'apprentissage du vocabulaire selon Treville et Duquette (1996)
- Tableau 6 : Tableau récapitulatif des stratégies de l'apprentissage du vocabulaire en langue tertiaire
- Tableau 7 : Nombre d'étudiants du nouveau programme de Philologie française
- Tableau 8 : Philologie française (Licence) : ancien programme (nombre d'étudiants inscrits en première année et répartition selon le choix de la LE2)
- Tableau 9 : Nombre de questionnaires (répartition selon les modules)
- Tableau 10 : Nombre d'étudiants et répartition des pré-acquis
- Tableau 11 : Nombre d'étudiants de la 1^{re} année et répartition des pré-acquis
- Tableau 12 : Nombre d'étudiants de la 2^e année et répartition des pré-acquis
- Tableau 13 : Nombre d'étudiants de la 3^e année et répartition des pré-acquis
- Tableau 14 : Langues « faciles »
- Tableau 15 : Langues « difficiles »
- Tableau 16: Longueur des textes : quantité de mots : corpus RS
- Tableau 17 : Longueur des textes : quantité de mots : corpus KS
- Tableau 18 : Analyse quantitative des classifications des inventions lexicales : corpus KS
- Tableau 19 : Répartition des inventions lexicales selon la langue d'appui/langue source : corpus KS
- Tableau 20 : Analyse quantitative de classification des inventions lexicales : corpus RS
- Tableau 21 : Répartition des inventions lexicales selon la langue d'appui/langue source : corpus RS
- Tableau 22 : Tableau comparatif des résultats de l'analyse des deux corpus
- Tableau 23 : Tableau comparatif de la répartition de la langue d'appui pour les deux corpus
- Tableau 24 : Tableau comparatif du nombre de graphèmes et phonèmes en français, en italien et en latin

¹ Les tableaux et les figures ne comportant pas de référence bibliographique ont été élaborés par l'auteur de la thèse.

- Tableau 25 : Tableau comparatif des voyelles en italien et en français
- Tableau 26 : Les voyelles nasales
- Tableau 27 : Ttableau comparatif des consonnes en français et en italien
- Tableau 28 : Regroupements grapho-phonologiques italien/français.
- Tableau 29 : Le rôle des consonnes dans la compréhension spontanée (Harmegnies et Puyal, 2005)
- Tableau 30 : Tableau récapitulatif : correspondances graphiques répertoriées
- Tableau 31 : Tableau récapitulatif : correspondances morphologiques
- Tableau 32 : Tableau récapitulatif : relations lexicales interlinguistiques
- Tableau 33 : Les étymons savants
- Tableau 34 : Exemples d'« amis d'antan » (Boch, 2009)
- Tableau 35 : Exemples de mots intercompréhensibles
- Tableau 36 : Les mots intercompréhensibles et le critère de fréquence
- Tableau 37 : Les homonymes
- Tableau 38 : Le rapprochement du français et de l'italien en tant que stratégie compensatoire
- Tableau 39 : Exemple d'un exercice.

...c'è un'offerta speciale "compri tre e paghi due": se sai l'italiano e studi francese, lo spagnolo ti viene (quasi) gratis.
(Balboni, 2005, 13).

C'è anche un valore aggiunto sul piano della lingua: il francese e l'italiano sono lingue romanze, e nel momento in cui, sotto la guida dell'insegnante, lo studente nota che ad "alto", "caldo", "calvo" corrispondono "haut", "chaud" e "chauve" inizia a cogliere delle regolarità nell'evoluzione parallela delle due lingue – diventa un linguista in nuce. E sul piano educativo questo significa molto di più che il semplice apprendere alcune formule di saluto o di congedo: significa mettere le basi per continuare ad apprendere lingua per tutta la vita.
(Balboni, 2004, 83).

INTRODUCTION

À l'époque du plurilinguisme, quand toute expérience en matière linguistique est déterminante dans l'acquisition de nouvelles compétences, l'approche contrastive gagne en importance dans l'enseignement des langues.

De nouvelles pratiques telles que **l'intercompréhension** et **l'apprentissage de langues tertiaires** appartenants à des approches plurielles prétendent diversifier le répertoire d'approches en matière d'enseignement linguistique. La notion de parenté et celle de distance linguistique sont en train d'être revalorisées.

Le plurilinguisme et la connaissance de plusieurs langues étrangères sont devenus depuis longtemps une priorité. L'atout des langues romanes reste leur patrimoine génétique et typologique à explorer. Il s'agit de donner une autre vision de l'apprentissage des langues, pour éveiller l'intérêt majeur envers les langues romanes dans un contexte qui dépasse le continuum géographique roman, celui de l'Université de Lettonie où la présente recherche se positionne. Ce contexte nous permet d'observer les sujets plurilingues apprenant deux langues romanes en parallèle, il s'agit donc d'un public plurilingue dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman.

Les dynamiques positives dans la valorisation du patrimoine roman sont déclinées dans les recherches concernant l'intercompréhension des langues romanes, et, notamment, dans des projets comme *Eurom5* (2011), *Galatée* (2001), *EuroComRom* (2003), *Itinéraires romans* (2008).

La situation à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie (LU FSH) change en 2009 avec l'introduction du nouveau programme de Licence en Philologie française. Ce programme prévoit l'enseignement parallèle de deux langues romanes. Dans ce contexte, il est important de réfléchir aux approches exploitables dans l'enseignement de deux langues étrangères de la même famille dans un contexte plurilingue non-romanophone, ce qui est confirmé dans les recherches sur les acquisitions translinguistiques (*angl. :cross-language acquisition*) (Cenoz, 2008 ; Hufeisen et Neuner, 2004), et dans le domaine de l'intercompréhension entre les langues romanes (Blanche-Benveniste, 2007 ; Degache, 2002 ; Coste, 2011).

La thèse « **La transparence comme moyen d'apprentissage parallèle du lexique du français et de l'italien** » vise la problématique de l'apprentissage parallèle du lexique par transparence, en adoptant une vision multidisciplinaire. La transparence lexicale est étudiée du point de vue de la philologie romane, en tant que facteur de parenté génétique unissant deux langues et en tant que moyen d'apprentissage du lexique. Cette démarche inscrit donc cette

problématique dans le domaine de la linguistique appliquée et conduit à la théorisation de l'apprentissage plurilingue. L'Université de Lettonie se présente donc comme un terrain d'essai idéal pour la mise en pratique de cette problématique de l'apprentissage parallèle des langues romanes. Néanmoins, cela permettrait d'élargir le champ d'application des résultats de la recherche à plusieurs contextes d'enseignement parallèle des langues romanes.

Objectifs de la thèse :

- Étudier l'interaction de deux langues romanes, à savoir le français et l'italien, au niveau de leurs apprentissages dans un milieu plurilingue, et élaborer des principes permettant l'apprentissage parallèle du lexique du français et de l'italien par transparence, pour des apprenants dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman.

Les objectifs fixés sont soumis aux tâches suivantes :

1. Constituer une base de repères théoriques concernant l'apprentissage des langues tertiaires et l'impact des pré-acquis sur l'apprentissage d'une langue romane.
2. Analyser les approches plurielles et les cadres communs de référence pour relever les lignes directrices et les modalités d'apprentissage du lexique, en soulignant l'importance des liens de parenté interlinguistique.
3. Étudier les notions de transparence lexicale et de complémentarité en tant que moyen d'apprentissage du vocabulaire dans un contexte d'enseignement parallèle de deux langues étrangères.
4. Étudier les modalités de l'apprentissage parallèle du français et de l'italien, afin d'optimiser l'apprentissage du lexique de deux langues apparentées.
5. Étudier les mécanismes de la formation de l'interlangue des débutants en italien afin de détecter les stratégies employées par les étudiants ayant le letton ou le russe comme langue maternelle, lors de la première approche d'une nouvelle langue étrangère appartenant au groupe roman.
6. Constituer et analyser un répertoire d'éléments lexicaux transparents du français et de l'italien, afin d'élaborer des outils didactiques pour l'apprentissage parallèle du lexique de ces deux langues par transparence.

Objets d'étude :

- La complémentarité des langues romanes, les liens de parenté entre le français et l'italien en tant que moyens d'apprentissage du vocabulaire dans le contexte de l'enseignement parallèle pour un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman.

- Le comportement lexical des apprenants dans l'apprentissage parallèle des langues romanes.
- Les nouvelles approches plurielles visant l'apprentissage des langues de la même famille.

Le public observé :

Pour voir l'applicabilité, la faisabilité d'une approche parallèle de l'apprentissage du lexique, il est important de décrire le contexte et le public cible afin de mieux comprendre les dynamiques des langues romanes dans un milieu plurilingue.

Le public suivi, dans le cadre de cette recherche, était constitué d'étudiants universitaires, débutants en italien, avec des pré-acquis langagiers différents. Nous avons observé :

Un public apprenant l'italien comme langue étrangère 2 (LE2) dans un contexte de cursus universitaire dénommé « Études contrastives I, II » (*Kontrastīvas studijas I, II* ou KS) ayant des pré-acquis de niveaux B1-C1 en anglais et en français. Des étudiants du programme de Licence en Philologie française (RS), débutants en italien, apprenant cette langue dans le contexte du cursus curriculaire suivant « La langue italienne I » (*Itāļu valoda I*). Les étudiants des 1^{re}-3^e années du nouveau programme de Licence en Philologie française (RS) du module français/italien et français/espagnol. Les modalités d'intégration de la langue italienne dans les programmes curriculaires sont à la base du choix du public cible : l'apprentissage parallèle du français et de l'italien (RS) est comparé à l'apprentissage de l'italien L2 (KS). Le cursus KS s'adresse aux étudiants des programmes de Licence de Philologie anglaise et de Philologie française.

L'interaction des deux langues apparentées est étudiée dans un milieu plurilingue, c'est-à-dire lors de leur apprentissage parallèle par un public cible ayant des pré-acquis langagiers différents et dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman. Le public cible est constitué des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie ayant le letton et/ou le russe comme langue maternelle et avec des pré-acquis langagiers différents (anglais, français, allemand, espagnol etc.), qui débutent en italien. En étudiant l'impact des pré-acquis dans l'apprentissage de l'italien, il est possible de déterminer l'influence des facteurs typologiques et de la psychotypologie des apprenants sur la transférabilité des éléments de la langue source vers l'italien, langue cible. La prise en considération de tout le bagage langagier, sans le limiter à seule langue maternelle (le letton et/ou le russe) ou aux pré-acquis d'une seule langue étrangère, permet de déterminer l'influence translinguistique selon les facteurs suivants : la typologie linguistique et la psychotypologie, le niveau de compétences en langue source et langue cible, le facteur de L2 etc. (Dewaele, 1998 ; Bono, 2006 ; Hammarberg, 2006). Ces

facteurs permettent d'évaluer l'interaction des deux langues apparentées dans un milieu plurilingue, leur rapport avec d'autres langues sources et de reconsidérer la notion de transparence lexicale.

L'étude du rapport interlinguistique des deux langues apparentées dans un contexte plurilingue permet de déterminer l'influence qu'exerce la langue cible, l'italien, envers la langue source, à travers les critères de l'intercompréhension. Les compétences en langue cible agissent sur les langues sources, englobant toutes les langues du bagage langagier de l'apprenant (Duccini, 2013).

Ainsi, l'influence interlinguistique est analysée selon les aspects suivants :

- a) l'apprentissage consécutif (les étudiants avec des pré-acquis en anglais et en français apprenant l'italien) ;
- b) l'apprentissage parallèle (les étudiants apprenant le français et l'italien dès le niveau débutant) ;
- c) l'apprentissage répercuté, par le biais d'une troisième langue apparentée (la modalité d'apprentissage du lexique italien par transparence a été proposée aux étudiants apprenant le français et l'espagnol dès le niveau débutant).

Les sources de données de la recherche :

- 1) Un corpus constitué de 50 travaux écrits² produits par les étudiants KS et RS durant leur première année d'apprentissage de l'italien. L'analyse comparative des deux corpus nous permet de détecter l'impact des pré-acquis langagiers dans l'apprentissage de l'italien, et notamment l'interaction (l'influence interlinguistique) des deux langues apparentées selon les critères suivants : l'apprentissage consécutif (KS) et l'apprentissage parallèle (RS) ;
- 2) 63 questionnaires, appartenant aux étudiants des 1re-3e années de RS, concernant la modalité de l'apprentissage parallèle des langues romanes ;
- 3) 24 fiches, comportant des exercices lexicaux, mises en place auprès du public cible suivant :
 - 11 étudiants de la première année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie apprenant le français et l'italien en parallèle pendant 8 mois, ayant atteint le niveau A1-A2 dans les deux langues.

² La tâche s'appuie sur la description des activités de production écrite générale et créative proposées par le *CECRL* (2001) pour les niveaux A1-A2.

- 4 étudiants de la troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie apprenant le français et l'italien en parallèle et ayant atteint le niveau B1-B2 dans les deux langues.
- 9 étudiants de la troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie apprenant le français et l'espagnol en parallèle et ayant le niveau B1-B2 dans ces deux langues.

Hypothèses de recherche :

1. Lors de l'apprentissage parallèle du français et de l'italien, en prenant en compte la complémentarité des langues romanes, l'apprentissage du lexique peut se faire par transparence.
2. La complémentarité des deux langues romanes aide à développer les compétences en italien, langue tertiaire, et favorise également le perfectionnement du français, première langue source étrangère.

Repères théoriques :

- **L'exploitation de la parenté à des fins didactiques :** nous passons en revue les projets de recherche visant le concept de l'intercompréhension en tant que théorie innovante dans le contexte de l'apprentissage de langues romanes et de la didactique du plurilinguisme (Degache et Dabène 1996 ; Blanche-Benveniste 1997 ; Meissner 2003 ; Robert 2004a, 2004b).
- Nous analysons les ouvrages de référence concernant **l'enseignement des langues étrangères** (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2000 ; *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures*, 2009) afin de suivre leurs indications dans l'élaboration de nouveaux matériels visant l'apprentissage du français et de l'italien dans un contexte où la langue maternelle des apprenants n'appartient pas au groupe roman.
- Le rappel des principales théories dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique est présenté. Les notions de compétence lexicale et de stratégies applicables à son acquisition sont approfondies (Kalnbērziņa, 2012 ; Laudanna, 2006 ; Meissner, 2003 ; Bettoni, 2001 ; Treville et Duquette, 1996).
- Les théories concernant l'interlangue et l'apprentissage de la langue tertiaire sont également étudiées (Selinker, 1972 ; Kellerman, 1979, 1983 ; Dewaele, 1998 ; Cenoz, 2008 ; Hammarberg, 2006 ; Jessner, 2006).

- L'analyse d'ouvrages relevant du domaine philologique nous permet d'identifier les zones transparentes et complémentaires entre le français et l'italien ; les facteurs diachroniques nous permettent d'accéder aux symétries en synchronie afin d'augmenter leur exploitabilité au niveau didactique (Klinkenberg, 1999 ; Glessgen, 2007 ; Renzi et Andreose, 2006 ; Guiter, 1985 ; Manzcak, 1991).

Méthodes de recherche :

La recherche empirique est basée sur les méthodes qualitatives et quantitatives utilisées dans les études sur l'apprentissage du vocabulaire (Mutta, 2003 ; Dewaele, 1998) et qui correspondent aux étapes de cette recherche contribuant ainsi à la confirmation de nos hypothèses.

- **L'enquête par questionnaire**, une des méthodes quantitatives appliquée pour traiter les résultats de l'enquête produits par les étudiants plurilingues de l'Université de Lettonie. Dans ce but, une enquête a été élaborée, comportant des questions ouvertes. Le choix des questions ouvertes a été conditionné par le désir de ne pas limiter les réponses des étudiants par un choix multiple.
- **L'analyse de contenu**, appliquée, d'une part, à l'analyse des travaux écrits des apprenants en italien pour relever les éléments interlinguistiques dans les textes, et, d'autre part, à l'analyse des résultats de l'enquête.
- **La méthode quantitative**, appliquée à l'analyse des travaux écrits des étudiants et des résultats de l'enquête. Pour l'analyse quantitative, nous avons eu recours au logiciel *WordCruncher* (2011) qui facilite le travail de comptage des mots et de l'analyse du corpus en constituant des listes des mots selon leur quantité et leur fréquence et en permettant de les traiter en contexte. Le traitement des données statistiques a été effectué à l'aide du logiciel *Microsoft Excel* (2010).
- **La méthode descriptive** est utilisée premièrement dans l'aperçu (description) de la formation des langues romanes, dans le cadre de la partie théorique de notre recherche, puis pour décrire les contextes d'apprentissage à l'Université de Lettonie, et enfin dans le traitement des résultats des exercices lexicaux produits par les apprenants.
- **La méthode comparative** est utilisée dans son aspect appliqué, notamment dans la comparaison des données statistiques de l'apprentissage consécutif et parallèle. Dans la recherche des éléments transparents véhiculant la complémentarité interlinguistique, nous avons opté pour la méthode comparative, appliquée dans la création du répertoire lexical

du français et de l'italien et basée sur les critères de la transparence lexicale (Degache et Masperi, 1998) et selon la méthode proposée par Mélisandre Caure (Caure, 2009).

La nouveauté de la recherche et les résultats attendus :

La problématique d'un enseignement parallèle en dehors de l'aire romanophone, ainsi que l'élaboration de nouvelles approches pour le public cible dont la langue maternelle n'appartient pas à la famille des langues romanes, constitue un nouveau domaine de recherche. Les résultats de l'analyse du corpus et les résultats de l'enquête nous permettront d'envisager les questions suivantes : quels sont les nouveaux contextes et le nouveau public pour l'intercompréhension ? Quelles pourraient être de nouvelles approches ayant pour base « la complémentarité » des langues romanes ? L'enjeu est de déterminer l'applicabilité de *l'apprentissage parallèle* du lexique des langues romanes en dehors de l'aire romanophone.

En prenant en considération le contexte actuel de l'enseignement / apprentissage des langues romanes en Lettonie et les tendances positives au niveau mondial en matière de promotion des langues romanes, cette recherche se propose de voir le rendement de l'apprentissage du lexique plurilingue afin de l'adapter aux besoins du nouveau public cible. À ces fins, il est important d'explorer la notion de parenté des langues et les aspects linguistiques qui y sont liés. Cette problématique est présente dans tous les domaines concernant le cadre de notre recherche : dans les théories de l'acquisition de la langue tertiaire et dans les théories de l'intercompréhension. Il s'agit de pouvoir trouver un compromis didactique et linguistique s'inscrivant dans les approches plurielles et de l'appliquer à notre contexte d'intérêt.

Dans le but d'optimiser l'enseignement, de nouveaux outils pour l'apprentissage par transparence, résultats de nos recherches théoriques et empiriques, seront élaborés. Ce qui permet d'accéder à une langue romane par l'intermédiaire d'une autre langue romane, déjà acquise, qui aura, dans ce passage de connaissances, le statut de langue d'appui. Cette optique nous permettra d'élargir la portée de notre recherche à tout le public cible plurilingue non-romanophone. Les considérations théoriques et les résultats de l'analyse de données serviront de base pour élaborer des propositions didactiques concrètes pour le public cible plurilingue. Malgré cette vaste base théorique, les approches plurielles ont néanmoins besoin d'amplifier leur portée pratique. C'est l'ambition de ce travail de recherche. Il vise à élargir le champ d'application des principes de l'intercompréhension en dehors de l'aire romanophone et introduire le concept de l'apprentissage par transparence des approches plurielles dans un nouveau contexte. Ce domaine de recherche constitue une ouverture pour la Lettonie vers les

réseaux de l'intercompréhension qui concernent non seulement les langues d'une même famille mais qui peuvent également rapprocher des langues de groupes différents.

La nécessité d'élaborer de nouvelles approches dans les domaines de l'apprentissage des langues tertiaires et de l'intercompréhension se trouve actuellement au centre des débats scientifiques. Notre recherche transforme le caractère implicite des aspects lexicaux, en leur attribuant un caractère explicite, en tant qu'outils d'acquisition de transparences lexicales et par les transparences lexicales.

Structure de la thèse

La présente recherche comporte deux parties : la partie théorique et la partie pratique. Dans la **partie I (chapitre 1)**, nous nous attachons aux questions de la didactique du plurilinguisme et, notamment, aux nouveaux mouvements didactiques issus des approches contrastives. Nous étudions les questions d'ordre terminologiques concernant l'influence translinguistique et le répertoire langagier des apprenants.

Dans le **chapitre 2**, nous exposons les fondements théoriques concernant la définition des langues romanes, les approches plurielles visant l'apprentissage des langues apparentées en accentuant l'exploitation des aspects lexicaux dus à la parenté interlinguistique.

Dans le **chapitre 3**, une grande attention est dédiée au plan lexical des langues romanes. Nous étudions la notion de compétence lexicale dans l'optique des langues génétiquement proches.

La partie II est consacrée au contexte de l'apprentissage des langues romanes en milieu académique en Lettonie. **Le chapitre 1** a pour but d'étudier le statut des langues romanes et leur interaction en milieu universitaire en Lettonie et de mettre en relief les dynamiques des langues romanes dans le contexte de la Faculté de Sciences Humaines de l'Université de Lettonie, en tant que contexte plurilingue non-romanophone. **Le chapitre 2** a pour objectif d'étudier les stratégies utilisées par l'apprenant non-romanophone lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue romane (l'italien), ce qui nous permettra de programmer le rapprochement de ces deux langues dans le processus d'apprentissage parallèle, compte tenu des stratégies employées par les apprenants dans leur comportement lexical. Dans **la partie III**, et notamment dans le **chapitre 1**, afin de détecter les points de sutures interlinguistiques existants au niveau lexical, nous illustrons les spécificités d'un réseau de parenté et des similitudes interlinguistiques. Les notions de complémentarité et de transparence y seront explicitées. **Le chapitre 2** a pour but l'application pratique des modalités de l'introduction des matériaux élaborés dans le **chapitre 1** auprès du public cible.

La recherche a une visée pratique et applicable dans différents contextes de l'apprentissage du français et de l'italien. Ce projet suit de nouvelles tendances dans le domaine du plurilinguisme, vise la promotion du patrimoine roman et la valorisation des compétences plurilingues. Vu les progrès effectués dans l'intercompréhension à l'échelle mondiale, ainsi que dans les programmes de Philologie française à l'Université de Lettonie, ces initiatives devraient être renforcées par une approche spécifique, graduelle, conçue *ad hoc* pour le public en question.

PARTIE I

FONDEMENTS THÉORIQUES : L'APPROCHE CONTRASTIVE ET LE RÉPERTOIRE LANGAGIER DES APPRENANTS

1. La contrastivité dans l'apprentissage des langues

Issus du latin, le français et l'italien modernes s'inscrivent dans le patrimoine européen linguistique comme les plus grands représentants du groupe roman, car ces langues comptent aujourd'hui plus de 120 millions de locuteurs en Europe (60 pour l'italien et 63 pour le français) (Chardenet, 2005, 4). Leur patrimoine linguistique commun les rend privilégiés du point de vue de l'enseignement. Pendant longtemps, ces langues existaient séparément sans former un système dans l'enseignement, cette tendance est en train de changer à l'échelle mondiale. En adoptant une *logique d'alliance* (Balboni, 2005, 3), les langues redécouvrent leur patrimoine linguistique au niveau de la didactique des langues. Ainsi, à l'intérieur de la didactique du plurilinguisme, on trouve la didactique des langues apparentées. Parmi les groupes de langues, il est remarquable que la famille romane ait pu construire en vingt ans un appareil didactologique relativement complet (méthodes, dispositifs d'apprentissage et de formation de formateurs, équipes de recherche) (Alvares *et al.*, 2011, 15).

L'Université de Lettonie a une longue tradition de l'enseignement des langues romanes qui remonte aux années 20 du XX^e siècle (Bankavs, 2004, 170). De nos jours, l'intérêt pour les langues romanes croît, ce qui explique la nécessité de revoir les modalités d'apprentissage/enseignement des langues dans le contexte plurilingue non-romanophone, un contexte qui est nouveau pour la didactique des langues romanes, car il ne fait pas partie du continuum roman et s'adresse à un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman. Pour pouvoir rapprocher le français et l'italien au niveau de leur apprentissage et pouvoir programmer l'apprentissage parallèle des langues apparentées, il est important d'étudier le cadre théorique reflétant cette problématique dans le cadre de la linguistique appliquée et de la linguistique romane. Cette multidimensionnalité reflète l'idée même de la didactique des langues romanes : le patrimoine linguistique au service de la didactique des langues. Ainsi, on s'attachera non seulement aux notions de linguistique appliquée mais également aux facteurs linguistiques,

ce qui permettra de délimiter des zones susceptibles d'aider au rapprochement du français et de l'italien sur le plan didactique pour un public non-natif.

Les questions théoriques concernant l'approche contrastive seront étudiées dans le **chapitre 1**. Les approches plurielles, y compris l'apprentissage des langues tertiaires et l'intercompréhension, sont l'adaptation moderne des théories contrastives. Ces approches valorisent des pré-acquis langagiers dans l'apprentissage des langues supplémentaires. Notre hypothèse prévoit les modalités de l'ancrage de nouvelles compétences sur la base des compétences déjà acquises et la conversion de l'information linguistique dans ce passage de connaissances. Il est donc important d'étudier les modèles plurilingues impliquant les processus cognitifs de ce passage. L'étude des aspects théoriques des deux domaines (l'apprentissage des langues tertiaires et l'intercompréhension) permettra de trouver le modèle de rapprochement de deux langues dans notre contexte et un compromis linguistique et didactique entre ces deux approches.

1.1 Jalons historiques

Depuis l'Antiquité, la discussion concernant les langues étrangères était centrée sur le mode d'enseignement et non pas sur le processus d'apprentissage (Pallotti, 2006, 17).

L'idée de comparer les langues n'est pas nouvelle : en 1638, Jan Amos Comenius préconisait déjà que l'enseignement d'une nouvelle langue (L2) soit adapté « à la langue déjà connue, n'insistant que sur les différences » parce qu'il pensait que la langue maternelle des élèves (leur L1) entretient avec la L2 enseignée « des rapports originaux qu'il nous faut découvrir si nous voulons qu'ils apprennent rapidement » (Besse, 2001, 71).

Centrée au début du XIX^e siècle sur l'analyse des rapports de parenté entre les langues dans une perspective historique, l'approche comparatiste s'est ouverte au milieu du XX^e siècle à la notion d'analyse contrastive, mettant en évidence les éléments non coïncidents entre langues dans un but essentiellement didactique (Dessoutter, 2004, 117 ; Calvi, 1995, 29 ; Sternin, 2007, 9). Cette ouverture est due aux travaux d'Uriel Weinreich (1953 [1974]) et de Robert Lado (1957) qui ont posé les bases de l'Analyse Contrastive (AC) moderne. Les théories partent d'abord de la notion de contact des langues. Les travaux d'Uriel Weinreich se réfèrent à des sujets bilingues utilisant alternativement deux langues. Suite aux études de Lado (1957), le concept de contact est étendu dans le cas d'un bilinguisme en construction par apprentissage (Jamet, 2009, 50).

Dans son ouvrage *Linguistics across culture* (1957), Robert Lado note pour la première fois l'exigence d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique (Dessoutter, 2004,

117). « *The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those that are different will be difficult. We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student*³ » (Lado R. (1957) cité par Desoutter, 2004, 117).

Le point crucial dans ce domaine a été marqué par les études d'analyse contrastive, apparues dans les années 40 et 50 du XX^e siècle. Cette époque était dominée, en psychologie comme en linguistique, par les théories comportementalistes. Ces théories attribuaient à la formation des habitudes le rôle principal dans le processus de l'apprentissage : apprendre une langue était conçu comme s'habituer à reproduire des comportements par l'imitation d'un modèle précis et la répétition des séquences. L'ancien comportement y était considéré comme différent de celui en voie de construction (Dulay *et al.*, 1982, 101). Gabriele Pallotti résume ainsi ce procédé : « *L'acquisition de la langue étrangère posait plus de questions car les habitudes préalablement acquises étaient considérées comme des obstacles à l'accès aux habitudes des autres langues. Pour une didactique efficace on plaidait pour une comparaison de la langue et de la culture native avec celle étrangère pour en expliciter les difficultés à surmonter dans l'apprentissage* » (Pallotti, 2006, 17).

L'Analyse Contrastive, le modèle d'enseignement qui a proposé à des fins pédagogiques la comparaison systématique de la langue de départ de l'apprenant et de la langue cible, devient une référence théorique et méthodologique incontournable. Cette méthode avait pour but de délimiter les aires de difficulté majeure pour les apprenants.

À la base de l'Analyse Contrastive, il y a, en premier lieu, l'hypothèse que l'apprentissage de la L2 advient par extension des règles de la L1. Le sujet parlant forme dans la L2 une compétence basée sur un modèle ayant une composante de règles communes à la L1 (langue maternelle) et la L2, et les deux composantes, qui contiennent des structures spécifiques des deux langues (Lo Cascio, 1982, 67).

C'est pourquoi, le contact entre deux langues a longtemps été rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue à l'autre et l'Analyse Contrastive (AC) a été chargée de décrire – voire de prédire – ces erreurs (Jamet, 2009, 50).

³L'apprenant qui entre en contact avec une langue étrangère, en découvrira certains traits qui seront faciles pour lui, et d'autres – extrêmement difficiles. Les éléments qui sont similaires à sa langue maternelle seront faciles pour lui, ceux qui sont différents seront difficiles. On peut prévoir et décrire les schémas qui causeront les difficultés dans l'apprentissage, et ceux qui ne le feront pas, par le biais de comparaison systématique de langue et culture à apprendre avec celles natives de l'apprenant (traduit par l'auteur).

Le mouvement qui en découle est l'**analyse des erreurs**, qui mettait au centre la théorie de la contrastivité. L'Analyse Contrastive se basait exclusivement sur le rapprochement des deux systèmes linguistiques et non pas sur l'observation des productions effectives de l'apprenant, négligeant ainsi son rôle créatif. L'AC décrit surtout le produit de l'apprentissage (Lo Cascio, 1982, 73).

Les conceptions modernes sont centrées sur l'apprenant, sur ses besoins et sa créativité linguistique et s'articulent selon les axes suivants :

- connaissances linguistiques antérieures ;
- besoins linguistiques ;
- expériences d'apprentissage des langues ;
- profils linguistiques (Neuner, 2004, 14).

1.2 Le rôle des pré-acquis langagiers dans l'apprentissage d'une nouvelle langue

L'époque du plurilinguisme ouvre de nouveaux axes de recherches et de réflexions sur la nature de l'interaction entre les langues, d'où l'intérêt majeur pour le répertoire linguistique du locuteur en LE. Ainsi, le *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (CECRL) redéfinit comme « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (CECRL, 2001, 11). Daniel Coste voit l'enjeu « *à rendre ce plurilinguisme mobile et fonctionnel (...) un plurilinguisme où une même compétence plurilingue rassemble et permet de mobiliser, de gérer et d'étendre une pluralité dynamique de ressources linguistiques* » (Coste, 2011, 181).

Dans cette optique, les ouvrages ayant pour objectif d'étudier « ces ressources linguistiques » chez un locuteur et/ou un apprenant se multiplient. Si longtemps ce répertoire langagier était limité d'abord à la langue maternelle et à son influence dans l'acquisition de la langue étrangère, avec la diffusion du plurilinguisme, ce modèle a été modifié, en valorisant le rôle des langues étrangères intermédiaires figurant dans les parcours linguistiques des apprenants, car « *celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois "à zéro", mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue* » (Neuner, 2004, 15 ; Coste, 2011, 181). L'axe d'attention est déplacé vers l'impact qu'exercent les langues étrangères déjà apprises sur l'acquisition de la nouvelle langue étrangère, ce qui ouvre de nouveaux horizons pour les approches plurielles, où les notions de compétences partielles et de pré-acquis sont revalorisées.

Ainsi, surgit un nouveau courant : l'*acquisition of additional languages* (AAL) (l'acquisition des langues supplémentaires) (Cenoz, 2008, 219), qui inclut les aspects

psycholinguistiques, sociolinguistiques et éducatifs (Cenoz, 2008, 220). Une place importante dans le domaine de l'AAL appartient aux problématiques concernant l'apprentissage de la troisième langue étrangère et l'influence translinguistique dans ce procès (angl. *cross-linguistic influence*) (Trevisiol et Rast, 2006 ; Cenoz, 2008; Bliska, 2015). Ce courant est la suite logique des recherches sur l'acquisition de la SLA (second language acquisition).

Or, le tournant des théories consiste dans un passage de la juxtaposition à l'interaction des composantes de la compétence plurilingue. Marianna Bono et Sofia Stratilaki attribuent un caractère holistique à ces théories innovatrices :

« Dans une telle perspective, adopter un point de vue holistique équivaut à affirmer le caractère global et non segmenté de la compétence plurilingue, et à considérer que cette compétence est une compétence originale, non cumulative, différente de la compétence des monolingues, notamment par les possibilités d'inter-action (d'appui, de passage et de mise en relation) entre les systèmes linguistiques en présence. La perspective holistique implique également la reconnaissance de l'asymétrie constitutive entre les différentes composantes de la compétence plurilingue » (Bono et Stratilaki, 2006, 11).

Pour pouvoir programmer une approche parallèle, il est important de répondre aux questions suivantes : Quel est l'impact des pré-acquis dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère appartenant au groupe roman et quel est le rôle des langues apprises auparavant dans l'acquisition du lexique ? Quelle est l'influence des facteurs typologiques et de la psychotypologie des apprenants (Kellerman, 1979) sur la transférabilité des éléments de la langue source vers la langue cible ? Pour répondre à ces questions, il est indispensable d'approfondir certains termes et notions de base dans le domaine.

Vu le rôle principal attribué aux langues « *autres que la langue première* » (Bono, 2006, 1), il est important d'éclaircir la terminologie employée par rapport aux langues apprises, leur ordre et leur rôle.

Ulrike Jessner associe le terme de l'apprentissage de la langue tertiaire avec le concept même de *multilinguisme*, qui a été adapté pour recouvrir le terme de l'apprentissage de plusieurs langues et également pour définir le produit d'acquisition/apprentissage de deux langues ou plus. (Jessner, 2006, 15)⁴.

La majorité des ouvrages traitant de l'influence translinguistique utilisent la numérotation 1, 2, 3 adoptée par Williams et Hammarberg (1998), dans la définition des langues selon l'ordre chronologique d'acquisition, et non pas le degré de compétence du locuteur dans ces langues :

⁴ On the other hand, based on recent developments in research “multilinguism” has been suggested to be used as the cover term for the acquisition of more than two languages and the product of having acquired or learned two or more languages (Jessner, 2006, 15).

« Le terme **langue 3** (L3) renvoie d'une manière générale à la langue en cours d'acquisition au moment de l'observation. Il ne s'agit donc pas nécessairement de la deuxième langue étrangère et elle peut être précédée de plusieurs langues secondes (L2), terme employé au sens large pour toute autre langue acquise après la langue première (L1), et qui ne constitue pas la langue cible (LC). L'appellation **langue 4** (L4) est parfois utilisée lorsque l'étude prend en considération les trois langues déjà acquises par l'apprenant ou en cours d'acquisition » (Trevisiol et Rast, 2006, 1).

Les chercheurs dans ce domaine s'interrogent également sur les modalités d'un tel apprentissage :

1. Les trois langues peuvent être acquises/apprises simultanément ;
2. les trois langues peuvent être acquises/apprises de manière consécutive ;
3. les deux langues sont apprises simultanément après l'acquisition de la L1 ;
4. les deux langues sont acquises simultanément avant l'apprentissage de la L3 (Jessner, 2006, 16).

En ce qui concerne le terme *langue tertiaire*, Bjorn Hammarberg applique la définition de la L3 « à toute langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs langues secondes (L2) en plus de celles d'une ou de plusieurs langues premières (L1) » (Hammarberg, 2006, 45). Rebekah Rast associe la L3 avec la langue cible : L3 - la nouvelle langue à apprendre (Rast, 2006, 119).

Dans les ouvrages en français, on emploie le plus souvent le terme *langue troisième* pour désigner la L3. Britta Hufeisen et Gerhard Neuner adoptent, pour la même acception, le terme de *langue tertiaire* : « On entend par "langue tertiaire" une langue étrangère apprise après une première langue étrangère, c'est-à-dire une deuxième, troisième, quatrième langue, etc. » (Hufeisen et Neuner, 2004, 5). Dans les travaux en anglais, les auteurs sont unanimes dans l'emploi du terme « *third language* » ou L3 (Murphy, 2003 ; Cenoz, 2006 ; Odlin, 2005 ; Jessner, 2006).

Les notions telles que *le transfert*, *l'interférence* et *l'interlangue* sont au centre des débats sur l'apprentissage des langues complémentaires. Cet héritage terminologique est lié au fait que pendant longtemps le traitement de la L3 se faisait par extension des recherches sur l'apprentissage des langues étrangères ou de la L2, les mêmes méthodes et outils ont été employés dans ces domaines.

Les notions d'interférence et de transfert sont issues de l'époque de l'Analyse Contrastive qui attribuait leur source principale à l'influence de la langue maternelle des locuteurs. (R. Lado, 1957). Les théories d'interférence partaient d'abord de la notion de contact des langues. (U. Weinreich, 1953). Durant la première phase de l'Analyse Contrastive (AC), l'interférence était

vue comme un produit linguistique ayant souvent une valeur négative qui devait être extirpée (Calvi, 1995, 64). Cécile Desoutter résume ainsi la différence entre les deux notions de l'époque comportementaliste :

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

- Si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences* (Desoutter, 2004, 118). Car la L1 interfère avec la L2 en créant de grands obstacles pour l'apprentissage (Dulay *et al.*, 1982, 97).

Les auteurs distinguent deux types d'interférence :

- **psychologique** : l'influence d'anciennes habitudes sur les nouvelles habitudes linguistiques ;
- **sociolinguistique** : l'interaction linguistique, comme les emprunts, le changement de code, qui se produit quand deux communautés ou pays sont en contact (Dulay *et al.*, 1982, 98).

Le transfert comporte également deux côtés bien distincts, celui remontant aux théories comportementalistes et celui psychologique. Dans l'optique comportementaliste, on distingue le transfert positif c'est-à-dire la performance correcte de l'apprenant due aux similitudes entre les langues et entre l'ancien et le nouveau comportement. Le transfert négatif cause les erreurs dues aux différences entre les langues.

Dans l'optique de la psychologie de l'apprentissage, le transfert est perçu comme l'utilisation de connaissances antérieures dans une situation nouvelle (Dulay *et al.*, 1982, 281). Cette vision inclut la notion de transfert dans une acception plus large, celle de l'influence translinguistique.

On doit l'acception moderne de la notion de transfert et d'interlangue à Larry Selinker :

« Il vaut mieux considérer le transfert en tant que terme général pour une classe entière de comportements, procès et conditions, dont chacun est lié avec l'influence translinguistique, c'est-à-dire avec l'influence et l'utilisation des connaissances linguistiques précédentes, habituellement mais pas exclusivement issues de la langue maternelle. Cette connaissance contribue à la construction d'une interlangue en interagissant d'une façon sélective avec l'input de la langue cible et avec des propriétés générales de nature différente » (Selinker, 1972, 208 - cité par Pallotti, 2006, 60).

Cette nouvelle vision interprète le transfert comme un processus, comme *« un ensemble de mécanismes cognitifs agissant à tout niveau linguistique »* (Calvi, 1995, 64).

T. M. Wlosowicz souligne l'acception moderne de ces deux notions et notamment les dynamiques entre les langues : « *le transfert, c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs. En revanche, les interférences constituent des phénomènes d'interaction dynamiques, non réductibles à une seule langue et liés au traitement plutôt qu'à la structure des langues* » (Wlosowicz, 2010, 162).

Les théories modernes revalorisent le concept de *transfert*. Placé dans l'optique de l'influence translinguistique, ce terme englobe soit le changement de code (angl. *code-switching*) pour les bilingues, soit les phénomènes d'interférence et de transfert dans l'apprentissage de langues secondes (SLA), ainsi que les effets de l'attrition des autres langues impliquées (Jessner, 2006, 18).

Les notions de transfert et d'interférence sont liées à celle d'interlangue qui est également l'objet de recherches de TLA (acquisition/apprentissage de la L3). C'est également à Larry Selinker, linguiste américain, que l'on doit la théorie sur l'interlangue qu'il définit comme : « *un système intermédiaire unique, composé de règles bien précises* » (cité par Pallotti, 2006 ; Dewaele, 2003).

L'interprétation du terme *l'interlangue* (let. *starpvaloda*) varie selon les sources théoriques. Selon certaines sources, ce système se réfère uniquement à l'oral (LTSV, 2011, 86) ou concerne exclusivement la langue maternelle de l'apprenant (VPSV, 2007, 373). Le terme *l'interlangue* est employé dans notre thèse avec l'acception suivante : la variété ou l'utilisation individuelle et dynamique de la langue cible, marquée par le transfert des structures de la langue maternelle ou d'autres langues du répertoire de l'apprenant, créant ainsi un nouveau système comportant des éléments de plusieurs langues. Dans l'optique du plurilinguisme, la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangue « *de manière dynamique et non statique* » (Coste *et al.*, 2009, 18).

Nous allons passer en revue les principaux aspects du transfert lexical dans l'optique de l'apprentissage de la L3, afin de détecter les facteurs auxquels le mécanisme de transfert peut être soumis et, notamment, le rôle des langues sources pour les transferts translinguistiques.

Les facteurs-clés le plus souvent évoqués de l'influence translinguistique sont :

- La typologie linguistique et la psychotypologie (Kellerman, 1983 ; Trevisiol, 2006 ; Cenoz, 1997 ; Sigleton et Ó Laoire, 2006 ; Jessner, 2006).
- Le niveau de compétences en L2 et LC (Trevisiol, 2006 ; Hammarberg, 2006 ; Tremblay, 2006 ; Jessner, 2006).

- Le facteur L2 qui fait privilégier une langue étrangère pour le transfert (Williams et Hammarberg, 1998 ; Bono, 2006).

Les facteurs secondaires sont :

- L'actualité ou l'emploi récent (Hammarberg, 2006).
- L'âge des sujets (Cenoz, 1997).
- Le mode langagier : bilingue-monolingue (Gajo, 1998 ; Murphy, 2003).
- Les habitudes d'apprentissage (on n'apprend pas de la même façon la L1 et la L2).
- Les facteurs culturels et affectifs des sujets (Trevisiol et Rast, 2006 ; Jessner, 2006).
- Les facteurs de l'acquisition ou de l'apprentissage.

Tous ces facteurs sont responsables également de la direction d'influences translinguistiques. Plusieurs directions sont envisageables : L1-L3, L2-L3, L1-L2-L3.

Un des facteurs clés dans le domaine de l'influence translinguistique est la typologie des langues concernées (Cenoz, 2006 ; Singleton Ó Laoire, 2006 ; Llama *et al.*, 2008), qui est le plus souvent associée à la perception de l'apprenant de la distance entre les langues. La notion de psychotypologie est proposée par Eric Kellerman en 1979. Ce dernier attribue à l'apprenant un rôle actif dans l'appréhension de la distance linguistique entre les langues qu'il est en train d'apprendre, ce n'est pas seulement le facteur typologique inhérent aux propriétés linguistiques, mais c'est la perception de cette distance qui déclenche le transfert.

Selon la théorie de Kellerman, les apprenants perçoivent de manières différentes les langues comme plus proches ou plus éloignées, et cette perception ne coïncide pas forcément avec la typologie établie par les linguistes (Pallotti, 2006, 68). Elle est étroitement liée à la transférabilité des éléments. C'est exactement ce processus qui détermine la direction du transfert selon des schémas différents : L1-L3 ; L2-L3 etc.

« Le transfert de la LS vers la LC ne se produit pas au hasard. Trois facteurs principaux interagissent pour contrôler l'usage du transfert par un apprenant : sa structure psychologique de la LS, sa perception de la distance entre la LS et la LC et ses connaissances de la LC » (Kellerman, 1979, cité par Rast, 2006, 119).

Odlin résume ainsi la perspective psychotypologique :

« Les recherches indiquent que toute chose étant égale par ailleurs, le transfert proviendra très probablement du jugement que l'apprenant fait (consciemment ou inconsciemment) d'une similarité partielle ou totale entre des structures particulières appartenant à une langue précédemment acquise et des structures de la langue cible » (Odlin, 1989, 142, cité par Singleton et Ó Laoire, 2006, 102).

De nombreuses recherches corroborent cette théorie et placent la psychotypologie parmi les facteurs déterminants déclenchant le transfert. Examinons les exemples les plus flagrants concernant le transfert lexical.

La recherche de David Singleton et Muiris Ó Laoire sur l'acquisition de la L3 (le français), auprès d'apprenants ayant l'anglais comme L1 et l'irlandais comme L2, a démontré que la composante de la L2 résulte mineure dans l'accomplissement de la tâche lexicale par les sujets (Singleton et Ó Laoire, 2006, 105). Selon ces auteurs, les résultats prouvent que les sujets sont influencés par le sentiment que l'anglais est plus proche du français (leur L3), et que l'irlandais ne l'est pas. C'est la L1 qui est à la base du transfert lexical.

Les auteurs expliquent ce phénomène par le fait que l'anglais a beaucoup plus de similitudes au niveau lexical avec le français que l'irlandais (Singleton et Ó Laoire, 2006).

Les recherches menées par Hammarberg, qu'il présente sous la forme d'une analyse comparative de deux cas, semblent confirmer le facteur typologique dans l'activation des langues. Selon Hammarberg, le facteur typologique dépend de la faculté de l'apprenant à identifier ou à anticiper les ressemblances entre les langues et peut, par conséquent, influencer l'activation d'une langue déjà acquise (LDA) aussi bien de manière générale que locale à certains moments du processus de production orale et cela concerne surtout les constructions lexicales.

L'existence de langues d'une même famille avec la LC dans le répertoire linguistique des sujets est un autre aspect important pour le développement de notre hypothèse.

Camilla Bardel (2006), se référant aux travaux de De Angelis (2005) et Singleton (2001), affirme que la parenté devient le facteur dominant et primordial dans le transfert translinguistique quand il s'agit de langues parentes. Elle le prouve grâce à l'expérience menée auprès d'étudiants suédois ayant comme L2 le français ou l'espagnol et étudiant l'italien. Elle considère le recours à des langues apparentées comme « légitime » et « décisif » surtout pour l'activation de transferts lexicaux (Bardel, 2006, 156).

Selon Laurent Gajo (1996), pour un bilingue en langues voisines, face à une nouvelle langue voisine, on peut imaginer que l'atout de base se double d'un atout lié cette fois aux affinités spécifiques des langues concernées. Il traduit ces atouts ainsi : « *l'atout du bilingue mixte se mesure en termes de savoir-faire, de procédures générales liées à une première confrontation interlinguistique (stratégie de bricolage), alors que l'atout du bilingue romanophone se mesure en termes de procédures spécifiques (règles de passage) liées à des savoirs contrastifs sur les langues en questions* » (Gajo, 1996, 431). Comme le note J.-M. Robert : « *les phénomènes qui proviennent de transferts ou d'interférences interlinguistiques*

sont les phénomènes plus fréquents entre langues proches qu'entre langues éloignées » (Robert, 2004a, 3).

Le rapprochement des langues exige une compétence métacognitive et métalinguistique qui se traduit en reconnaissance des facteurs similaires et en leur application, qui se fait par l'appropriation de la psychotypologie des apprenants.

Les théories concernant l'importance du facteur *compétence* peuvent être divisées selon les axes suivants :

- le degré de compétence de la L3 ;
- le degré de compétence de la L2.

Degré de compétence de la L3. La phase initiale de l'acquisition/apprentissage de la L3 est beaucoup plus sensible à la présence des transferts dus à l'influence translinguistique. L'influence de la L2 est éphémère et a tendance à s'évanouir avec la progression des compétences en L3 (Tremblay, 2006, 116).

Les recherches de Marianna Bono semblent confirmer la corrélation entre un faible niveau de compétences en L3 et l'appui sur une L2 (Bono, 2006). Elle l'a démontré en travaillant avec un groupe de débutants en espagnol ayant pour L2 l'allemand.

Degré de compétences de L2(s) : Hammarberg et Williams, dans le passage de connaissances, soulignent l'importance du niveau de compétences du sujet :

« Ainsi nous avons remarqué que notre informatrice plurilingue préférait utiliser une de ses LDA (langue déjà acquise) dans un rôle fournisseur : la L2 qu'elle maîtrisait le mieux fonctionnait alors comme une langue fournisseur par défaut » (Hammarberg, 2006, 45).

En ce qui concerne le degré de compétences de la L2, son importance n'est pas dominante face à d'autres facteurs, tels que la typologie linguistique, comme le prouvent les recherches de Marie-Claude Tremblay : *« Dans l'acquisition de L3 (l'allemand), prédomine l'influence de L1 (l'anglais) et non pas du français ayant le statut de L2. Mais cette tendance change dans le cas si la compétence en L2 et l'exposition à L2 est élevée et qui se fait noter surtout au niveau des inventions lexicales »* (Tremblay 2006, 117).

En 1998, Bjorn Hammarberg et Sarah Williams introduisent **le facteur de la L2** : le fait de privilégier une autre langue à la L1 (Hammarberg, 2006, 45).

Pour Marianna Bono, le statut de « langues étrangères » partagé par les L2s et la L3, occupe une place d'importance. Ces facteurs combinés auraient pour effet de réduire la distance perçue entre les langues autres que la L1, favorisant ainsi l'appui sur une L2 en tant que source d'indices sur le fonctionnement lexical et morphosyntaxique de la L3 (Bono, 2006, 1). Elle explique les raisons d'une telle importance : *« les langues dites secondes semblent bénéficier*

d'une visibilité accrue pour les apprenants d'une troisième langue. Parmi les arguments les plus souvent invoqués pour rendre compte de ce phénomène, la même modalité d'acquisition – généralement en milieu scolaire » (Bono, 2006, 1).

Parmi les facteurs cités, celui de la typologie nous semble être déterminant et prédominant dans les recherches sur la L3. Les théories étudiées nous permettent de constater que tous ces facteurs ont une valeur cumulative : le plus souvent c'est la combinaison de plusieurs facteurs qui déclenche le transfert.

Pascale Trevisiol (2006) attribue un rôle important, dans le transfert translinguistique, au facteur de la typologie et de la compétence. L'expérience menée avec un groupe d'étudiants nippons a démontré que le passage des connaissances au niveau lexical passe par le schéma suivant : L2 (l'anglais)-L3 (le français) :

« Quant à la L2 (l'anglais), elle joue un rôle particulièrement important pour le lexique : les apprenants japonophones ont été sensibles à des traits de ressemblance formelle entre le français, l'anglais et parfois même le japonais, et exploitent au maximum leurs connaissances de mots apparentés en L3. Tous les mots adaptés appartiennent au français » (Trevisiol, 2006, 40).

Elle évoque le facteur de la compétence en LC :

« Les emprunts à une des langues déjà acquises interviennent jusqu'au niveau moyen, lorsque la pression communicative est trop forte par rapport à des connaissances insuffisamment automatisées : les débutants s'appuient alors sur la L1 pour les mots fonctionnels et sur la L2 pour les mots lexicaux, tandis que les intermédiaires font plutôt appel à leur L2 pour l'emprunt de mots fonctionnels » (Trevisiol, 2006, 40).

Bjorn Hammarberg présente également ces facteurs en leur interactions : le degré de compétences – la typologie – l'emploi actif et récent de la langue, ainsi que l'activation de plusieurs langues sources (Hammarberg, 2006.)

Après avoir étudié les théories principales concernant les facteurs de l'activation des LDA, il nous est important de prêter attention à la présentation du phénomène de transfert lexical dans les travaux sur l'influence translinguistique. Le lexique est au centre de recherches dans ce domaine, car c'est au niveau lexical que tous ces facteurs se trouvent le mieux représentés. Dans le chapitre qui suit, nous allons étudier la notion de transfert lexical dans l'optique translinguistique, la terminologie qui y est liée, ainsi que les principaux types de classification.

1.3 La notion de transfert lexical dans l'optique de l'acquisition translinguistique

Les recherches sur les influences translinguistiques concernent le plus souvent le transfert lexical, qui est déterminé par la créativité de l'apprenant, ce qui est reflété par les termes suivants : *bricolage* (Gajo, 1996 ; Lüdi, 1994), *invention lexicale* (Dewaele, 1998). Le plus souvent le transfert lexical est étudié lors de la production orale des apprenants.

Bjorn Hammarberg définit le transfert lexical de la façon suivante : « *comme transfert lexical apparent, nous prenons en compte le choix lexical et les formes lexicales qui semblent montrer une tentative de formulation en L3 mais qui comportent des marques ayant été produites pendant l'activation d'une LDA, une langue fournisseur externe.(...) Nous distinguons ainsi ces unités considérées comme des expressions langagières de l'apprenant en L3 et des mots et séquences non adaptés au niveau morphologique et phonologique dans une autre langue que L3* » (Hammarberg, 2006, 45).

J.-M. Dewaele souligne le rôle créatif des sujets dans le transfert lexical, il introduit le terme d'*invention lexicale* (1998) qui se traduit par des « *lexèmes dans l'interlangue orale, adaptés morphologiquement et phonologiquement à la langue cible, mais qui ne sont pas employés par les locuteurs natifs* » (Dewaele, 1998, 471). Selon cet auteur, la source n'est pas toujours identifiable, les inventions lexicales comportent souvent des éléments provenant de langues différentes (Dewaele, 1998, 471). Teresa Maria Wlosowics (2010, 160) interprète le terme d'*invention lexicale* comme « *des néologismes créés en raison de la coactivation de mots dans une, deux ou plusieurs langues, ou à la surgénéralisation des règles morphologiques de la langue cible* ».

Odlin (1989, 169), dans son acception du transfert, envisage la direction dans laquelle ce dernier advient. Il distingue ainsi le « *substratum transfer* » (transfert de substrat : quand la langue dominante influence les autres langues) du « *borrowing transfer* » (transfert par emprunt : quand la langue dominante est influencée par les autres langues (cité par Prieto Arranz, 2005, 116). Ce qui rejoint en partie la théorie de Meissner sur la multidirectionnalité du transfert, ce dernier distinguant le transfert proactif du transfert rétroactif (voir Figure 1):

« *Etant donné que chaque entité informationnelle s'intègre dans un ensemble de savoirs structuré selon la biographie cognitive d'un individu, toute information nouvellement intégrée modifie en principe l'organisation intégrale des savoirs sensibles à une information donnée. Dans le domaine de la représentation des données de langues, ce phénomène explique une fois de plus la bi- ou même la multidirectionnalité des transferts* » (Meissner, 2003, 45).

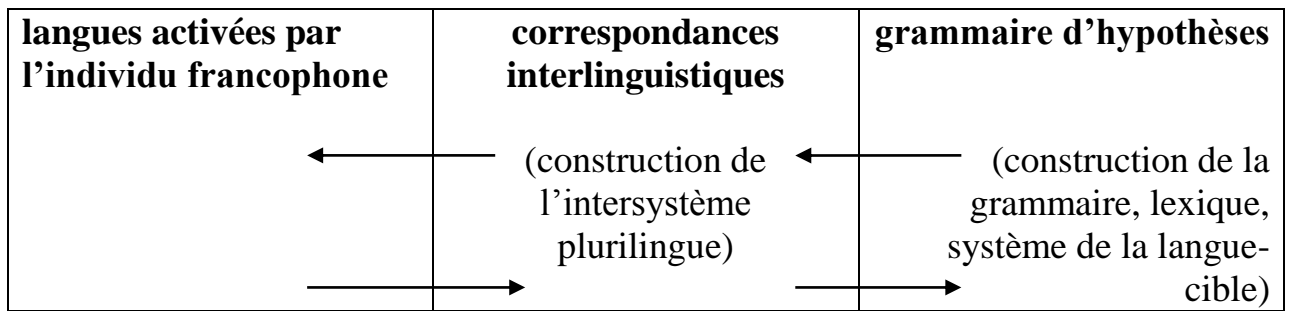


Figure 1 : Transfert pro- et rétroactif (Meissner, 2003, 45)

Si Dewaele et Hammarberg associent le transfert au rôle actif et créatif de l'apprenant, Hakan Ringbom (2007) lie la notion de transfert aux connaissances antérieures des sujets et aux facteurs linguistiques inhérents aux langues. Ainsi, le phénomène de transfert est étroitement lié aux similitudes interlinguistiques :

« *What is important to note is that transfer does not occur only across related languages; it is part of a universal phenomenon where learners try to facilitate the learning process by making use of any prior linguistic knowledge they have. This is particularly important at early stages of learning, when linguistic knowledge other than the L1 is very limited. Transfer can be described as a process making use of perceived and/or assumed cross-linguistic similarities, and its effects may be either positive or negative*⁵ » (Ringbom, 2007, 3).

Ainsi, le phénomène déclencheur du transfert est la transférabilité des éléments qui repose sur leur transparence ou les similitudes que partagent les langues en question. Rebekah Rast (2006) a essayé de voir dans quelle mesure la reconnaissance des mots dépend de la transparence. Sur le plan lexical, les facteurs de transparence à prendre en considération sont :

1. Plus le mot d'une langue connue s'approche du pôle *identique* au mot cible, plus ce dernier sera reconnu.
2. Plus il y a de langues connues qui présentent un équivalent au mot cible, plus il sera reconnu.
3. Les points 1 et 2 sont vrais uniquement dans le cas où se produit un appariement forme-sens (problème des faux amis) (Rast, 2006, 127).

Etant donné qu'une des causes principales du transfert est la similarité entre les langues et non pas la différence, comme cela était explicité dans les théories comportementalistes, il va de soi que les apprenants de langues typologiquement proches sont plus exposés aux risques de transfert. Ainsi, José I. Prieto Arranz confirme cette idée : « *le transfert est beaucoup plus probable quand deux langues sont similaires, surtout quand l'influence de L1 implique les modèles typologiquement communs* » (Prieto Arranz, 2005, 120).

⁵ Il est important de noter que le transfert ne concerne pas seulement les langues apparentées. Cela fait partie du phénomène universel quand les apprenants essaient de faciliter le procès de l'apprentissage, en recourant aux connaissances linguistiques antérieures. C'est important surtout aux stades initiaux de l'apprentissage, quand les connaissances autres que de la L1 sont limitées. Le transfert peut être décrit comme le recours aux similarités translinguistiques perçues et/ou supposées, et dont l'effet peut être positif ou négatif.

Or, la reconnaissance de zones transparentes se fait d'abord par la compréhension surtout lorsqu'il s'agit de langues apparentées. Dans l'optique de l'apprentissage de la L3, Gerhard Neuner interprète la notion de transfert en la liant directement aux implications didactiques. Il cite Meissner (2000) qui introduit le terme de « *transfert de reconnaissance* » :

« *La question de départ est de savoir comment on peut construire entre la L1 et la L2 et la nouvelle langue à apprendre L3 des “passerelles de transfert”. Quelles unités et structures de la langue maternelle (L1) et de la première langue étrangère (L2) peuvent être associées et reliées à des éléments, unités et structures similaires dans la langue tertiaire (L3) ? Qu'est-ce qui peut, quand on commence à travailler avec la nouvelle langue, déclencher un “transfert de reconnaissance” ?* » (Meissner 2000, cité par Neuner, 2004, 25).

Neuner parle de « *traverses entre les langues* » qu'il lie à l'intensité du contact linguistique (apport d'internationalismes et d'emprunts qui sont facilement identifiables par l'apprenant, surtout au niveau du vocabulaire) (Neuner, 2004, 26). Pour Meissner, ce sont les « *bases de transfert* » interlinguistiques qui augmentent la transférabilité entre les langues d'une même famille : « *les éléments intercompréhensibles fournissent des “bases de transfert” permettant d'identifier formes, fonctions et concepts d'une langue proche qu'on n'a jamais “apprise”* » (Meissner, 2003, 15).

Pour l'auteur, le transfert a une valeur positive car il repose sur la complémentarité des éléments transférables. Dans ce processus, le rôle principal est accordé à une langue autre que la langue maternelle :

« *Le but du choix d'une langue non-maternelle comme base de transfert est bien sûr de “faire d'une pierre deux coups” car en apprenant une nouvelle langue sur les bases d'une autre, on stabilise et enrichit aussi les connaissances de la langue de transfert* » (Meissner, 2003, 14).

Le transfert, selon Meissner, est perçu dans l'optique de l'apport positif s'exerçant entre les langues. Tout transfert a comme préalable une sensibilisation qui permet la découverte d'une relation analogique entre une base potentielle et un objectif de transfert (Meissner, 2003, 45). Ainsi, Meissner distingue 3 types de transfert :

- **Transfert intralinguistique** (à l'intérieur d'une langue) : Il concerne les langues de départ activées et la langue cible. Ce transfert repose sur la systématisme des langues, à savoir sur la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments, de l'arrangement de ceux-ci au niveau des mots et dans la phrase. Le transfert intralinguistique peut consister à chercher une base de transfert appropriée de type : *aveugle* - > *cécité* (*esp. ciego, it. cecità*).
- **Transfert interlinguistique** : Il s'agit d'un transfert qui va au-delà d'une seule langue. Ce transfert localisé entre la/les langue(s) de départ et une langue cible

(dans les deux sens) peut être réceptif (identification, re-construction/recodage) ou productif (écrire ou parler en langue cible sans la connaître véritablement). Ce transfert génère en plus un savoir « inter-langues ». On y rencontre des correspondances régulièrement positives (transferts réussis) et/ou négatives (transfert échoués).

- **Transfert didactique** : En effectuant les opérations linguistico-transférentielles, l'individu accumule un savoir instrumental portant sur l'acquisition des structures linguistiques. Ce savoir va au-delà de données linguistiques en soulignant des facteurs comportementaux et didactiques. Avec l'acquisition de chaque langue étrangère, l'apprenant développe de nouvelles expériences liées étroitement aux schémas caractéristiques de cette langue (Meissner, 2003, 45).

Cette classification proposée par Meissner ouvre de nouvelles perspectives sur la notion de transfert. Outre le transfert positif et négatif, il distingue le transfert sur le plan **réceptif** et **productif**, ce qui, à notre avis, est de grande importance dans l'optique des langues apparentées. Il s'accorde avec les chercheurs en L3 (Hufeisen, 2004 ; Calvi, 1995 ; Jessner, 2006) sur l'aptitude cognitive développée par les apprenants lors des apprentissages précédents de plusieurs langues étrangères, ce qui s'inscrit plutôt dans la vision psycholinguistique du concept de transfert et non pas purement linguistique. Ainsi, on a pu mettre en relief deux aspects très importants de la notion de transfert translinguistique : la direction du transfert selon les langues activées et les bases du transfert : les éléments transparents susceptibles d'être reconnus et transférés d'une (ou plusieurs) langue à l'autre.

1.4 Le lexique mental et les processus de production et de compréhension plurilingues

Les travaux sur l'apprentissage de la L3 placent le lexique au centre de leurs intérêts. Le transfert et les influences translinguistiques au niveau lexical s'inscrivent dans une optique cognitiviste et psycholinguistique. Les modèles d'accès au lexique concernent soit le niveau de production soit le niveau de reconnaissance du mot. Par conséquent, une place privilégiée, dans le fonctionnement de ces modèles, est attribuée au lexique mental.

Francesca Peressotti et Remo Job définissent le lexique mental comme « *l'ensemble de connaissances d'un sujet parlant sur les mots de sa propre langue* » (Peressotti et Job, 2006,

149). Chaque entrée de stock est chargée d'une information supplémentaire : le sens, la morphologie (le stock mental des syllabes), la syntaxe (lemmes), la phonologie (lexèmes), selon le modèle de Levelt (Kalnbērziņa, 2012, 38).

Le modèle de Levelt (1989) est le plus connu et débattu (voir Figure 2) : il prévoit plusieurs étapes de production, comportant un mécanisme de perception du discours, et concernant un sujet monolingue.

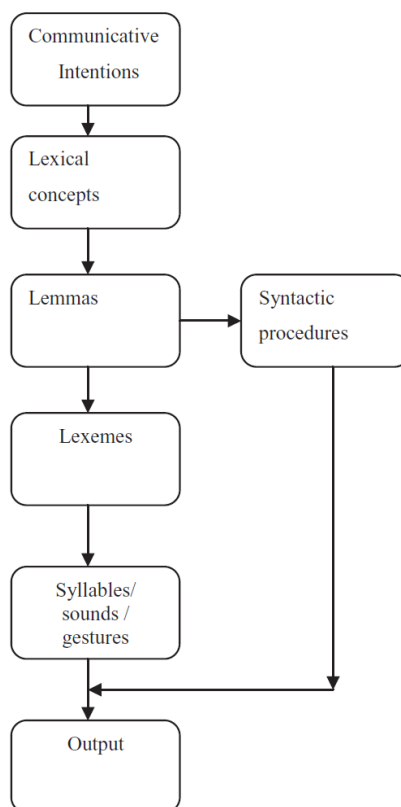


Figure 2 : Modèle de Levelt (version schématisée simplifiée par de Bot, 2004)

Les sous-parties de ce modèle sont le conceptualisateur, le formateur et l'actualisateur. Le message est généré au niveau du conceptualisateur en fonction de l'intention de communication. Les connaissances encyclopédiques du monde sont activées en fonction de la situation. Le formulateur donne accès au lexique de la langue, d'abord par l'activation du lemme (mot syntaxique), puis par l'encodage grammatical et enfin par la forme phonologique. (Kalnbērziņa, 2012, 39 ; Hammarberg, 2006, 55).

Kees de Bot (2004) adapte ce modèle aux processus de production chez un locuteur plurilingue.

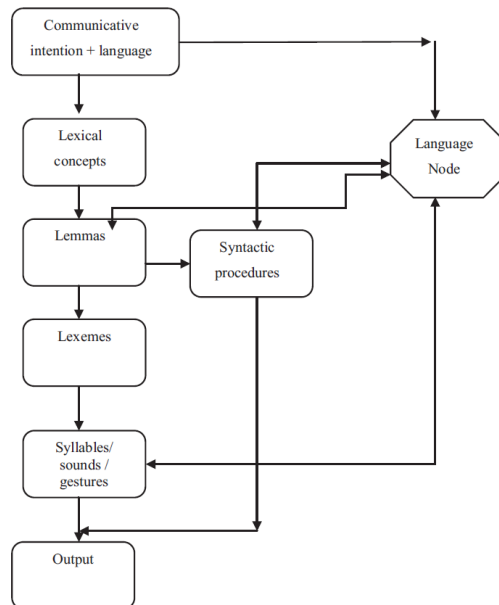


Figure 3: Processus de production plurilingue selon le modèle de K. de Bot (2004)

Selon de Bot, l'hypothèse principale de ce modèle prévoit trois compartiments d'information : l'information conceptuelle, les procédures syntaxiques et les éléments formants (sons et syllabes). Pour chaque compartiment, il existe des sous-ensembles de plusieurs langues qui se superposent en fonction de leurs ressemblances translinguistiques (de Bot, 2004 ,12).

De Bot (2004) postule que le choix de la langue d'expression s'effectue dans le conceptualisateur, selon l'intention du locuteur. De là, il est à la fois renvoyé vers d'autres composantes et aussi transmis vers un *noeud langagier* (angl. *language node*) qui peut communiquer directement avec le niveau du lemme, le niveau de la construction syntaxique et le niveau phonologique et phonétique, surveiller et diriger le choix de la langue à tous ces niveaux (Hammarberg, 2006, 55).

Selon la théorie de Bot, les mots dans les différentes langues peuvent être activés parallèlement. Le procès de sélection, à son tour, est activé par les facteurs suivants : niveau de compétence, actualité ; ces facteurs augmentent la compétitivité entre les mots (de Bot, 2004, 8).

Un autre modèle qui mérite d'être analysé est le modèle du *Moniteur Plurilingue* de Meissner (2003). Le rôle primordial y est attribué aux hypothèses exprimées par l'apprenant basées sur la « systématicité interlinguistique » (Meissner, 2003, 36) : « *l'apprenant d'une deuxième, troisième ou quatrième langue possède déjà un ou plusieurs systèmes : lexiques, grammaires, concepts, un savoir encyclopédique relié à ces langues - à partir desquels il émet ses hypothèses. Ceci explique le rôle éminent de la comparaison inter-langues à condition*

qu'elle soit déclenchée par l'apprenant lui-même et pas "imposée" par l'extérieur, un professeur ou une méthode » (Meissner, 2003, 34).

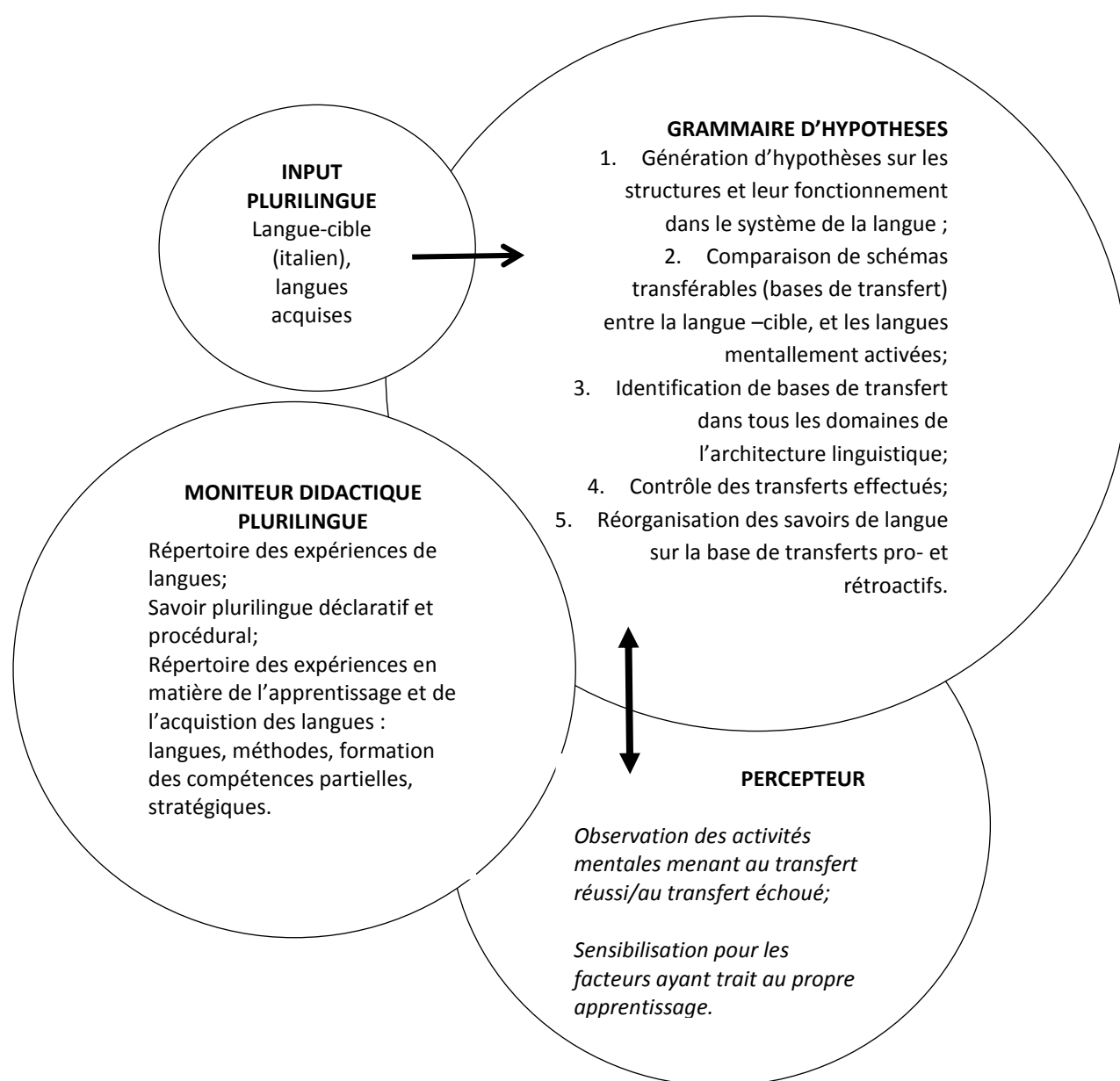


Figure 4 : Moniteur didactique plurilingue par Franz-Joseph Meissner (2003)

Ce modèle comprend l'input plurilingue activé, la grammaire d'hypothèses, l'activer transférentiel et le moniteur didactique, dont la tâche principale est de surveiller tous les processus de guidage didactique que les apprenants effectuent sous la surveillance d'un enseignant ou de l'apprenant travaillant en autonomie. Comme ce moniteur est en relation directe avec la dimension comportementale de l'apprenant, ce dernier décide de toutes les démarches acquisitionnelles de langue (Meissner, 2003, 37).

Selon Meissner, cette grammaire d'hypothèses spontanée montre la langue étrangère en train de naître (Meissner, 2003, 30).

Le modèle de Meissner prévoit « *la réorganisation de savoir de langue sur la base de transfert pro- et rétroactif* », ce qui devient avantageux pour les langues en question non seulement pour la L3 mais également pour les L1 et L2. La complémentarité, surtout au niveau des langues apparentées, devient le but et le moyen de ce modèle plurilingue.

Un autre aspect de TLA, qui revient comme fil rouge à travers de nombreuses recherches dans ce domaine (Hufeisen, 2004 ; Trevisiol, 2006 ; Jessner, 2006 ; Gajo, 1996), c'est la notion de compétence multilinguistique (angl. : *multilingual proficiency*), qui repose selon Ulrike Jessner sur la conscience métalinguistique (angl. : *metalinguistic awareness*) (Jessner, 2006, 34). C'est cette conscience métalinguistique qui est le résultat de l'interaction et de l'apprentissage de plusieurs langues. Jessner présente cette notion dans le modèle appelé *Modèle dynamique de multilinguisme (Dynamic model of multilingualism (DMM))* en tant que formule de compétence multilingue, ou mesure cumulative de contact de plusieurs systèmes psycholinguistiques (Jessner, 2006, 33) :

$LS \text{ (Language system) } 1 + LS2 + LS3 + LS_n + CLIN \text{ (cross-linguistic interaction : phénomènes de transfert et d'interférence) } + M \text{ (multilingualism factor) } = MP \text{ (multilingual proficiency).}$

Selon ce modèle, la conscience métalinguistique est la partie essentielle de la compétence plurilingue (Jessner, 2006, 72) ce qui comporte des changements qualitatifs au niveau du processus de l'apprentissage (Jessner, 2006, 56).

À notre avis, les modèles de Jessner et de Meissner sont plus complets du point de vue cognitif et psycholinguistique, car ils soulignent la valeur créative et le rôle actif de l'apprenant dans la production et l'acquisition de la compétence plurilingue. Les deux modèles se complètent car la compétence plurilingue n'existe pas sans la conscience plurilingue qui naît grâce à la grammaire d'hypothèse. C'est notamment par le procédé de l'hypothèse que se crée la compétence plurilingue.

Nous avons analysé certains modèles concernant l'apprentissage plurilingue y compris les modèles visant la compréhension et la production orale plurilingues.

Dans le cadre de notre recherche, il est important également d'étudier les phénomènes liés à la perception, au décodage, et à la production de la forme écrite des mots en langues apparentées et de répondre aux questions suivantes : Quel est l'impact des pré-acquis sur la forme écrite du mot ? Quels sont les processus cognitifs générant la reconnaissance et la production de la forme écrite du mot ?

En ce qui concerne les aspects cognitifs de la production écrite, peu de recherches y ont été dédiées. La production écrite avait un rôle assez important dans les travaux sur la L2. Nous

allons d'abord étudier les types de transferts au niveau de la production écrite, pour ensuite passer à l'analyse des modèles cognitifs dans ce contexte.

La plupart des travaux cités font partie des recherches concernant l'influence de la LM sur l'apprentissage et l'acquisition de la L2. Même si l'époque de l'analyse des erreurs est désormais loin, les chercheurs gardent toujours la notion d'erreur lexicale en la déclinant selon les modalités suivantes. Les tendances modernes la placent dans le contexte de l'influence translinguistique.

M. P. Agustín Llach, A. Fernández Fontecha et S. Moreno Espinosa (2005) emploient, eux-aussi, le terme d'erreur lexicale. Dans leur article *Differences in the Written Production of Young Spanish and German Learners: Evidence from Lexical Errors in a Composition*, ils abordent la problématique de l'influence sur les sujets de leur L1 dans leur production écrite. La population cible de ces recherches sont les jeunes apprenants de LM espagnol et allemand dont la langue cible est l'anglais. Ainsi, les auteurs classifient les erreurs lexicales comme les erreurs de *spelling* et les erreurs dues à l'influence translinguistiques. Celles-ci ont pour cause la traduction littérale de la LM, ou elles affectent la forme écrite des mots semblables en LM et en anglais. Selon les résultats de ces recherches, du point de vue quantitatif, les apprenants de LM espagnol ont fait moins d'erreurs lexicales par rapport aux apprenants allemands. Tandis que l'analyse qualitative n'a pas attesté de différences selon la LM des apprenants. Les auteurs motivent ces résultats par les liens typologiques entre l'anglais et l'allemand : « *La similarité lexicale entre l'anglais et l'allemand (fish/Fisch, apple/Apfel, brother/Bruder) a fourni aux apprenants allemands l'idée de transférer la connaissance lexicale depuis leur LM. (...) Ils ne prennent pas en considération de légères différences entre deux systèmes, différences que la prononciation ne reflète pas, ce qui cause une grande quantité d'erreurs lexicales* » (Augustin Llach *et al.*, 2005, 8).

Ils soulignent également les stratégies employées par les étudiants dans la production de la forme écrite des mots anglais. Les apprenants écrivent les mots anglais comme ils sont prononcés. Cette stratégie peut être expliquée comme « *l'influence de L1 due au transfert des règles et de codes en L1* ». La prononciation et l'écriture vont de pair, en conséquence les apprenants utilisent l'unique source de connaissances qu'ils possèdent : les conventions du code graphique allemand (Augustin Llach *et al.*, 2005, 9).

Elena Tea et Omar Colombo adoptent une classification similaire en proposant 2 types d'erreurs dans la production écrite des sujets de LM français en italien :

1. Erreurs de nature graphophonologique et morphosémantique liées au niveau d'interlangue de l'étudiant.

2. Erreurs interférentielles : Il s'agit d'interférences graphophonologiques et morphosémantiques à partir du français (LM).

2.1 Interférences graphophonologiques, par exemple :

- fr. *communication* → it. **comunicazione* pour *comunicazione* ;

- fr. *personnage* → it. **personnaggio* pour *personaggio* ;

2.2 Interférences morphosémantiques et calques :

- fr. *valider* → it. **validare* pour *convalidare* ;

- fr. *perspective* → it. **perspetiva* pour *prospettiva* (Tea et Colombo, 2011, 8-9).

Selon ces auteurs, la réussite du transfert dépend des contraintes sur le transfert (Masperi, 1998, cité par Tea, Colombo, 2011, 10) : « *le transfert d'une langue à l'autre aura plus de chances d'être réalisé si les contraintes sur le transfert (positif) seront respectées* » (Masperi, 1998). Ils illustrent ces « contraintes » par les procédés symétriques de dérivation entre le français et l'italien. Par exemple : *-sion/-zione ; ment/-mento ; -té/-tà* etc.

En plus, les auteurs délimitent un transfert trilingue quand l'apprenant, dans son répertoire, a une langue romane supplémentaire, par exemple l'espagnol. Ainsi, il peut également profiter d'un probable transfert très productif des formes *X-ción/-sión* et assez productif des formes *X-ismo* (Tea et Colombo, 2011, 11).

On peut en conclure que la typologie et la psychotypologie sont des facteurs cruciaux pour la forme écrite du mot en LE, et sont étroitement liés au facteur de la transparence lexicale entre les mots en langue source et en langue cible.

Marie-Christine Jamet en analysant les erreurs classées comme interférences issues d'un transfert négatif, lors de la production écrite en français de débutants italophones, distingue les types d'erreurs lexicales suivants :

- **Erreurs phonétiques et/ou orthographiques.** Dans cette catégorie, sont rangées des erreurs qui révèlent une mauvaise prononciation sous-jacente, comme *tempe* à la place de *temps*. Les erreurs uniquement orthographiques au contraire sont généralement *appropriées*, c'est-à-dire interprétables par un francophone, comme *racconter* avec deux « c » calqué sur l'italien *raccontare*.

- **Erreurs lexicales.** Certains barbarismes issus de calques sont ininterprétables : comme **affidable* (de l'italien *affidabile* qui signifie *fiable*) ou comme **indimenticable* (calqué sur l'italien *indimenticabile* au lieu de *inouvable*). Ces deux erreurs montrent une maîtrise du suffixe français *-able-* ajouté à un radical italien. Voici d'autres erreurs montrant toujours une maîtrise du suffixe et le calque du radical : **ambié* (< *ambientato*) au lieu de *situé* ; **falliment* (< *fallimento*) au lieu de *échec* ; *incassé* (< *incassato*) au lieu de *encaissé*. On peut classer dans un deuxième groupe des barbarismes interprétables du fait de la proximité lexicale : la **cost*

occidentale (< *costa*) au lieu de *la côte* ; **journal* (< *giorno*) au lieu de *jour* ; **partecipare* (< *partecipare*) au lieu de *participer* ; **completament* (< *completamente*) au lieu de *complètement* ; **assolutament* (< *assolutamente*) au lieu de *absolument* (Jamet, 2009, 54).

Ces recherches soulignent que l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une deuxième langue apparaît donc comme un facteur plutôt positif dans le cas de langues proches : « *Cela est évident lorsqu'il s'agit de développer les compétences productives, on a pu corroborer que les erreurs de transfert sont nettement moins nombreuses que les autres* » (Jamet, 2009, 57).

Un autre exemple qui mérite d'être étudié est celui du transfert dans la production écrite des cognats (mots transparents). À l'opposé de la compréhension qui peut être incomplète grâce aux différents facteurs permettant de déduire le sens comme contexte et comme forme lexicale (Wlosowocz, 2010, 162), la production exige beaucoup plus d'informations et devrait être basée sur des connaissances solides plutôt que sur le transfert et les hypothèses des apprenants (Wlosowics, 2010, 162). Ces recherches prouvent l'idée que les mots transparents (les cognats) sont relativement faciles à apprendre et à utiliser, vu le haut pourcentage de bonnes réponses, parmi lesquelles les transferts, néologismes, la création de mots par analogie avec une autre langue.

Pour le transfert lexical, le mot transparent est à la fois source de réussite/progrès et d'erreur. Il faut savoir gérer d'un point de vue didactique cette fine limite entre transfert réussi et échoué et « *trouver des clés pour que l'opacité première se résolve, que l'obstacle devienne transparence* » (Coste, 2011, 185).

Pour savoir gérer ce processus, il faut faire une distinction entre le niveau de la compréhension et celui de la production qui sont inclus dans le processus de l'apprentissage des langues, et qui ont constitué pendant longtemps un ensemble indivisible alors même que les processus cognitifs, et les stratégies utilisés par les apprenants durant la compréhension et la production sont bien distincts.

Ainsi, Hakan Ringbom dans son article « *On the relation between second language comprehension and production* » (1990) essaie de délimiter ces deux concepts. Nous allons citer ici quelques critères afin de voir les aspects fondamentaux de la production écrite, même si l'auteur ne fait pas de distinction entre *speaker* et *writer* :

- la compréhension précède la production (mis à part les cas où la production peut se produire sans la compréhension) ;
- si le *listener* (l'écouteur) peut recourir aux procédés d'inférences, et puiser l'information linguistique dans le contexte, le *speaker/writer* doit recourir à des stratégies compensatoires, et il n'a aucun support de contexte. En plus, il est obligé de modifier son

intention de départ, en utilisant un mot ou une phrase similaire à ceux qu'il voulait employer ou il doit mettre en place quelques moyens supplémentaires comme des gestes, l'emploi de la L1 pour communiquer les sens d'un mot en L2 qu'il ne connaît pas ;

- la production nécessite une précision tandis que la compréhension peut être partielle ;
- l'apprenant comprend plus par rapport à ce qu'il peut produire en LE (Ringbom, 1990, 141).

L'auteur soutient l'idée que la distance typologique est beaucoup plus importante pour la compréhension. Par conséquent, il y aura plus d'interaction intralinguistique et translinguistique en compréhension qu'en production. L'interdépendance entre L1-L2 est plus déterminante dans la compréhension que dans la production (Ringbom, 1990, 145). En ce qui concerne la production, l'influence translinguistique aura souvent une valeur négative et sera dissimulée dans les erreurs, qui dépendent souvent de l'incapacité de l'apprenant à établir des similarités translinguistiques.

Orio Guasch soutient l'hypothèse du rôle important de la L1 dans les productions écrites : *« la maîtrise de l'écriture que l'on acquiert dans une langue est transférée aux autres langues. Autrement dit, les procédures sous-jacentes à la composition des textes sont globalement les mêmes, quelle que soit la langue employée. Néanmoins, des variables peuvent entraîner des différences dans leur mise en œuvre. Parmi elles, on a pu isoler deux sources de variation : le niveau de maîtrise de la langue d'expression et le recours à la L1. En effet, on a constaté que l'écriture dans une langue peu maîtrisée engendre davantage de tension, de temps et d'effort, phénomènes qui se traduisent à la fois sur le texte produit et sur la gestion des opérations de production. Le recours à la L1 se manifeste à la fois par des phénomènes d'interférence de la L1 sur la L2 dans les textes et par l'emploi de la L1 au cours même du déroulement de l'activité de rédaction »* (Guasch, 1997, 21).

On peut élargir cette conception à l'acquisition plurilingue, qui rejoint le modèle de rôles de Hammarberg où la langue source aurait le rôle instrumental, tandis que les langues supplémentaires auraient le rôle de fournisseur externe. Or, on peut supposer que les langues supplémentaires peuvent accomplir le rôle de fournisseur de l'information grapho-phonologique dans la production écrite en L3.

Ces exemples prouvent que les langues peuvent fournir également l'information grapho-phonologique dans la production en L3. Les erreurs translinguistiques sont souvent classifiées selon les propriétés inhérentes au mot (Ganger et Monfort, 1994), y compris sa forme écrite.

Ayant délimité les particularités de l'impact des influences translinguistiques au niveau de la compréhension et de la production, nous allons tenter de voir leur répercussion sur le plan des processus cognitifs.

La différence entre la production orale et la production écrite réside dans l'ajout de la connaissance de la forme écrite du mot et, notamment, de son orthographe, tandis que la compréhension écrite nécessite souvent le décodage et les conversions au niveau des graphèmes-phonèmes.

La reconnaissance du mot écrit dépend des facteurs suivants :

- le mot qui doit être reconnu active dans la mémoire non seulement les représentations du mot en question mais également les représentations des mots orthographiquement similaires, d'où l'importance des facteurs comme la quantité et la fréquence des mots orthographiquement semblables (Laudanna, 2006, 39) ;
- la fréquence et la régularité des mots à reconnaître. Les mots orthographiquement irréguliers, de basse fréquence, auront moins de chance d'être reconnus et lus ;
- la longueur qui se traduit en nombre de lettres.

En ce qui concerne le modèle standard de l'écriture des mots, il comprend plusieurs étapes. Ce modèle prévoit soit l'écriture spontanée soit celle en situation de dictée, quand l'accès au système sémantique se produit à partir de stimuli externes (le mot prononcé est soumis à l'analyse acoustico-phonologique qui le segmente en unités plus petites). En même temps, une procédure non-lexicale convertit la séquence phonologique en représentation de graphèmes.

En ce qui concerne l'écriture spontanée, l'élaboration commence déjà dans le système sémantique, puis suivent deux stades d'élaboration : le lexique orthographique, qui active la connaissance à long terme sur la forme écrite du mot, et le buffer graphémique, qui maintient l'information dans la mémoire à court terme et produit la sélection des éléments en série.

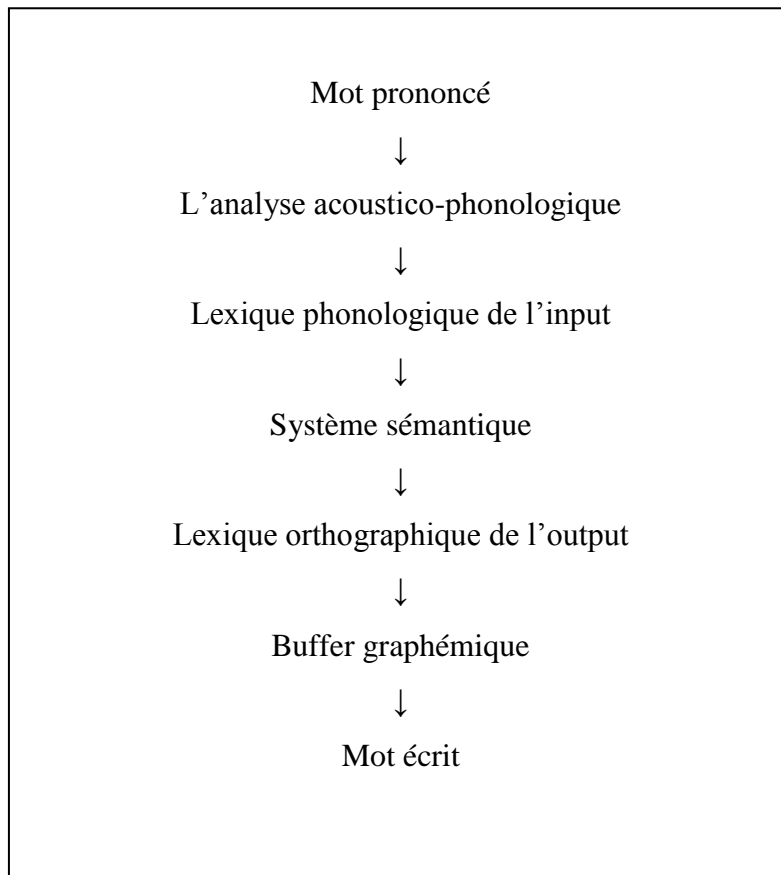


Figure 5: Modèle standard de l'écriture des mots (Laudanna, 2006, 44)

Dans le processus de reconnaissance du mot durant la lecture, c'est la reconnaissance phonémique qui est activée au lieu du buffer graphémique (Peressotti et Job, 2006, 151). Les auteurs présentent le modèle à deux voies de Colheart : lexicale et non-lexicale (cité par Peressotti et Job, 2006, 151).

La voie lexicale permet d'accéder à un lexique orthographique, renfermant les informations relatives à la forme orthographique des mots connus, puis à un lexique phonologique, contenant les informations sur la forme orale de ces mots. Ces lexiques fonctionneraient comme des mémoires à long terme renfermant respectivement des représentations orthographiques et phonologiques abstraites (Valdois *et al.*, 1996, 41).

La voie non-lexicale élabore la prononciation en appliquant l'ensemble des règles spécifiques à chaque langue, à la base desquelles chaque lettre (ou groupe de lettres) correspond à un phonème. C'est uniquement par l'intermédiaire de cette voie qu'il est possible de produire un output correct au cas où le lecteur voit la séquence des lettres méconnues (Peressotti et Job, 2006, 153).

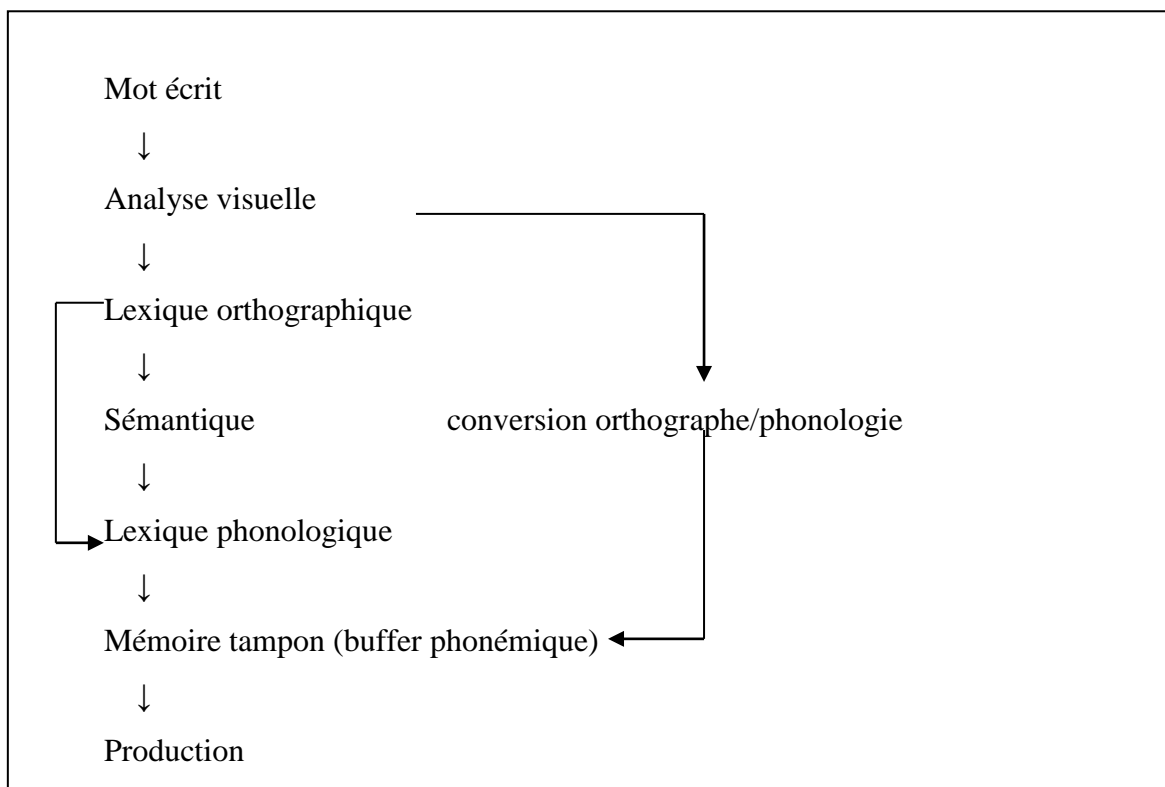


Figure 6 : Modèle de lecture à deux voies de Colheart (cité par Valdois *et al.*, 1996, 41)

La prononciation des mots irréguliers ne peut être retrouvée qu'à partir d'un traitement lexical. Au contraire, les mots qui ne sont pas déjà connus ne peuvent être traités par la voie lexicale dans la mesure où aucune représentation mémorisée de ces mots n'existe (Valdois *et al.*, 1996, 44).

Au modèle à deux voies s'oppose souvent les modèles dits « analogiques » qui faisaient l'hypothèse d'une voie unique de traitement permettant la lecture de type de séquence orthographique (Valdois *et al.*, 1996 ; Peresotti et Job, 2006). La théorie analogique suppose que les mots sont lus grâce à l'accès aux représentations lexicales stockées dans la mémoire à long terme. Lorsque le mot est connu, sa représentation orthographique puis phonologique est globalement activée dans le lexique ; lorsque le mot est nouveau, sa prononciation est obtenue par activation des représentations lexicales voisines, segmentation des « *parties pertinentes de ces représentations et synthèse des parties en un tout* » (Valdois *et al.*, 1996, 51).

En ce qui concerne le contexte plurilingue, comme on a pu le constater, le transfert se produit également au niveau de la forme écrite du mot. Cela peut être soumis également aux ressemblances translinguistiques provenant de la perception psychotypologique des apprenants. Selon les modèles analysés et les théories étudiées dans ce chapitre, on peut supposer que, dans le traitement de la forme écrite, plusieurs systèmes translinguistiques peuvent intervenir et

interagir surtout au niveau de la conversion grapho-phonétique. Les modèles cognitifs plurilingues sont souvent soumis aux facteurs de ressemblances et d'analogies interlinguistiques.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 1

Dans ce chapitre, nous avons étudié des concepts assez récents comme l'acquisition de la L3 et surtout l'influence translinguistique dans l'acquisition/apprentissage de la L3.

Comme nous avons pu le constater les pré-acquis, le bagage linguistique et/ou le répertoire linguistique jouent un rôle crucial à tous les niveaux de l'acquisition. Leur influence et l'activation des langues du répertoire linguistique de l'apprenant peuvent être soumises à des facteurs différents comme la typologie linguistique, la psychotypologie, le facteur de L2, le degré de compétences des langues en question etc.

Dans cette optique, nous avons analysé les concepts clés comme : l'interlangue, le transfert, l'interférence, la perception typologique des langues et leur importance dans l'apprentissage de la L3.

Ces propos théoriques nous ont permis de délimiter deux notions de première importance qui sont, d'une part, la notion de **proximité typologique** entre les langues sources et la langue cible et, d'autre part, la notion **transparence lexicale** entre ces langues.

Etant donné que la **connaissance lexicale plurilingue** est au cœur de notre recherche, il nous était important d'étudier les procédures cognitives lors de l'élaboration de l'information lexicale par l'apprenant lors de la compréhension et de la production orale et écrite. Nous avons analysé et comparé les principaux modèles dans ce domaine, y compris ceux plurilingues, afin de pouvoir piloter le comportement lexical des apprenants plurilingues.

Au regard des dernières tendances qui émergent dans le domaine de l'apprentissage de la L3, on ne peut plus négliger les langues précédemment acquises. Il est important, à notre avis, de prendre en compte l'influence exercée par la L2 et de l'utiliser à des fins didactiques afin de fournir une dimension plurilingue et de l'exploiter dans des approches plurielles. La langue source a une valeur éminemment importante dans la construction de nouvelles compétences, ce qui nous amène à la nécessité de revaloriser son apport dans la didactique des langues.

Ainsi, deux points nous semblent cruciaux dans la confirmation de notre hypothèse :

- 1) du point de vue linguistique, la langue source et langue cible appartiennent au même groupe : ce sont des langues romanes donc les facteurs typologique et génétique sont de grande importance ;

- 2) du point de vue fonctionnel, ces deux langues sont enseignées parallèlement, ce qui entraîne d'autres facteurs comme la nécessité d'une approche prévoyant la conversion des pré-acquis des apprenants et comportant une dimension contrastive.

En tenant compte de ces propos, on pourrait prévoir un acquis linguistique, à savoir l'optimisation de l'apprentissage de ces deux langues, selon deux axes :

- 1) privilégier d'abord le modèle de la langue source (avec un niveau de compétence majeur) comme base de transfert pour la LC (niveau débutant) ;
- 2) apprendre deux langues romanes parallèlement (à partir du niveau débutant) en gardant à l'esprit que celles-ci ont la faculté de s'influencer et d'interagir grâce à leurs liens génétiques et leur complémentarité.

Comme nous avons pu le constater, la parenté génétique entre les langues détermine leur ressemblance, surtout au niveau lexical.

Dans le chapitre qui suit, nous allons restreindre notre analyse à des langues romanes. Nous allons nous concentrer sur les liens génétiques qui les unissent. Nous allons accentuer également les tendances didactiques en matière d'apprentissage des langues romanes et voir les finalités liées au traitement didactique des éléments transparents. Les approches dites plurielles, visant l'apprentissage de plusieurs langues romanes, seront également examinées dans les chapitres qui suivent.

2. Les langues romanes : les liens génétiques comme source de ressemblance et de complémentarité

La parenté des langues se base sur des critères génétique, typologique et géographique. Ainsi, Klinkenberg distingue trois types de parenté :

- a) génétique : une ascendance commune qui se reflète dans des correspondances plus ou moins régulières et éventuellement dans des similitudes formelles et/ou fonctionnelles entre des langues parentes ;
- b) typologique : concernant les langues qui fonctionnent selon des mécanismes comparables ;
- c) géographique : pour les langues qui se sont échangées des caractéristiques parce qu'elles étaient voisines l'une de l'autre (Klinkenberg, 1999, 88).

Comme le fait remarquer Klinkenberg (1999, 88), les parentés génétique et géographique font nécessairement intervenir le facteur historique.

Le groupe roman fait partie des langues indo-européennes et ces langues ont une ascendance génétique commune : le latin. Les langues romanes partagent des liens typologique et génétique et constituent un ensemble géographique ininterrompu. Ces langues sont considérées comme des langues proches, des langues parentes, des langues sœurs et/ou cousines. Ces métaphores autour de la famille caractérisent le rapport entre le français et l'italien sur le plan typologique, génétique et géographique. Appartenant à la famille des langues romanes, à la fois si proches et si différentes, ces deux langues partagent énormément de points de suture qui peuvent être utiles lors de leurs apprentissages.

2.1 Définir une langue romane

La question de la définition et de la classification des langues romanes est loin d'être résolue. Le français et l'italien sont des langues néo-latines, issues du latin (Lee et Galano, 2005, 5). Lorenzo Renzi et Alvisse Andreose expliquent que l'adjectif « roman » désigne ce qui, au Moyen Âge et à l'Époque moderne, était la continuation du latin, la langue parlée dans l'Antiquité à Rome, et qui a été diffusée de façon uniforme dans la plus grande partie de l'Empire romain. Au Moyen Âge et à la Renaissance, ces langues étaient dites vulgaires, car elles étaient parlées par le peuple (lat. *Vulgus*), par opposition au latin qui était le patrimoine des personnes érudites (Renzi et Andreose, 2006, 18).

Les langues romanes partagent un ensemble de traits communs qui donnent une bonne cohérence à cette famille. Les plus importants de ces traits communs sont : le lexique pan-roman (un lexique principalement issu du latin vulgaire avec divers substrats et superstrats selon les langues) (Varvaro, 2001 ; Renzi et Andreose, 2006) ; les faits de réorganisation du système vocalique et consonantique par palatalisation ; les réorganisations des systèmes morphologique et syntaxique ; (Klinkenberg, 1999 ; Glessgen, 2007) la transformation du système verbal ; les innovations propres aux langues romanes comme l'introduction de l'article etc. (Picoche et Marchello-Nizia, 1998 ; Camproux, 1979).

Leur classification présente de nombreuses contradictions et est loin d'être définitive.

L'ancienne classification de Friedrich Christian Diez divise les langues romanes en *Romania orientalis* (l'italien du Centre et du Sud, le dalmate, le roumain) et *Romania occidentalis* (toutes les autres langues). Cette classification se base principalement sur les critères morphologiques suivants :

- formation des pluriels en - **i/e** (it : *amici*) contre les pluriels en -**s** (fr : *amis*) ;

- sur un double critère phonétique : la sonorisation des occlusives latines /p et k/ qui sont affaiblies en *Romania occidentale* et la simplification des occlusives latines doubles, toujours en position intervocalique (Glessgen, 2007, 69).

Cette classification est sujette à différentes critiques car elle se base sur des éléments morphologiques isolés et ne peut être appliquée à des langues romanes modernes (Manczak, 1961, 87).

Une autre classification divise les langues selon de grands ensembles : ibéro-roman (l'espagnol, le galicien, le portugais), gallo-roman (le français, le franco-provençal, l'occitan) et italo-roman (l'italien, le sarde, le dalmate). Cette classification présente néanmoins de nombreuses contradictions : le catalan et les dialectes de l'Italie du Nord sont, par exemple, difficilement classables (Glessgen, 2007, 69 ; Aslanov, 2002, 10).

Il existe également d'autres critères de classification qui prennent en compte le degré d'éloignement des langues romanes de leur source première – le latin – sur la base de données statistiques (Guiter, 1985 ; Manczak, 1961).

Ce brouillage des frontières entre les langues de la *Romania* se manifeste également dans une perspective sociolinguistique (Aslanov, 2002, 11). Même les critères bien-définis, comme les critères linguistiques internes et ceux externes (Glessgen, 2007, 40) dans la classification des langues par écart et des langues par élaboration, ne permettent pas une détermination aisée. On peut donc en conclure que les limites entre les différentes langues romanes semblent beaucoup plus fluides que dans les taxinomies des romanistes (Aslanov, 2002, 12). Quelles que soient les limites géographiques ou typologiques, le problème de la classification des langues romanes est loin d'être résolu.

Pour les deux langues de notre étude, le français et l'italien, les contraintes de classification semblent être moindres.

Le français appartenant à l'ensemble gallo-roman, et l'italien à celui italo-roman, ces deux langues sont définies comme des langues **par écart** et **par élaboration**, car elles disposent autant d'une longue tradition d'écriture que de différences internes notables (Glessgen, 2007, 41).

L'objectif de ce chapitre est de tracer les principaux critères de transparence interlinguistique entre le français et l'italien qui puisent, bien évidemment, leurs sources dans des liens génétiques communs. Nous allons d'abord nous attacher à leurs valeurs linguistiques, pour ensuite passer à l'exploitation didactique de ces phénomènes et aborder notamment la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues apparentées.

2.2 Le lexique comme indicateur de l'évolution des langues

Le lexique joue un rôle crucial dans la classification génétique, mais partage avec la composante phonético-phonologique une position marginale dans les recherches typologiques car il est vulnérable aux perturbations provenant de l'extérieur (Grandi, 2003, 49). La transparence est due aux faits typolinguistiques et génétiques. Les chercheurs accordent au lexique la place prédominante dans le degré de parenté. Ainsi, Witold Manczak soutient que la parenté des langues dépend uniquement du vocabulaire (Manczak, 1991, 17). Renzi et Andreose partagent la même opinion : « *En ce qui concerne la similitude, il faut noter que la contiguïté géographique implique toujours les éléments d'affinités évidentes surtout au niveau du lexique. On comprend sous le terme du lexique héréditaire ce patrimoine de mots remontant au latin vulgaire qui était employé dans une région déterminée de l'Empire Romain et aux relatives langues de substrat et de superstrat* » (Renzi et Andreose, 2006, 209). Même si certains chercheurs, en soulignant la prospective synchronique, n'approuvent pas cette approche considérant que : « *le lexique n'est pas l'essentiel d'un système linguistique ; la possibilité d'intercompréhension n'est pas prédictible sur la base du seul lexique, la phonologie jouant là un rôle essentiel* » (Eloy, 2004, 396).

Le lexique reste toutefois un bon indicateur de l'évolution des langues. Le lexique partagé par la famille des langues romanes, appelé lexique pan-roman, est issu de l'héritage latin (Meissner, 2003 ; Klein, 2004).

Cette base génétique des langues romanes est constituée des mots du latin populaire qui ont subi tous les changements phonétiques propres à chaque langue. Les mots du fonds roman se rapportent généralement aux notions et objets de la vie de tous les jours (Renzi et Andreose 2006 ; Meissner, 2003)

Selon les données du dictionnaire étymologique REW (*Romanisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg, 1935) 6700 mots sont passés, par la voie de la langue parlée, du latin populaire aux langues romanes, dont 20% (1300 mots) sont présents dans toutes les langues romanes, 58% (3900 mots) dans certaines langues et 22% (1500 mots) dans une des langues romanes (cité d'après Alisova et Repina, 1982, 291).

En ce qui concerne le lexique, nous observons donc une forte réduction des lexèmes latins dans le passage vers les langues romanes, surtout pour les mots à fréquence (littéraire) réduite. Les langues romanes se développent à partir de cette base en y opérant à nouveau des choix. En revanche, elles élargissent la base commune par des mécanismes connus en s'éloignant à la fois de plus en plus du latin et les unes des autres. Ces forces centrifuges sont

contrebalancées par les emprunts continus au latin (emprunts isoglottes) qui rapprochent régulièrement les langues écrites de la langue mère et des langues sœurs (Glessgen, 2007, 289). C'est pourquoi Henriette Walter définit le français comme une langue doublement latine tout d'abord par filiation directe (MATER est devenu *mère* et FIDEM est devenu *foi*) et, ensuite, par emprunt (*maternel* et *fidélité* sont des emprunts de formes du latin d'origine) (Walter, 1997, 55).

Bien que les langues possèdent un fonds roman commun, l'étymologie et la disposition géographique des mots ne sont pas homogènes. Ce facteur est très bien représenté dans les exemples concernant le français et l'italien. Ainsi, dans ces deux langues, on distingue :

- 1) Les mots d'origine latine, stylistiquement neutres, appartenant à la fois au vocabulaire classique et au latin populaire.

Tableau 1 : Les mots d'origine latine (Alisova et Repina, 1982, 291)

latin classique	latin populaire	français	italien
terra	terra	terre	terra
caelum	celu	ciel	cielo
homo	omo	homme	uomo
oculus	oclu	œil	occhio
vita	vita	vie	vita
mors	morte	mort	morte
facere	facere	faire	fare
dormire	dormire	dormir	dormire

- 2) les mots latins ou emprunts, utilisés généralement dans la langue parlée sur tout le territoire de la *Romania*. Leurs équivalents classiques, disparus de la langue parlée, n'ont pas pénétré dans le fonds roman.

Tableau 2. Les mots d'origine différente en français et en italien (Alisova et Repina, 1982)

latin	latin populaire	français	italien
lapis	petra (grec)	Pierre	pietra
ignis	focus (latin cl.)	feu	fuoco
ferre	portare	porter	portare
bellum	wirra (germ.)	guerre	guerra

Le latin classique avait souvent deux formes pour exprimer la même notion. Dans les langues romanes, l'une d'entre elles a été abandonnée et définitivement remplacée par la forme

quotidienne (Walter, 1994 [2011], 137). Suite à une latinisation progressive du français, certains mots latins reviennent par filiation savante.

3) les mots latins ou les emprunts, utilisés en bas latin et parlés sur un territoire précis. Les innovations populaires, diffusées sur un territoire isolé, mais qui sont passées dans les langues romanes. Quelques exemples de ces innovations spécifiques :

En italien : *dimenticare* (fr. *oublier* < lat.pop. *oblitare*) ; *prima* (fr. *avant* < lat. *ante*, lat.pop. *ab ante*, *in ante*) ; *stesso* (< lat.pop. *iste+ipse*, fr. *même*).

En français : *aveugle* < lat.pop *ab oculis* (it. *cieco*, ancien fr. *cieu* < lat. *caecus*) ; *femme* < lat. *femina* (it. *moglie* < lat. *mulier*, ancien fr. *moillier* < lat.pop. *muliere* ; *donner* < lat. *donare* (it. *dare* < lat. *dare*) (Alisova et Repina, 1982, 291).

En ce qui concerne les dynamiques évolutives des langues romanes, nous allons faire appel à l'analyse d'ordre typologique d'Henri Guiter pour comprendre ses lignes directrices. Ses recherches concernent le vocabulaire venu par la voie phonétique, à l'exclusion des mots grammaticaux, et concernent la comparaison du lexique de neuf langues romanes modernes : portugais, espagnol, catalan, gascon, provençal, français, italien, sarde et roumain. Une grande partie de ce vocabulaire (50% environ) fait correspondre à un même signifié des signifiants reposant sur un même étymon emprunté au latin (Guiter, 1985, 575). Les cas de divergence peuvent être classés selon les phénomènes suivants :

- 1) Il peut arriver qu'une seule langue romane adopte une solution différente de celle à laquelle se sont ralliées toutes les autres. En français, *nager* est un représentant de *naigare* et non de *natare* (Guiter, 1985, 576).
- 2) Il est intéressant de noter comment s'opposent entre elles, par leurs choix particuliers, les grandes unités de la *Romania*, particulièrement l'ibéro-roman et le gallo-roman qui sont représentés chacun par plus d'une langue. Les trois langues ibéro-romanes (le portugais, l'espagnol et le catalan) ont gardé pour traduire le latin *sinistra* le terme de leur substrat basque *ezker*, alors que le gallo-roman (le français, le provençal et le gascon) ont préféré le déverbal d'un croisement de verbes franciques *gauche*. L'italien a gardé *sinistra*. Le gallo-roman adopte souvent des solutions différentes du reste de la *Romania*. En français et en provençal, nous trouvons *tomber*, *toumba*, au lieu des héritiers de *cadere* ; *uiuenda*, c'est-à-dire *viande*, *viando*, et non pas les successeurs de *carne*.
- 3) Les regroupements sont plus capricieux : le catalan s'unit à l'italien pour appeler la « femme » *domina* (it. *donna*), alors que le portugais et l'espagnol optent pour *mulier* et les cinq autres langues pour *femina* (fr. *femme*). À l'exception du sarde, toutes les langues

romanes ont recouvert la valeur de *domus* par *casa*, sauf le gallo-roman où le français et le gascon ont retenu *mansione* et le provençal *hospitale* (Guiter, 1985, 577).

Ainsi, Henri Guiter a répertorié 100 mots en sept langues selon le critère de la composante lexicale. Le critère lexical est basé sur la discrimination du même étymon : « *nous avons toujours admis que deux signifiants d'un même signifié ont la même composante lexicale s'ils ont le même étymon* » (Guiter, 1985, 223). Le tableau comptabilisant les différences lexicales a montré que le décalage entre les langues peut aller de 7 mots différents (7 sur 100) pour l'espagnol et le portugais, tandis que pour le français et le roumain ce décalage augmente présentant le rapport de 33 mots différents (33 sur 100). Le rapport qui nous est important ce sont les différences lexicales entre l'italien et le français qui correspondent à 19 mots (19 sur 100), ce qui les place parmi les langues de faible divergence. En ce qui concerne le taux de divergences phonétiques entre le français et l'italien, il remonte à 80 (80 sur 100). La composante morphosyntaxique du français et de l'italien présente le taux moins élevé de 21 (21 sur 100). Ainsi, on peut considérer le français et l'italien comme des langues romanes de **faible divergence sauf pour la phonétique**.

Dans l'optique de notre recherche, il est nécessaire de dissocier la proximité typolinguistique objective et le degré de ressemblance qui sont souvent subjectifs car ils sont liés à la perception psychotypologique des apprenants et se basent sur des représentations issues de leurs propres critères de proximité (Billiez, 1996 ; Pallotti, 2006). Cette idée est étroitement liée aux processus d'apprentissage des deux langues en question. Dans le sous-chapitre qui suit nous allons étudier comment les questions de parenté et de perception de cette parenté sont traités dans les théories modernes.

2.3 Les langues apparentées (romanes) : stratégies et méthodes

Dans ce sous-chapitre, nous étudierons la problématique de l'apprentissage/enseignement des langues apparentées, afin de voir les modalités et les pistes exploitables dans un contexte non-romanophone.

L'hypothèse sous-jacente que les langues romanes sont privilégiées au niveau de l'apprentissage et surtout au niveau du vocabulaire n'est pas nouvelle. Déjà au XVI^e siècle, l'Espagnol Luis Vives croyait que la connaissance du latin faciliterait l'apprentissage des langues romanes (Meissner, 2003, 36). Les langues romanes bénéficient également de ce privilège dans l'enseignement/apprentissage : « *L'ensemble de faits communs et de changements (qui se produisent dans les limites d'une certaine organisation intérieure), envisagé à l'aide*

d'une perspective historique, nous conduit à la conception d'un type génétique, formulée déjà depuis longtemps pour les langues romanes par Humboldt, ce type génétique peut être envisagé comme une marche intermédiaire entre la structure universelle, qui distingue le langage humain des autres systèmes sémiotiques et de communication. Si nous reconnaissons l'existence de ce type génétique, il en résulte que les langues qui lui appartiennent se trouvent, en ce qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage, dans une situation privilégiée par comparaison à d'autres langues qui font partie de types génétiques différents, même si elles appartiennent au même type linguistique » (Rheinheimer-Ripeanu, 1991, 49).

Une opinion communément partagée associe les langues parentes à des langues faciles. Marie Hédiard remet en cause l'équation langues voisines = langues faciles (Hédiard, 1989, 225). Elle envisage les risques liés à cette perception de « facilité » : *« si la ressemblance entre les langues peut faciliter l'apprentissage dans la phase initiale, cette même facilité risque de provoquer très vite une stagnation due au fait que l'apprenant, se fixant comme stratégie de communication une compétence réduite qui lui permet de "se débrouiller", a tendance par la suite à se contenter du niveau qu'il a atteint et à fossiliser ses erreurs »* (Hédiard, 1989, 225).

Les conceptions qui attribuaient à l'influence de la L1 un rôle néfaste sont remplacées par de nouvelles théories ayant pour but de valoriser les pré-acquis et de reconsidérer la notion de parenté linguistique dans le processus d'apprentissage. Vu l'intérêt croissant porté au rapport entre L1 et L2, les liens de parenté entre LM des apprenants et la langue cible sont au centre des intérêts des linguistes et didacticiens.

Au début des années 90 du XX^e siècle, ce domaine est déjà consolidé par plusieurs projets visant l'enseignement des langues romanes (par exemple *Eurom4*, 1997) et par le nombre croissant de recherches, de publications et de conférences (par exemple, le Séminaire de Nice sur l'enseignement des langues latines, octobre 1990). Au centre de ces recherches, on voit la faculté naturelle des langues romanes à l'intercompréhension. Or, comme nous venons de le constater, les théories cognitivistes placent la compréhension comme étape première du processus d'apprentissage, et, de plus, les langues romanes entretiennent un lien plus étroit à l'écrit qu'à l'oral (Eloy, 2004, 398).

Pour affronter la problématique des langues parentes et les contraintes linguistiques et didactiques de leur enseignement/apprentissage, il serait opportun d'éclaircir les questions d'ordre terminologique.

En parlant de langues de la même famille, plusieurs termes comme « *langue voisine* », « *langue apparentée* », « *langue sœur* », « *langue cousine* » sont mentionnés.

En récapitulant les travaux que nous avons consultés portant sur la parenté, la proximité et la distance entre les langues, il ressort que ces termes paraissent souvent ambigus et équivoques. Les adeptes des projets *Galatea* et *Eurom4* parlent de langues *typologiquement apparentées* (Dabène 1995 ; Blanche-Benveniste, 1997) ; Christian Degache utilise des termes comme *apparentée* ou *voisine* (Degache, 2002, ; Causa, 2004) ; M.-V. Calvi les nomme les *langues affines* (it : *lingue affini*) (Calvi, 1995).

Pour Eloy et Meissner, la parenté est évoquée dans les termes suivants : *les langues proches* (Eloy, 2004 ; Meissner, 2003).

Il faut d'abord faire distinguer deux cas :

- 1) quand la langue maternelle est apparentée à la langue cible ;
- 2) quand, dans le répertoire langagier de l'apprenant, il y a deux langues étrangères : langue source et langue cible sont apparentées.

Jean-Michel Robert dédie un article à ces questions terminologiques et constate le flou terminologique régnant dans les travaux concernant les langues apparentées. Il essaie d'éclaircir ces deux aspects : « *La didactique romane préfère l'opposition entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement. Les termes "langues voisines", "langues proches", "langues apparentées", "langues sœurs" fonctionnent comme des quasi synonymes et s'opposent, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes, à "langues lointaines ou éloignées", "langues distantes" ou "langues rares" »* (Robert, 2004a, 1).

Par contre, pour l'auteur, le terme « langues voisines » ne s'applique qu'aux langues scandinaves. Selon Robert, dans ce cas, une langue génétiquement apparentée, la langue « voisine » s'oppose à la langue étrangère. (Robert, 2004a, 1). On peut en déduire que pour les locuteurs de LM apparentée à la LC, celle-ci n'est plus perçue comme étrangère, mais comme étant plus « familière » et plus abordable.

En ce qui concerne le deuxième aspect : l'enseignement des langues non-maternelles, cette terminologie est également applicable, en traçant de façon arbitraire les frontières entre les notions de langues étrangères, langues voisines, langues proches selon les traditions didactiques (Robert, 2004b, 500).

Dans l'optique de notre recherche, on s'attache aux langues étrangères apparentées sans prendre en considération la notion de langues « voisines » ou « collatérales »⁶. Par conséquent, en didactique des langues étrangères apparentées (LEA), Jean-Michel Robert propose de délimiter une catégorie à part :

⁶L'auteur les définit comme des variétés proches sur les plans linguistique, sociolinguistique et historique ; historiquement liées par les modalités de leur émergence et de leur développement. Ces langues sont génétiquement apparentées avec intercompréhension forte au moins dans un sens et dépositaires d'une dimension historique et socioculturelle plus ou moins commune (Robert, 2004a, 2).

- une langue cible apparentée avec possibilité d'intercompréhension mais manque de références socioculturelles : le catalan (d'Espagne) pour les Français, le tchèque pour les Russes, le norvégien pour les Autrichiens (Robert, 2004b, 499).

C'est une catégorie qui correspond à nos exigences, étant donné que dans notre contexte il s'agit de deux langues étrangères (non-maternelles) qui sont apparentées (qui partagent des liens de parenté) et qui ne sont pas des langues voisines ou collatérales ni entre elles ni pour le public ciblé.

On vient d'aborder le côté terminologique des LEA qui se base principalement sur le degré de proximité linguistique au sein d'un même groupe linguistique. Le degré de proximité linguistique, ayant un impact considérable sur la didactique des LEA, mérite d'être approfondi.

Dans l'optique moderne, le degré de proximité linguistique exige d'être revalorisé à des fins didactiques, d'où la nécessité d'appliquer des outils multidimensionnels, et non simplement linguistiques, dans sa définition (Eloy, 2004 ; Robert, 2004a ; 2004b).

Jean-Michel Eloy propose à des fins pratiques de fixer quelques catégories à l'intérieur de la notion de « distance ». Il propose la grille de classification suivante qui repose sur trois critères :

- a. La « parenté », c'est-à-dire l'existence d'une même variété ascendante, dont on pourra préciser la « distance génétique », où il inclut également les degrés de différence phonologique, morphosyntaxique et lexicale ; et, sur le plan pratique, la possibilité de maîtriser ces différences par les règles de conversions.
- b. La « distinction », c'est-à-dire l'existence d'un consensus sociopolitique (objectivable en discours et objectivé par des institutions) sur l'existence de deux langues distinctes.
- c. L'« intercompréhension » entre les locuteurs (Eloy, 2004, 397).

La classification part du degré zéro de la proximité (catégorie A) et se termine par le degré maximal de distance entre les langues (F). Si les premières catégories (A et B) concernent les variantes d'une même langue ou des langues en émergence, la dernière catégorie (F) concerne la distance maximale ou indéterminée : par exemple, français/japonais/arabe.

Dans notre cas, le centre d'intérêt repose sur la catégorie D, où l'auteur place le français et l'italien :

D/proximité-parenté moyenne : parenté avérée et reconnaissable (surtout à l'écrit) aux lettrés, l'individuation n'est plus discutée depuis longtemps, intercompréhension nulle ou faible à l'oral et à l'écrit (sauf lettrés) (Eloy, 2004, 398).

Selon Eloy, cette catégorie est fonctionnelle sur le plan didactique (Eloy, 2004, 398).

Mariella Causa, en présentant son expérience de l'enseignement de l'italien à un public francophone, remarque que les notions de *distance* et de *proximité*, pour qu'elles soient opératoires, ne peuvent être enfermées dans des définitions rigides et figées qui ne rendraient pas compte de leur signification dynamique : « *En effet, comme tout phénomène lié à l'usage, l'apprentissage et la communication, ces notions sont construites par le sujet-apprenant-acteur social à partir d'un déjà là et se modifient à partir d'expériences vécues en situation* » (Causa, 2004, 446).

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs auteurs accordent à l'intercompréhension un rôle central dans le degré de proximité existant entre les langues (Eloy, 2004 ; Robert, 2004a ; Dabène, 1995). L'intercompréhension, motivée du point de vue typologique et génétique, comporte un immense apport au niveau didactique de ces langues.

En conclusion, on peut retenir deux aspects :

- Les notions de proximité et de distance entre les langues qui peuvent être objectivement mesurables du point de vue typologique et génétique, à l'aide de moyens quantitatifs en fonction des universaux linguistiques (Giacalone Ramat, 1994, 34).
- Les notions de proximité et de distance subjectives, issues de la psychotypologie des apprenants (Kellerman, 1979), que Louise Dabène (1996, 399) appelle *proximité* « *conscientisée* » (Giacalone Ramat, 1994 ; Dabène 1996).

Ces deux aspects sont directement liés au processus de l'apprentissage des langues, mais, dans le cas des langues de la même famille, la proximité ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est perçue et identifiée par le sujet (Dabène, 1996, 397). Dans son article « *Pour une contrastivité revisitée* » (1996), Louise Dabène propose de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploitation interlinguistique (Dabène, 1996, 366).

Ainsi, la perception de la proximité est liée à l'intercompréhension, faculté naturelle des langues romanes, un terme qui est à la base de la didactique des langues romanes. « *C'est notamment la perception des liens interlinguistiques qui invite à exploiter les ressemblances génétiques entre sa propre langue et des langues proches pour apprendre à les comprendre* » (Jamet, 2009, 53).

En guise de conclusion des propos exposés dans les chapitres précédents, nous constatons que la perception interlinguistique est liée aux hypothèses émises par l'apprenant. C'est notamment l'hypothèse qui transforme la perception en conviction, grâce aux transferts positifs. À notre avis, l'acquisition de la compétence plurilingue se base sur l'interaction de plusieurs processus :

- cognitif (la perception interlinguistique) ;
- élaboratif (l'hypothèse intervient dans ce processus en tant que moyen de recherche des liens de parenté) ;
- productif (l'analogie et la transparence comme facteurs clés intervenant au niveau de la production) .

2.4 Les langues romanes et les approches plurielles

Le concept de l'intercompréhension exploite la compréhension spontanée, la faculté naturelle des langues appartenant à la même famille qui est, à la fois, un facteur linguistique basé sur les liens génétiques, et un facteur cognitif, basé sur la faculté individuelle à la compréhension. Ces deux facteurs sont largement utilisés dans la didactique des langues romanes que Louise Dabène appelle une *didactique de proximité* (Dabène, 2003, 25).

Le concept n'est pas nouveau : l'intercompréhension est une aptitude naturelle des sociétés plurilingues qui s'est manifestée dans le monde entier (Jamet et Spita, 2010, 13) et qui a dynamisé durant des siècles les ports de la Méditerranée (Bonvino, 2000, 116). C'était également le mode de communication dans les couvents médiévaux : chacun parlait sa langue, mais en se fiant au fait que le latin était le fondement de toutes, le message devait en quelque sorte passer (Bonvino *et al.*, 2011, 20). Le concept de l'intercompréhension fait même partie depuis plus d'un siècle des programmes scolaires scandinaves, où l'initiation aux deux autres langues voisines a été fortement favorisée à l'intérieur de la discipline langue maternelle. Les langues voisines n'étaient pas (et ne sont toujours pas) considérées (ni perçues) comme des langues étrangères. Il ne s'agissait d'ailleurs pas de proposer un apprentissage de deux autres langues scandinaves, mais d'en permettre la compréhension (Robert, 2004b, 468).

Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue (Doyé, 2005, 7). Ce concept est multidimensionnel car il englobe à la fois le domaine de la didactique plurilingue, celui de la politique linguistique et celui de la psycholinguistique.

C'est une approche qui a émergé dans les débats didactiques dans les années 90 du XX^e siècle et depuis il y a eu différentes définitions et interprétations.

Avant de passer à l'analyse de différents projets de recherches dans ce domaine, il faut éclaircir les nombreuses acceptions du terme *intercompréhension*.

Le dictionnaire *Trésor de la langue française* (TLF) définit l'*intercompréhension* comme « une faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de

personnes) ». Le terme est composé de *inter-** et de *compréhension** et a été employé pour la première fois en 1913 par Ronjat dans *l'Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (Macon, 1913, 13 cité dans le Trésor de la langue française, version informatisée 2012).

Depuis les années 90 du XX^e siècle, de nombreux ouvrages ont été dédiés à ce nouveau concept qui a été défini comme :

- « *L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre* » (Doyé, 2005, 7).
- « *L'intercompréhension n'est ni un apprentissage d'une langue au sens académique du terme, ni une pratique de traduction (exercice qui suppose une transposition exacte et complète du texte et de ses nuances). Elle cherche à donner les moyens – et la confiance – pour entrer dans une langue a priori inconnue* » (Eurom5, 2011).
- « *L'IC consiste à ce que des interlocuteurs communiquent tout en s'exprimant chacun dans une langue différente* » (Carrasco Perrea et Pishva, 2007, 109).
- « *L'intercompréhension – à savoir la possibilité de se comprendre mutuellement – implique, dans une situation idéale, que dans l'échange communicatif, chacun puisse s'exprimer dans sa propre langue tandis que l'autre comprend* » (Jamet, 2005, 61).
- « *Par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise* » (Meissner, 2003, 31).

Il est à noter que la pratique de l'intercompréhension est d'abord une interaction, communication écrite ou orale, mais qui exclut l'usage actif de la langue. Il est important de distinguer deux notions qui sont la compétence et la performance, où la performance est l'expression dans sa langue maternelle et la compétence est une compétence réceptive. C'est de là que naît le concept de la compétence partielle ou plus concrètement la dissociation provisoire des compétences qui prévoit dans un premier temps le développement de la compréhension, et particulièrement de la compréhension écrite (Dabène, 1995, 107).

Les définitions rapportées ci-dessus présentent des oppositions de type : compétence/performance, compétence passive/compétence active, expression orale/compréhension écrite, langue maternelle/langue étrangère (inconnue) romane.

De nombreux synonymes utilisés pour désigner l'intercompréhension soulignent son aspect complexe :

- *eurocompréhension* (Meissner, 2003),
- *compréhension croisée* (Masperi et Quintin, 2007 ; Degache, 2003),
- *compréhension réciproque* (Degache, 2003),

- *intercommunicabilité* (Schmitt-Jessen, cité par Tost Planet, 2005).

La didactique de l'intercompréhension est au centre des débats scientifiques sur le plurilinguisme depuis les années 1990. Le concept d'intercompréhension présente plusieurs avantages que Peter Doyé définit comme suit :

- approprié sur le plan de la politique linguistique – les langues sont paritaires,
- bien fondé sur le plan psychologique,
- judicieux sur le plan didactique.

Sur le plan de la politique linguistique, cela correspond aux impératifs d'une Europe unie, d'où découlent des impératifs dans le domaine de l'éducation : plurilinguisme, diversification et flexibilité (Doyé, 2005, 9) et cela s'inscrit dans le paysage européen contemporain (Coste, 2011, 180).

Sur le plan psychologique, elle valorise les connaissances acquises (Dabène, 1996 ; Meissner, 2003 ; Doyé, 2005). Et comme le note Daniel Coste : « *sa singularité tient à ce qu'elle stimule chez l'apprenant des capacités latentes* » (Coste, 2011, 189).

Sur le plan didactique, l'IC valorise certains principes qui le rendent avantageux :

- se centre sur l'apprenant,
- valorise l'autonomie : le concept se prête à une forme d'apprentissage autodidacte (Doyé, 2005, 11),
- valorise des compétences dissociées : l'intercompréhension donne un rôle positif aux compétences réceptives en montrant que les échanges sont possibles sans la nécessité de parler une langue étrangère.

L'aperçu des principaux projets de recherche dans le domaine de l'intercompréhension permet de :

- détecter les modalités de son intégration dans le contexte en question,
- analyser les moyens de rapprochement de plusieurs langues lors du processus d'apprentissage,
- explorer les modalités de sensibilisation aux traitements de transparence interlinguistique.

Pour définir le contexte actuel de l'enseignement des langues romanes à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie, nous utilisons le terme « *parallèle* » qui, provenant du domaine de la géométrie, caractérise la situation actuelle :

Qqc. parallèle à qqc. (ligne, surface) qui est à une distance égale (de cette autre ligne ou surface) dans toute son étendue.

Qqc., qqc. parallèles (entre eux/elles) qui ne se rencontrent pas, qui n'ont aucun point commun (aussi loin qu'on les prolonge, dans les deux sens) (CNRTL, 2012).

Ce terme permet de mieux comprendre cette situation : la cohabitation des langues romanes mais non pas leur rapprochement.

Les options méthodologiques proposées par les adeptes de l'intercompréhension pourraient résoudre ou au moins éclaircir ce problème en définissant les objectifs à atteindre.

Paolo Balboni plaide pour la synergie didactique dans l'enseignement de plusieurs langues étrangères : « *L'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento coordinato, e, per quanto possibile, integrato*⁷ » (Balboni, 2004, 84).

Dans l'optique de l'enseignement des langues parentes, il existe plusieurs modalités d'approches contrastives. Nous allons analyser les plus importantes dans ce domaine afin de trouver une approche adoptable et exploitable dans un contexte non-romanophone.

Déjà en 1990, lors du séminaire de Nice dédié à l'enseignement des langues romanes, on envisageait différentes options possibles pour le rapprochement des langues latines. Maria Pilar Benito Conduras proposait deux options : **l'option simultanée** et **l'option successive**.

Dans l'option simultanée, l'enseignement de quatre langues romanes – espagnol, français, italien et portugais – s'envisageait simultanément. L'apprenant, ayant comme langue maternelle une langue latine, pourrait acquérir une connaissance passive des autres langues.

L'option successive prévoyait deux étapes, une première d'enseignement approfondi d'une seule langue romane – différente de la langue maternelle de l'apprenant – et une seconde étape d'enseignement simultané des autres langues romanes (Benito Conduras, 1991, 131).

Guy Capelle a présenté une autre vision du problème sur la quantité des langues enseignées et sur les modèles d'enseignement à partir d'une langue maternelle romane :

- commencer avec une autre langue, puis mettre en place les outils conceptuels nécessaires pour passer à une deuxième langue, puis à une troisième ;
- commencer par deux langues et, avec un décalage dans le temps, passer à la troisième ;
- mener de front l'étude des trois langues (Capelle, 1991, 137).

Christian Degache propose deux modèles : apprentissage simultané versus apprentissage consécutif (Degache, 2002, 272) :

⁷L'enseignement de deux langues étrangères devrait être obligatoirement un enseignement coordonné, et, dans la mesure du possible, intégré.

Tableau 3 : L'apprentissage consécutif vs simultané selon Christian Degache

(Degache 2002, 272)

	Consécutif	Simultané
1) Les affinités entre les langues doivent-elles être systématiquement rappelées ?	non	oui
2) Le rapprochement avec le français (langue dite « de Référence ») peut-il suffire ?	oui	non
3) Le dispositif d'aides doit-il être commun aux trois langues ciblées ?	en partie	oui
4) Doit-on traiter les affinités plurilingues dans un module dissocié des activités de compréhension conduites dans chaque langue ?	souhaitable	pas nécessaire

Ainsi, les projets de recherche visant l'intercompréhension peuvent être classifiés selon ces modalités. La majorité de ces projets et, notamment, *Eurom5*, *EuroComRom*, *Itinéraires romans* optent pour l'apprentissage simultané. Tandis que *Galatea* vise plutôt la modalité de l'apprentissage consécutif.

Comme nous avons pu le constater plusieurs modalités de rapprochement entre les langues et de traitement des affinités sont possibles. Cela nous amène à une réflexion sur l'applicabilité de ces modalités dans le contexte qui nous intéresse. Pour ce faire, il faut délimiter deux critères :

- l'apprentissage de deux langues romanes par un public cible non-romanophone, sans pré-acquis « romans » ;
- l'apprentissage d'une nouvelle langue romane sur la base de pré-acquis dans une langue appartenant à la même famille (par exemple l'italien après le français).

Les affinités sont des points de rapprochement entre les langues selon la compétence, les objectifs, le public cible, les éléments linguistiques. Pour optimiser le processus d'apprentissage pluriel, il faut considérer les facteurs suivants :

- il est important d'avoir une homogénéité des pré-acquis, il est important de choisir la (les) langue(s) d'appui, à partir de la(les)quelle(s) faire des hypothèses et des inférences. La langue source peut changer selon les objectifs, car on privilégie l'aspect bilatéral, en soulignant ainsi la complémentarité linguistique des langues romanes ;
- pour notre contexte, les dispositifs d'aides doivent traiter les affinités de façon symétrique, en privilégiant les zones de transparence et d'analogie existant entre deux langues ;

- même si notre objectif diffère de ceux des projets de l'intercompréhension, nous voulons souligner l'importance des présentations des analogies en deux langues.

Les modalités d'approche peuvent changer avec la progression des compétences acquises dans deux langues et l'on peut introduire une 3^e et une 4^e langue de la même famille en adoptant l'approche simultanée pour les compétences réceptives.

Cela rejoint les propos de Guy Capelle rapportés ci-dessus : « *Commencer par deux langues et, avec un décalage dans le temps, passer à la troisième, mais avec une nécessité de la mise en place des outils conceptuels nécessaire pour passer à une troisième, puis à une quatrième langue* » (Capelle, 1991, 137).

Louise Dabène (1995, 110) parle d'apprentissage « répercuté » : « *le travail de passage d'une langue à l'autre peut permettre à l'apprenant de rebondir sur la découverte d'une troisième langue romane. (...) Une différence très nette est apparue entre les sujets qui ne connaissaient aucune langue romane en dehors de leur langue maternelle et ceux qui avaient déjà fait l'effort d'en apprendre une autre (qui peut être évidemment le latin). On peut considérer, s'agissant de langues typologiquement apparentées que l'apprentissage est d'autant plus rapide que la langue est loin d'être la première apprise. Diverses formules d'apprentissage "répercuté" pourraient être imaginées dans cette perspective : notamment au niveau de la variation des apports d'information selon l'acquis linguistique de l'apprenant* » (Dabène, 1995, 110).

On peut en conclure que les modalités d'apprentissage de deux langues romanes peuvent varier selon les exigences et la progression des apprenants :

- ainsi, on peut envisager un apprentissage simultané/répercuté pour l'introduction d'une compétence réceptive dans une nouvelle langue romane (pour l'introduction du portugais par exemple⁸). L'apprentissage répercuté répond aux exigences du public de niveau avancé, car cela implique un apport majeur selon l'information linguistique. Ces options ouvrent un grand volet à l'introduction des matériaux « intercompréhensifs » comme *Eurom5* ou *Galatea*, ainsi que l'élaboration de nouveaux outils pour le public en question ;
- l'apprentissage consécutif pourrait correspondre à un public cible apprenant une nouvelle langue romane sur la base d'une autre, avec la mise en place des outils conceptuels nécessaires ;
- pour un public cible apprenant deux langues romanes sans pré-acquis « romans », on adopte le terme « parallèle ». Ce choix caractérise pleinement ce modèle de

⁸ Voir infra. Partie II, Chapitre 1.

rapprochement interlinguistique car ce terme est synonyme d'*apprentissage simultané*, sans être rattaché à l'intercompréhension, mais, en même temps, il correspond à l'apprentissage consécutif par sa valeur bilatérale en fonction du traitement d'affinités interlinguistiques.

Après avoir étudié les questions d'ordre terminologique, il est important d'envisager les moyens de traitement des transparences lexicales dans les projets de l'intercompréhension.

2.5 L'IC et le lexique

Dans ce sous-chapitre, la place du lexique dans la didactique des langues romanes sera étudiée.

Les concepteurs des approches plurielles attribuent au lexique une place importante en tant que base pour l'inférence du sens global du texte. Ainsi, le lexique fait partie de la *grammaire de la lecture* (Eurom5, 2011, 72), et de la *grammaire d'hypothèses* (Meissner, 2004) qui favorisent l'accès à la compréhension.

La méthode *Eurom5* présente le lexique dans la partie de la grammaire de la lecture, basée sur les phénomènes linguistiques, représentant les difficultés réelles pour les lecteurs.

Or, la grammaire de la lecture débute avec une section intitulée « *Lexique* » car en citant les concepteurs du manuels : « *c'est du lexique que dépend principalement la compréhension d'un texte. S'il est transparent d'une langue à l'autre, il permet l'accès au sens même si les structures des phrases sont complexes. Cela se vérifie dans la famille de langues romanes ou les éléments lexicaux potentiellement identifiables sont nombreux* » (Bonvino *et al.*, 2011, 442).

Les aspects de proximité lexicale sont explicités : la correspondance entre le continuum linguistique et celui géographique, selon les blocs des langues ibériques et l'italien et le français qui constituent un bloc à part (Bonvino *et al.*, 2011, 443), la situation déséquilibrée du catalan et l'isolement du français par rapport à d'autres langues (Bonvino *et al.*, 2011, 444).

Les auteurs distinguent la transparence directe : les mots facilement identifiables et la transparence indirecte ou diagonale : entre les mots semblables ou synonymes qui sont en mesure de révéler l'origine commune (Bonvino *et al.*, 2011, 445). L'origine commune des langues est une des parties intégrantes de la notion de transparence. La clé pour la reconnaissance et donc pour la compréhension du mot est le rapport entre le son et la graphie. Dans la partie dédiée aux correspondances graphiques interlinguistiques sont présentés les phénomènes généraux pour les langues en soulignant la particularité de chacune d'elles : les lettres grecques en français, le *n* catalan, le tilde du portugais, le *h* en position initiale en

espagnol, les correspondances entre *ca, cha, che*, la correspondance entre *al* et *au* etc. (Bonvino *et al.*, 443-448). À la fin de la partie intitulée *la grammaire de lecture*, certains affixes communs à toutes les langues sont présentés en guise d'exemple : le préfixe privatif, les suffixes *-ão/ -ion/ -io/ -ione/ -ion ; -dade/ -dad ; -tad/ -tat/ -té/ -tà* (Bonvino *et al.*, 526).

Tous ces phénomènes font partie de la grammaire de lecture et sont étroitement liés au texte. Ce ne sont que des stratégies suggérées avec des exemples souvent limités mais reflétant tout le paradigme des cinq langues en question du phénomène donné. Outre la grammaire de la lecture, chaque texte est accompagné d'une liste des équivalences lexicales entre les langues qui aident à la compréhension. Elles servent aussi à mettre en valeur la régularité fréquente des variations de formes entre les langues et donc leur appartenance à une même famille. Ces variations régulières seront transposables à d'autres mots constitués sur le même schéma morphologique (Références, 2010). C'est dans cette partie que sont traités les mots opaques (voir Annexe 2).

Une des stratégies suggérées par les auteurs est la segmentation des mots (Bonvino *et al.*, 2011, 79):

« Bien que l'accès au sens global du texte soit recommandé, l'apprenant doit savoir recourir à des stratégies de "détails" qui consistent à manipuler le matériau linguistique. Par exemple le mot segmenté en unités plus petites peut devenir plus transparent et donc plus facilement compréhensible » (Bonvino *et al.*, 2011, 79).

Le lexique va avec la transparence et la symétrie au niveau grammatical et syntaxique s'inscrivant ainsi dans le mécanisme complexe de la découverte du sens global du texte.

Nous allons procéder à l'analyse d'autres solutions didactiques dans la présentation des correspondances lexicales et des transparences interlinguistiques.

Ainsi le projet ***EuroComRom***, vu son public cible (le projet visait initialement le public germanophone apprenant les langues romanes), élargit la place du lexique dans le parcours de la compréhension.

Le concept du manuel et sa version on-line se basent sur sept tamis qui permettent d'accéder graduellement au sens du texte, par le décodage graduel et « écrémage » de différentes couches du texte.

La théorie des sept tamis ne se limite qu'aux bases du transfert depuis le français, mais la connaissance de l'anglais peut, elle aussi, fournir une aide considérable car une grande partie du lexique anglais est de provenance romane (Meissner, 2003, 81).

Les sept tamis présentent donc les sept étapes, du plus facile au plus difficile, contribuant à la compréhension complexe (Meissner, 2003, 81).

1^{er} tamis : le lexique international. Il s'agit surtout des « mots savants de caractère international (par exemple : *humour, enthousiasme, comédie, grammaire, ingénieur*) » (Meissner, 2003, 81).

2^e tamis : filtre le lexique partagé par la famille des langues romanes, le **lexique pan-roman** (Meissner, 2003, 81). 500 mots du lexique élémentaire provenant de l'héritage latin ont été répertoriés.

3^e tamis : les **correspondances phonologiques** traduisent un nombre réduit de régularités interlinguistiques. Elles constituent le troisième tamis. Il permet d'identifier la parenté lexicale au niveau des signifiants et rend possible, sans effort particulier, l'établissement de correspondances inter-langues.

4^e tamis : avec la plus grande systématisme, la méthode prend en considération ces écarts, elle montre la logique des conventions orthographiques de chaque langue en diminuant ainsi les obstacles au transfert. Parallèlement, quelques conventions de prononciation sont rendues transparentes et permettent ainsi d'identifier la parenté lexicale. Souvent, il s'agit de mots écrits dans des modes divers qui se prononcent de manière similaire.

5^e tamis : structures **syntaxiques pan-romanes**. Ce tamis permet de situer la position des articles, des noms, des adjectifs, des verbes, des conjugaisons etc.

6^e tamis : filtre les éléments **morphosyntaxiques**. Il permet de reconnaître les éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes.

7^e tamis : le septième tamis répertorie **préfixes et suffixes et leur importance dans la formation des interlexèmes⁹**.

Les concepteurs du programme *EuroComRom* répertorient également *les mots de profil* (un mot de profil n'est ni transférable ni transparent) (Meissner, 2003, 44), dû au fait que l'on trouve dans l'histoire linguistique différents lexèmes qui étaient presque synonymes (par exemple : le latin vulgaire *ambulare, ire, vadere, mergere*) ou qui ont été empruntés par d'autres langues et dont on ne trouve qu'une seule variante aujourd'hui dans les langues respectives (Klein, 2004, 414).

Étant donné que le public cible est assez large, comprenant soit les natifs d'une LR soit des non-natifs, cette méthode centralise le rôle du lexique, dans le processus du transfert, en élargissant les bases du transfert sur d'autres langues connues par l'apprenant comme l'allemand et l'anglais.

⁹L'interlexème européen est une unité de base du lexique plurilingue qui représente les (allo-)lexèmes de différentes langues qui, du point de vue du concept, sont équivalents et, du point de vue de la forme, se présentent comme congruents (très proches). *Horst G. Klein et Dorothea Rutke* (<http://www.eurocomresearch.net/lit/socioling.htm>)

En ce qui concerne le programme de recherche *Galatea*, le lexique y est présenté selon les modalités suivantes : la compréhension globale du texte prévoit au fil des modules les parties concernant des passerelles de rapprochement entre les langues. Ainsi, on trouve des « passerelles » de rapprochement selon deux options :

1. La conceptualisation inductive de la contrastivité avec le français (Degache, 2001) qui prévoit les rapprochements suivants :

- la rubrique « *un filon bien de chez nous* » invite l'étudiant à faire appel aux différents registres du vocabulaire français (courant, rare, argotique, soutenu etc.) pour déduire le mot ;
- la rubrique « *attaquez le mot à la racine* » invite l'apprenant à chercher les équivalences dans les mots de la même famille ;
- la rubrique « *dérivez, mais ne vous échouez point !* » invite l'apprenant à utiliser le processus de dérivation, déjà à partir de la première mise en correspondance approximative terme à terme.

2. L'approche progressive de la comparaison interlinguistique qui prévoit :

- le rapprochement d'ordre phonétique : les correspondances, les particularités de graphie ;
- le rapprochement d'ordre morphologique : par exemple l'affixation ;
- le rapprochement d'ordre étymologique : constatant les solutions parfois différences entre les langues ;
- le rapprochement d'ordre plurilingue : incitant l'apprenant à passer par d'autres langues romanes ou pas pour pouvoir inférer le sens.

Tout en étant autonome, l'apprenant est guidé par les aides qui sont rattachées aux éléments du texte.

En ce qui concerne le *Galanet*, qui suit parfaitement le concept de *Galatea*, les apprenants peuvent accéder à des tableaux quadrilingues destinés à leur faire prendre conscience non seulement du type de racine et d'affixe communs aux quatre langues, mais aussi des correspondances morpho-phonologiques qui les unissent (Martin, 2003, 127).

En ce qui concerne les transparences trompeuses, une série de signes a été mise au point, en vue de précautions, classées selon les cas de non-transparence :

1. les quatre mots de la série ne sont pas toujours formés sur la même racine : *fr* : *travailler*, *it* : *lavorare*, *esp* : *trabajar*, *port* : *trabalhar* ;
2. quand la règle de correspondance n'est pas observée : *fr* : *écol,e* *it* : *scuola*, *esp* : *escuela/extranjero*, *port* : *escola* ;
3. quand le registre est différent : *fr* : *pâtre/berger*, *it* : *pastore*, *esp./port* : *pastor* ;

4. quand l'analogie concerne une autre catégorie grammaticale (Martin, 2003, 130).

Dans cette perspective, *Galanet* présente un dispositif de ressources qui comprend également une description du phénomène de transparence détaillant les caractéristiques d'un continuum allant du mot transparent au faux-ami en passant par les glissements sémantiques (Martin, 2003, 130).

Dans la même optique d'*Eurom5*, dans le dispositif *Galanet*, le lexique est présenté comme un élément paritaire de la grammaire comparative des langues romanes.

Afin d'augmenter le degré de transparence, les concepteurs des programmes intercompréhensifs font appel également à la forme écrite du mot, car c'est à l'écrit que les langues romanes attestent surtout de leur ressemblance. Dans la compréhension écrite, la forme du mot véhicule toute l'information nécessaire pour inférer le sens.

Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera critique cette position subordonnée du lexique dans les apprentissages en langue : « *Le lexique apparaît quelque peu négligé dans les apprentissages en langue, trop souvent annexé à des apprentissages considérés comme plus fondamentaux, tels que les liens écriture/lecture (relations phonographiques). Aussi la nécessité d'imaginer, en didactique des langues, des méthodes d'apprentissage fondées sur l'exploitation systématique des propriétés linguistiques du lexique demeure d'actualité* » (Franchon Cabrera, 2012, 4).

Elle expose sa vision de la présentation du lexique en intercompréhension et plaide pour une large portée de l'analyse lexicale :

« *Entre le commun et le particulier, les convergences-divergences, il convient de porter son analyse à plusieurs niveaux, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique* » (Franchon Cabrera, 2012, 12).

Dans cette optique, en s'inspirant de l'ouvrage d'Elisabeth Calaque *Les mots en jeux* (Calaque, 2002), un dispositif visant l'apprentissage et l'enseignement du lexique trilingue français-espagnol-portugais a été élaboré :

« *Nous nous proposons d'établir entre les langues citées des espaces communicatifs de référence, en appréhendant interactions, interdépendances et interférences comme une stratégie de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement. (...) nous constatons que le travail sur le fonctionnement lexical de langues génétiquement apparentées nécessite, pour certains items du corpus source, un important travail linguistique d'harmonisation et d'adaptation (dérivation, processus d'affixation, critère sémantique, etc.), sur une configuration triangulaire français-espagnol dans le but de combiner les mots et leurs éléments constitutifs pour en maîtriser l'usage dans une perspective intercompréhensive raisonnée* » (Franchon Cabrera, 2012, 6).

C'est notamment dans cette optique de configuration bilatérale entre le français et l'italien que le fonctionnement lexical sera présenté dans notre analyse.

Nous avons analysé la place et le rôle du lexique dans les méthodes et programmes visant l'acquisition de la compétence réceptive-l'intercompréhension. Cette analyse nous a permis de détecter les moyens d'introduction de la transparence interlinguistique dans un processus inférentiel de compréhension. La transparence concerne tous les niveaux de la langue. Les pistes de son exploitation consistent à savoir appliquer les conversions grapho-phonologiques, déduire le sens à partir de la racine du mot et de ses composants, savoir chercher des correspondances en d'autres langues romanes et/ou étrangères etc.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 2

Les projets visant l'intercompréhension s'adressent à des publics différents : adolescents (*Itinéraires romans*), public universitaire (*EurComRom*, *Galanet*, *Galatea*), adultes (*Eurom5*).

La majorité des projets a été conçue pour un public dont la langue maternelle appartient au groupe roman, ou ayant un niveau dans une des LR qui n'est pas inférieur à B2 (*Eurom 5*), le projet *Galatea* s'adresse aux francophones pour leur offrir une approche de l'espagnol, de l'italien et du portugais, basée sur la mise à profit de leur parenté linguistique avec le français. Le programme *EuroCom*, à l'origine, admettait comme langue de transfert une langue non maternelle (du français vers les autres langues romanes pour des germanophones), et était conçu au début comme un cours d'initiation à la linguistique romane « appliquée » (Klein, 2004 ; Meissner, 2003). Par la suite, la langue de transfert pouvait être ou ne pas être de la même famille linguistique que la langue maternelle. Les nouveaux programmes d'*EuroCom* élargissent le concept de l'intercompréhension à d'autres familles de langues : intercompréhension entre langues germaniques à partir de l'anglais (*EuroComGerm*), intercompréhension entre langues slaves à partir du russe (*EuroComSlav*) (Robert, 2010, 159 ; Klein, 2004, 405).

Les projets diffèrent selon le mode et l'introduction des langues, ainsi *Eurom5* prévoit la compétence réceptive en cinq langues romanes, introduites d'une façon simultanée. Le travail sur chaque langue est alterné lors d'un cours. *Galatea* par contre présente les langues par couple : français-italien, français-espagnol etc. Tous les projets visent la compréhension écrite (certains se penchent également sur la compréhension orale) à partir d'un texte écrit ayant une version audio : articles de presse (*Eurom5*, *Galatea*), textes de culture générale (*Eurocomrom*), contes de fée (*Itinéraires romans*).

Le lexique et la grammaire sont soumis à la compréhension globale du texte. Le rôle du lexique est indissociable de celui de la grammaire en tant que bases d'hypothèses dans le processus inférentiel.

Bien que le lexique occupe une place importante dans les projets de l'intercompréhension, il n'y est pas prédominant. Le lexique s'inscrit, en tant que vecteur de transparences, dans le mécanisme complexe visant l'inférence du sens. La notion de transparence est largement exploitée, celle-ci est souvent réduite aux règles de conversions grapho-phonologiques interlinguistiques, les congénères interlinguistiques romans, les internationalismes, ainsi que la transparence dans la dérivation reposant sur la symétrie des affixes interlinguistiques.

Cette analyse nous permet de passer aux questions suivantes : Quels sont les moyens pour véhiculer la notion de parenté et de complémentarité entre les langues dans le but d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage du lexique pour les apprenants de LM autre que LR ? Quelles sont les stratégies de l'appréhension du lexique plurilingue roman en dehors du continuum romanophone ? Il est important de déterminer si les procédés proposés par les projets de l'IC seraient applicables dans l'apprentissage parallèle des deux langues cibles, dès le niveau débutant, par un public cible non-romanophone ?

Pour répondre à ces questions, il faut s'appuyer d'abord sur la notion de compétence lexicale en langue étrangère qui s'inscrit dans l'optique de la compétence plurilingue. Ensuite, il sera important de délimiter les stratégies d'apprentissage de deux langues étrangères apparentées, utilisées par les apprenants et suggérées par différentes approches dans le domaine afin de pouvoir les appliquer à l'élaboration d'outils pour les travaux pratiques, dans le but d'étudier le comportement lexical lors du rapprochement interlinguistique des deux langues.

3. La notion de compétence lexicale : définitions et stratégies

Si, dans l'optique cognitiviste, on parle surtout de procédures cognitives, dans l'acquisition de langues, les didacticiens optent pour la notion de stratégie, qui, étant une notion pluridimensionnelle, doit être éclaircie dans le cadre de ce chapitre. Pour notre recherche qui a pour but l'optimisation de l'apprentissage des langues romanes dans un contexte plurilingue non-romanophone, la notion de compétence lexicale apparaît comme essentielle, étant donné le fait que le lexique est le porteur principal de la transparence.

La définition de **compétence lexicale** est assez problématique car elle repose sur un iceberg terminologique concernant la définition du lexique, du vocabulaire, ainsi que la définition du mot. Nous allons passer en revue les visions les plus larges dans ce domaine qui sont adaptables à notre contexte et s'inscrivent dans des approches plurielles.

3.1 La notion de compétence lexicale dans une optique plurilingue

Le lexique est l'ensemble des mots de la langue (Berruto, 2006, 13) et le vocabulaire (actif), selon le *Dictionnaire didactique du français* (2003, 246), dans la pratique d'une langue, désigne l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer. Du point de vue de la linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue (*Ibid.*, 246 ; Mortureux, 2001, 191). D'un côté, le lexique est une partie essentielle de la langue, d'un autre côté, c'est la couche la plus externe et superficielle de la langue, la plus exposée aux influences extralinguistiques (Berruto, 2006, 130). De plus, c'est la couche la plus vaste, avec un inventaire innombrable d'éléments, moins structurés, apparemment asystémiques et chaotiques, un ensemble ouvert et fluctuant, susceptible d'être augmenté continuellement (Berruto, 2006, 130). Aitchison (1987) le définit comme « *une gigantesque toile d'araignée multidimensionnelle* » (angl. : *a gigantic multidimensional cobweb*) (cité par Meara, 2009, 86).

Le lexique est parfois utilisé comme synonyme du vocabulaire. Le terme *vocabulaire* désigne l'ensemble des unités du discours oral ou écrit produit par les individus alors que le terme *lexique* renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations (Franchon Cabrera, 2012 ; Calaque, 2004 ; Picoche, 1993). En conséquence, le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot) (Treville et Duquette, 1996, 56). Dans l'apprentissage, au niveau élémentaire, les associations sont plutôt basées sur les formes et s'enrichissent de données sémantiques au fur et à mesure du développement de la compétence (Treville et Duquette, 1996, 56 ; Meara, 2009, 17). Pour ces raisons, définir une compétence lexicale ne peut être que très problématique.

Bien que l'acquisition lexicale soit la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère ou en langue de spécialité (Hilton, 2002, 201), elle a souvent été conçue comme une sous-compétence linguistique prenant appui sur l'analyse morphologique des mots, à partir des opérations de composition et de dérivation (Grossman, 2012, 2). Le lien étroit qui unit la compétence lexicale à la morphologie est rappelé également par Georges Lüdi (1994, 116) :

« *La compétence lexicale est composée d'une mémoire lexicale ainsi que d'un ensemble de règles qui gouvernent la créativité lexicale, c'est-à-dire la modification d'unités lexicales existantes et la génération de mots nouveaux, autrement dit de "mots possibles" non attestés. La mémoire lexicale est constituée par un ensemble ordonné d'hypothèses lexicales comprenant,*

pour chaque unité lexicale, une information phonologique (et orthographique), syntaxique, sémantique et pragmatique. »

C'est ce caractère multidimensionnel qui détermine la complexité liée à la connaissance du mot, s'inscrivant dans les théories cognitivistes. Batia Laufer affronte cette problématique dans l'optique des influences translinguistiques :

« Dans la mesure où un mot correspond à un faisceau de traits (phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, sémantico-pragmatiques, associationnels), connaître un mot devrait en principe vouloir dire que l'on est familier avec tous ses traits. Mais le processus de familiarisation avec ces différents traits est souvent freiné par des interférences dues aux connaissances lexicales antérieures de l'apprenant, que celles-ci participent de sa L1 ou de la L2 » (Laufer, 1994, 97).

Parmi les composantes de la compétence lexicale, Laufer classe :

- la forme : reconnaissance de la forme orale et écrite, capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement ;
- la structure lexicale : reconnaissance du radical et des affixes, capacité à produire des dérivés du mot ;
- la structure syntaxique du mot dans un syntagme/dans une phrase ;
- le sens : référentiel (polysémie et usages métaphoriques éventuels), affectif (ensemble des connotations, adéquation en situation) ;
- les relations lexicales du mot avec d'autres mots, synonymie, antonymie, hyponymie etc. ;
- les collocations les plus fréquentes.

Selon Richards connaître un mot signifie :

- connaître le degré de probabilité de le rencontrer dans la langue parlée ou écrite ;
- connaître les limitations imposées pour son usage selon les variations de fonction ou de situation ;
- connaître le comportement syntaxique associé au mot ;
- connaître les formes sous-jacentes et les possibles dérivations ;
- connaître le réseau d'associations qui peuvent être faites depuis ce mot ;
- connaître la valeur sémantique de ce mot ;
- connaître le grand nombre de significations associées au mot (Richards, 1976, 83).

Hakan Ringbom présente les paramètres de la connaissance lexicale en progression.

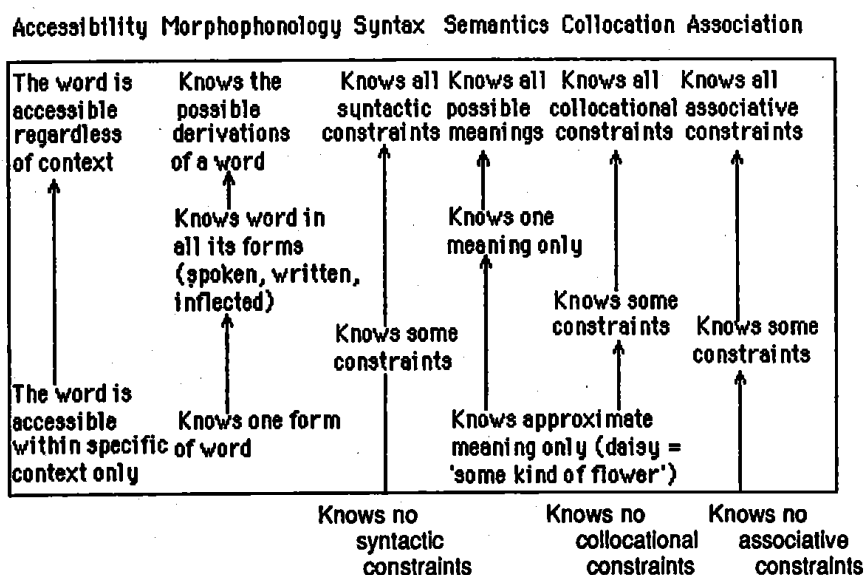


Figure 7 : Connaissance lexicale selon Ringbom (1990) (Ringbom, 1990, 143)

Il ajoute d'autres paramètres comme l'accessibilité du mot et les contraintes de l'association. C'est la progression de l'apprenant qui assure la consolidation de ces paramètres.

Dans l'optique des ouvrages analysés dans les chapitres précédents, à notre avis, le modèle le plus dynamique est celui proposé par Ringbom (1990). Il rattache la connaissance du lexique à la progression de l'apprenant, ce qui est très important pour le concept de l'intercompréhension, basé sur la dissociation des compétences. D'ailleurs, l'on peut supposer qu'en situation d'intercompréhension certains paramètres de ce modèle seront plus flexibles, grâce à un « aller-retour » des éléments interlinguistiques en fonction des ressources disponibles.

Le vocabulaire cache de nombreuses contraintes de son apprentissage/enseignement.

Treville et Duquette associent l'apprentissage du vocabulaire « à un enseignement stratégique, pour elles apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relie à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière » (Treville et Duquette, 1996).

En ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, Paul Meara fait une distinction nette entre la largeur du vocabulaire (ang. : *vocabulary breadth*) et la profondeur du vocabulaire (ang. : *vocabulary depth*). La largeur du vocabulaire est le plus souvent interprétée comme le nombre de mots que l'apprenant connaît, tandis que la profondeur est liée au degré de connaissance de ces mots (Meara, 2009, 73).

Une autre définition importante de la compétence lexicale a été proposée par Treville et Duquette qui transposent les composantes de la compétence communicative à la composante

lexicale. Les auteurs distinguent donc cinq composantes : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, stratégique (Treville et Duquette, 1996, 98). Dans l'optique de notre recherche, étant donné qu'il s'agit d'optimiser l'apprentissage lexical grâce à la complémentarité du français et de l'italien, on étudiera la composante linguistique de la compétence lexicale et, notamment, comme le définissent Treville et Duquette la : « *composante linguistique (au niveau du mot et de la phrase) constituée de la connaissance des formes orale et écrite des unités lexicales, de leur structure, de leur sens (virtuel hors contexte et sens syntagmatiques divers), de leurs comportements morphosyntaxiques et de leur contextes privilégiés* » (Treville et Duquette, 1996, 98).

Ces théories dans le domaine de l'apprentissage de langues étrangères (L2/L3) ont servi de base pour les Cadres de référence et notamment pour *Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et pour *Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)* (Candelier *et al.*, 2009).

Le cadre européen commun de référence pour les langues attribue au lexique le rôle d'une des composantes de la compétence linguistique :

« *La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoirs-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.* » (CECRL, 2001, 17).

Successivement la compétence linguistique est divisée en compétences suivantes :

- compétence lexicale ;
- compétence grammaticale ;
- compétence sémantique ;
- compétence phonologique ;
- compétence orthographique.

Les propriétés du mot, telles qu'elles étaient décrites précédemment, sont dispersées selon différentes sous-compétences. **La compétence lexicale** est réduite à la connaissance et à la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et à la capacité à les utiliser (CECRL, 2001, 87).

Dans la **compétence grammaticale** sont répertoriés les éléments morphologiques, dérivationnels et flexionnels.

La **compétence sémantique** comprend, entre autres, des notions comme les relations inter-lexicales telles que synonymes/antonymes, hyponymes, collocations, relations métonymiques du type « partie-tout », équivalences en traduction.

La compétence orthographique suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante (CECRL 2001, 92).

La diversification apportée dans les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre des approches plurielles et du plurilinguisme élargit cette vision en y apportant la nécessité de valoriser le répertoire linguistique disponible du sujet.

La revalorisation du concept du plurilinguisme et le développement des approches plurielles entraînent la parution d'un nouveau référentiel : le CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, conçu en 2007 par le Centre européen pour les langues vivantes.

Le CARAP abandonne le terme de compétence, devenu confus, qui risque de noyer le concept (Candelier *et al.*, 2007, 13). Les concepteurs introduisent la notion de « ressources » : « *Autrement dit, les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages/de besoins sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie cognitive (et développementale)* » (Candelier *et al.*, 2007, 18).

Les ressources sont présentées sous forme de liste de *savoirs, savoirs-faire et savoirs-être*.

Étant donné qu'il n'y a pas de savoirs directement liés à la compétence lexicale, cette dernière est bien présente dans toutes les ressources décrites. Nous allons en délimiter les plus pertinentes pour la connaissance lexicale plurilingue. Suivant les tendances générales des approches plurielles et surtout des approches visant l'apprentissage des langues apparentées, les concepteurs introduisent de nouveaux savoirs et paramètres, auparavant ignorés.

Les savoirs sur l'évolution des langues sont introduits, dont les plus importants sont :

- savoir que les langues sont en constante évolution ;
- savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites « de parenté »/savoir qu'il existe des « familles » de langues ;
- connaître la composition et le nom de quelques familles de langues ;
- avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue ;
- savoir qu'il ne faut pas confondre emprunt et parenté linguistique ;
- connaître certains éléments de l'histoire des langues (l'origine de certaines langues/certaines évolutions lexicales/certaines évolutions phonologiques etc.) (Candelier *et al.*, 2009, 54).

On voit également l'introduction de la notion de savoir sur les liens interlinguistiques : comme les ressemblances et les différences. Nous citons ceux qui sont directement liés à la problématique de notre recherche :

- savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences ;
- savoir que chaque langue a un système propre ;
- savoir que chaque langue a sa façon spécifique d'appréhender la réalité ;
- savoir que les catégories de sa langue maternelle/la langue de l'école ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue ;
- savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre ;
- savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre ;
- savoir que les mots peuvent se composer différemment selon les langues savoir qu'à un mot composé d'une langue peut correspondre un groupe de mots dans une autre langue. (...);
- savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux (...);
- savoir que dans un système alphabétique les correspondances graphèmes-phonèmes sont des relations spécifiques à chaque langue ;
- connaître certaines correspondances/non-correspondances entre sa langue maternelle/la langue de l'école et d'autres langues (Candelier *et al.*, 2009, 57).

Le CARAP décrit les savoirs qui permettent de « mobiliser » les ressources en tant que savoir stratégique :

- savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles/discursives/pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues ;
- savoir que l'appui sur les ressemblances (structurelles/discursives/pragmatiques) entre les langues facilite l'apprentissage des langues ;
- savoir quelles sont ses propres capacités d'apprentissage des langues (savoir que l'on dispose de stratégies d'apprentissage, connaître quelques stratégies d'apprentissage pouvant être mises en œuvre lors de l'apprentissage des langues) (Candelier *et al.*, 2009, 58).

Le CARAP élargit l'éventail des ressources exploitables dans les approches plurielles. Il s'agit donc d'une perspective d'apprentissage plurilingue, flexible et dynamique. Chaque élément doit être perçu par rapport aux autres langues, les ressources doivent interagir, chaque élément doit être placé non seulement dans un système propre à une langue, mais dans un tout linguistique formé de ressources disponibles pour l'apprenant.

3.2 La notion de stratégie dans l'apprentissage des langues

La notion de stratégie est décrite par *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* comme : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 2001, 15).

La notion de stratégie est centrale pour plusieurs domaines, tant pour la didactique que pour la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Étant donnée l'amplitude de son utilisation, il est difficile de cerner sa définition. Au point qu'il semble bien que l'on puisse parler de stratégie quasiment pour tout ce qui concerne de près ou de loin l'appropriation d'une LE sans que l'on sache toujours si l'on peut considérer que certaines stratégies sont les sous-ensembles des autres (Degache, 2000, 152). On peut parler de stratégie d'apprentissage, d'enseignement, d'acquisition, de communication, d'utilisation, compensatoire, cognitive, métacognitive etc. (Degache, 2000, 152). La nécessité de hiérarchisation du concept a amené les chercheurs (O'Malley et Chamot, 1990) à distinguer trois types de stratégies : cognitives, métacognitives, et socio-affectives (cités d'après Degache, 2000 ; Kalnbērziņa, 2012).

Selon une acception largement diffusée, les stratégies se réfèrent : « à tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage » (Wenden et Rubin, 1987, cités par Degache, 2000, 152).

Meissner accorde à l'apprenant le rôle décisif dans le choix des stratégies :

« Par ce terme, on désigne des plans d'action (pour apprendre/pour résoudre une tâche), établis par des apprenants eux-mêmes afin d'influencer et de moduler leurs motivations et les processus acquisitionnels d'un type de savoir (savoir, savoir être, savoir faire) » (Meissner, 2010, 27).

Des stratégies similaires, mais ancrées dans une optique de conscience métalinguistique du transfert lexical, ont été présentées par Schweers (1996) (cité d'après Jessner, 2006, 70) :

- la prédisposition ou la volonté de comprendre une nouvelle langue, par l'intermédiaire d'un processus plus au moins conscient de l'analyse et l'établissement des liens entre les formes, la signification et l'emploi et des formes, significations et leur emploi dans une autre langue,
- la prédisposition ou la volonté de faire des inférences sur les formes et significations, basées sur les relations interlinguistiques, identifiées dans l'analyse précédente,

- la prédisposition ou la volonté d'activer les connaissances L1-Ln en tant que partie du processus actuel de l'interprétation de input et la planification de output.

En ce qui concerne les stratégies spécifiques d'apprentissage du vocabulaire, il ne s'agit que de l'application de stratégies d'apprentissage en général. Treville et Duquette distinguent deux types de stratégies : les stratégies directes (celles qui concernent directement la langue) ; et les stratégies indirectes (celles qui concernent la gestion générale du processus d'apprentissage) (Treville et Duquette, 1996, 73).

Dans la présente analyse, nous allons privilégier les stratégies directes, celles qui concernent l'entreposage, la mobilisation et la manipulation de l'information, et surtout les stratégies où un éventuel lien entre L1 et L2/L3 pourrait être activé dans leur démarrage.

Tableau 4 : Les stratégies mnémoniques (liées à l'entreposage et au rappel de l'information) selon Treville et Duquette (Treville et Duquette, 1996, 74)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition
Création de liens mentaux Utilisations d'images ou de sons	Regroupement ;	Par similitude conceptuelle, par opposition ;
	Association/élaboration ;	Association de la forme sonore ou graphique du mot L2 et du mot L1 ;
	Utilisation de l'imagerie ;	Association d'un mot avec son image mentale
	Utilisation de chevauchements sémantiques ou des liens entre les mots ;	- par exemple : recherche du lien entre les mots
	Utilisation de mots-clés	- rapprochement de la forme sonore du mot L2 et d'un mot d'une autre langue et association avec l'image mentale

Ainsi, parmi les **stratégies cognitives** liées à la manipulation et à la transformation de l'information, les auteurs introduisent les catégories suivantes :

**Tableau 5 : Certaines stratégies cognitives liées à l'apprentissage du vocabulaire selon
Treville et Duquette (Treville et Duquette, 1996, 75)**

Catégorie	Sous-catégorie	Définition
Analyse et raisonnement	Raisonnement déductif	- élaboration d'hypothèses de signification à partir de règles connues
	Analyse de nouveaux éléments	- découpage d'un mot en composantes significatives : racine et affixes
	Analyse contrastive	- analyse de certains éléments de la L2 (sons, mots) et comparaison avec la L1 ou une autre langue connue (ex : les congénères)
	Traduction	- emploi de la L1 comme base de compréhension et de production
	Transfert	- utilisation de connaissances antérieures pour faciliter l'intégration d'éléments concrets en L2

Les stratégies compensatoires sont liées aux techniques permettant d'être « fonctionnel » malgré des carences langagières (Treville et Duquette, 1996, 76).

Ces stratégies comprennent :

- a) **devinement avec discernement**, comme utilisation des indices internes du mot, utilisation des indices externes du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples) ;
- b) **compensation de carences en production orale et écrite**, comme recours à la LM, simplifications, inventions de mots (Treville et Duquette, 1996, 76).

La notion de stratégie compensatoire a été introduite par Kellerman (1991) qui la définit comme « *les procédures utilisées par le locuteur de L2 pour gérer ses déficits de vocabulaire*

lors de la production et la réception » (cité par Jessner, 2006, 88). Christian Degache lui attribue un caractère positif pour l'apprentissage (Degache, 2000, 153).

Ulrike Jessner, en se basant sur les résultats des recherches menées auprès d'apprenants bilingues germanophones et italophones apprenant l'anglais L3, distingue les stratégies compensatoires provenant de l'allemand, de l'italien et les stratégies mixtes. Ces stratégies servent à compenser l'insécurité lexicale ou l'absence totale de connaissances en LC, elles sont également utilisées pour rechercher des alternatives (Jessner, 2006, 91).

L'élément déclencheur de ces stratégies sont les cognats (mots transparents), souvent liés aux liens génétiques et typologiques entre les langues. Par exemple, l'italien servait de source pour les mots d'origine latine en anglais, car la composante romane du lexique de l'anglais constitue les liens typologiques exploités par les étudiants dans les stratégies compensatoires (Jessner, 2006, 102). Ce fait est dû à la conscience translinguistique des apprenants lors de la production en langues apparentées. La recherche des équivalents translinguistiques basée sur les similarités constitue la partie essentielle dans les processus métalinguistiques durant la production en L3 (Jessner, 2006, 114).

3.3 La notion de stratégie dans l'apprentissage des langues de la même famille

Dans le cas des langues romanes, du point de vue de celui qui apprend, le lexique de la L2 présente des transparences (termes compréhensibles) et des opacités (termes opaques et distants), ou mots-profil (Meissner, 2003, 83). Ce sont ces transparences qui peuvent fournir un vocabulaire potentiel consistant au débutant (Calvi, 2004, 63). Ce processus, ce chassé-croisé entre la transparence et l'opacité, détermine l'alternance des stratégies choisies par l'apprenant.

L'essai de description de la notion de stratégie revient à Stephan Schmid qui rattache le sens de « stratégie » à sa provenance du domaine militaire et la définit comme : « *les choix faits et les moyens appliqués pour atteindre un certain but ou pour résoudre un problème déterminé* » (Schmid, 1994, 61). Dans l'optique des langues apparentées, les stratégies d'acquisition sont conçues comme des procédures particulières pour faire des hypothèses sur la structure de la L2 et pour établir des règles d'interlangue sur la base de ces hypothèses (Schmid, 1994, 63). La notion d'hypothèse est récurrente dans les travaux sur l'apprentissage des langues apparentées qui est liée notamment aux stratégies d'apprentissage (Calvi, 1995 ; Meissner, 2003 ; Jamet et Spita, 2010 ; Rampillon, 2004).

Stephan Schmid distingue trois stratégies fondamentales, dans le cas de l'apprentissage de langues génétiquement proches, issues de la comparaison avec la langue maternelle. Dans le cas de l'apprentissage de langues génétiquement proches, l'apprenant devra :

- 1) Découvrir les éléments identiques et structures analogues aux différents niveaux du système.
- 2) Découvrir les procédures de la mise en relation des formes et des règles de la langue L2 avec celles de la L1 (et vice-versa).
- 3) Découvrir les structures n'appartenant pas à la L1 (Schmid, 1994, 68)

Selon Stephan Schmid, l'apprenant peut donc avancer trois types d'hypothèses :

- les stratégies de la congruence ;
- les stratégies de la correspondance ;

L'apprenant établit souvent des règles de conversion (stratégie de correspondance), par exemple, les hispanophones peuvent convertir la diphtongue -ue- en un simple -o- pour obtenir un lexème italien. Par exemple : *esp : puente – it : ponte*.

- les stratégies de la différence.

Ce modèle de stratégies est proportionné à la distance structurale entre L1 et L2 (Schmid, 1994, 76). La transparence est donc reflétée dans la stratégie de congruence. Les stratégies de correspondance consistent souvent en une adaptation formelle ou sémantique des éléments à la L2 selon leur degré de transparence.

Savoir appliquer les règles de conversion fait partie des stratégies d'apprentissage/d'enseignement des langues génétiquement apparentées. Philippe Reynés (2004), dans la description du contenu lexical des manuels du catalan pour castillanophones, introduit l'idée de la technique d'apprentissage lexical **par transparence**, basée sur :

- la similitude de mots et d'unités lexicales apparentées, congénères interlinguaux ou *cognats* qui, à l'écrit du moins, peuvent être devinés en L2 à partir de la L1, et confèrent donc à la L2 une familiarité pour l'apprenant. Au niveau élémentaire, on peut ainsi sélectionner les mots ne présentant pas de difficulté d'apprentissage. Parmi les mots faciles, les congénères interlinguaux peuvent être retenus comme clés d'accès rapide aux activités de communication (activités de compréhension surtout) et à leurs propres réseaux satellites ; (Reynés, 2004, 456).
- la propension au parcours sémasiologique de ce dernier qui va naturellement de la forme au sens dans le processus de compréhension surtout écrite; (*Ibid*).

- la capacité de trouver et appliquer intuitivement des règles de conversion entre langues proches (dans toutes les compétences). (*Ibid*).

Cette stratégie est connue pour alléger la charge cognitive de l'apprentissage – surtout au niveau élémentaire – du fait que l'apprenant peut retrouver aisément tout seul le sens d'un plus ou moins grand nombre de mots qui lui sont naturellement familiers (Reynés, 2004, 456).

Le rapport entre la forme et le sens est au centre de l'apprentissage lexical par transparence. Selon les théories sur l'influence translinguistique, la forme y est prédominante. Les apprenants se réfèrent à la forme du mot plutôt qu'à sa signification. Par conséquent, l'organisation sémantique dépend de la traduction interlinguistique entre L1 et L2 (français et anglais), ce qui est prouvé par les recherches sur les liens associatifs interlinguistiques de Meara (2009). Cela est lié au manque d'organisation du système sémantique en langue étrangère, ce qui rend difficile la production écrite et orale des apprenants (Meara, 2009, 17). L'accès à la forme s'effectue par l'interprétation du mot stimuli selon le côté sonore du mot anglais approprié. Par exemple, les mots français suivants ont été interprétés selon les équivalents homophoniques en anglais : MOU – moo – **vache**, SEL – sale – **acheter** (Meara, 2009, 12). Ces recherches prouvent que les cognats (malgré de fausses transparences) sont activés plus rapidement que les non-cognats (Jessner, 2006, 114).

Ainsi, une question sous-jacente surgit : comment rendre transparents des mots apparemment opaques ? De nombreuses pistes d'aménagement formel (Caure, 2011, 393) ont été proposées par les concepteurs des projets d'intercompréhension. La connaissance de règles de passage ou de conversion d'une langue à l'autre est souvent évoquée dans les travaux sur les langues d'une même famille. Ce qui rejoint l'idée avancée par Hédiard : « *Si les congénères ne sont pas transparents dans leur image graphique ou phonique pour laisser apparaître des liens de parenté entre langues voisines, l'apprenant pourra s'imprégner petit à petit des règles de passage d'une langue à l'autre et saisir, ainsi, la régularité des phénomènes qui ont engendré les différences* » (Hédiard, 2003,168). Une stratégie que Mélisandre Caure appelle *ajustement formel* ou *sémantique* (Caure, 2011, 393-395).

Selon J.-M. Robert, le déclencheur des stratégies n'est pas seulement la transparence, mais également l'intercompréhension (Robert, 2004b, 503). À son tour, il distingue deux stratégies d'appropriation de la LC : la **réduction** et la **superposition**. La réduction concerne l'apprentissage d'une langue cible éloignée et consiste à sélectionner les mots chargés sémantiquement que l'apprenant peut repérer et reproduire. Ce système intermédiaire est caractérisé par un système linguistique réduit qui se manifeste par la généralisation de structures

et grammaire simplifiées. Dans le cas de langues proches, une autre stratégie est appliquée, celle de la **superposition** :

« Dans le cas de langues proches, voisines, le locuteur étranger remarque vite qu'il y a intercompréhension possible entre langue cible et langue source. Une réduction de la langue maternelle et une reconstruction du système linguistique de la langue cible ne sont pas nécessaires dans le cas de parenté linguistique. Le passage d'une langue à l'autre aura lieu à la surface, superposition de la langue cible sur la langue source (avec bien sûr tâtonnements et erreurs). Les phonologies différentes forment (dans les premiers temps de l'apprentissage) l'obstacle le plus important. L'apprenant se repère par le son et par la graphie (dont le rapport en langue cible ne correspond pas toujours à celui en langue maternelle). Un travail particulier devra être fait pour que cet apprenant soit à même, le plus vite possible, de relier son et graphie en langue cible et de pouvoir sélectionner la correspondance, auditive ou visuelle, entre la langue cible et sa langue maternelle » (Robert, 2004b, 506).

Le problème de graphie est récurrent dans l'apprentissage de deux langues apparentées. Rampillon souligne l'importance de l'orthographe, en proposant un éventail de stratégies pour expliciter la forme orthographique :

- Appliquer les règles de formation des mots.
- Utiliser les dérivations étymologiques.
- Déduire à l'aide de mots de la langue cible.
- Déduire à l'aide de mots d'autres langues étrangères.
- Déduire à l'aide de mots de la langue maternelle.
- Déduire à l'aide d'internationalismes (Rampillon, 2004, 102).

Il est à noter que l'information étymologique, longtemps bannie de l'apprentissage, surgit dans la description des savoirs dans les approches plurielles. Paulette Samvelian voit dans l'élargissement de champs de mots associable en synchronie l'intérêt majeur de l'étymologie. Il est vrai que **les connaissances historiques ne font pas partie de la compétence lexicale** : *« il s'agit d'un savoir culturel, qui n'est pas nécessairement partagé par tous les locuteurs du français. Pour pallier le caractère limité de la perception synchronique, on peut avoir recours aux informations diachroniques La compétence historique ne fait pas partie de la compétence lexicale, mais de la compétence métalinguistique, qui entraîne une réflexion sur la langue, où tout savoir complémentaire est utile » (Samvelian, 2010).*

L'étymologie implicite gagne en importance dans les approches plurielles, car le recours à l'étymologie peut fournir de l'information supplémentaire sur la forme et le sens des mots à inférer. Vu que la didactique des langues romanes est basée surtout sur l'exploitation des liens

génétiques, l'étymologie est perçue comme un accès immédiat à la parenté et au patrimoine roman. Gunter Holtus a su exposer l'importance d'une telle approche :

« *L'étudiant doit reconnaître que le système actuel linguistique de la langue qu'il est en train d'apprendre n'est qu'une étape sur le parcours qui a amené le latin à la langue contemporaine et que pour une complète explication de la formation et du fonctionnement du système linguistique d'aujourd'hui et sur la grammaire les recherches historiques sont nécessaires* » (Holtus, 1985, 304).

Il présente une illustration pratique de cette parité. L'attention pour les liens historiques et linguistiques peut expliquer d'une manière exemplaire les différences entre le code phonique et le code graphique du français (Holtus, 1985, 305). Il cite l'exemple du champ lexical du latin « *cantare* » et de ses successeurs en français : « *chanter* », « *chanson* », « *chansonnier* » (XIV^e siècle) côtoient « *cantatrice* » (emprunt à l'italien, 1762), « *chanteur* » se trouve à côté de la forme d'origine « *chantré* » (poète), ou « *cantique* » (le chant religieux, 1120) conserve l'évolution savante du latin ecclésiastique sans aboutir à la palatalisation (Holtus, 1985, 306).

La complémentarité linguistique est à la base diachronique, c'est dans une synthèse de la prospective synchronique et diachronique que Gunter Holtus voit l'utilité des comparaisons interlinguistiques entre les langues romanes : « *Une synthèse de la prospective synchronique et de celle diachronique permet, au moins dans le cadre des langues romanes d'élargir le champ de comparaisons interlinguistiques utiles pour une conception de l'éducation linguistique liant la L1 et la L2* » (Holtus, 1985, 310).

La notion de stratégie dans l'apprentissage des langues apparentées a été approfondie et élargie grâce aux travaux de l'intercompréhension qui souligne l'importance des stratégies d'ordre réceptif. Le rôle stratégique appartient aux inférences, que Treville et Duquette appellent *devinement*. L'inférence est à la base de « *stratégies intercompréhensives* » (Meissner, 2010, 26). L'activation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'acte intercompréhensif, l'expérience de ces actes réussis, positive le vécu de l'apprentissage des langues et même l'image des langues étrangères (Meissner, 2010, 26).

Marie-Christine Jamet et Doina Spita résument ainsi les stratégies impliquées dans *l'acte intercompréhension (ou transférentiel)* (Meissner, 2010, 27), le connu sert de support pour affronter l'inconnu (Jamet et Spita, 2010, 21).

Comme le soulignent Jamet et Spita : l'intercompréhension interlinguistique est réalisée sur la base d'inférences activées à partir de schémas de nature différente, qui allient les stratégies communicatives habituelles avec des stratégies linguistiques spécifiques liées à l'insuffisance des connaissances linguistiques et à la situation plurilingue. Ces schémas se situent :

1) Au niveau cognitif, qui acquiert un rôle prépondérant et souvent compensatoire par rapport aux stratégies linguistiques, il s'agit d'inférences, liées aux connaissances du monde, aux croyances, aux lois du discours, aux ajustements de sens et aux stratégies interprétatives qui en découlent.

2) Au niveau linguistique, les inférences s'appuient essentiellement, sur la transparence de certains termes et la similitude du système morphosyntaxique qui permet d'inférer dans les contextes et de résoudre ainsi, au moins en partie, les zones d'opacité (Jamet et Spita, 2010, 21).

Il en résulte que les stratégies principales appliquées à l'apprentissage des langues apparentées sont l'hypothèse, les inférences, qui peuvent être basées soit sur des facteurs extralinguistiques : comme les images, la mise en page du texte, les connaissances encyclopédiques ; soit sur des facteurs linguistiques : la ressemblance formelle et sémantique liée au passé commun. En fonction de ces facteurs, il nous est important de valoriser le rôle de la langue source dans l'application de ces stratégies.

Avant de passer à l'élaboration du tableau récapitulatif des stratégies impliquées dans l'apprentissage des langues romanes, il faut délimiter le cadre terminologique par rapport à la langue source, en tant que source d'hypothèses. Les chapitres précédents nous ont permis de confirmer que l'influence translinguistique peut s'exercer dans différentes directions L1-L2, L1-L3, L2-L3, L1-L2-L3. Souvent, ce schéma est généralisé, et l'on attribue le rôle de la langue fournisseur de l'information linguistique à plusieurs langues disponibles dans le répertoire linguistique du sujet.

Dans la mise en œuvre d'une compétence plurilingue, les rôles de soutien, de référence ou de ressource peuvent en effet, en fonction des besoins et des circonstances, être remplis non seulement par la langue première mais aussi par une ou plusieurs langues étrangères plus ou moins bien maîtrisées (Desoutter, 2004, 123), d'où la diversité des termes employés. *EuroComRom*, par exemple, est le premier programme européen à mettre en évidence la notion de *langue dépôt*, langue non maternelle qui sert de base de transfert pour aborder une autre langue qui lui est apparentée (Robert, 2010 ; Klein, 2004). Louise Dabène souligne également le lien de réciprocité entre la langue cible et la langue source : le statut fonctionnel de la langue enseignée peut également varier, passant de *langue objet*, sur laquelle se focalise le travail de réflexion, à *langue médium* servant d'outils pour la transmission d'autres savoirs (Dabène, 1995, 105). Dans les recherches sur les influences translinguistiques, on attribue le rôle de *langue fournisseur* (Hammarberg, 2006) ou *langue-support* (ang. : *supporter language*) (Jessner, 2006) de l'information linguistique. Le CARAP utilise le terme de *langue (ou relation) d'appui* dans le processus d'apprentissage d'une autre langue (Candelier *et al.*, 2009, 23). Daniel Coste note la

disparité de ces langues malgré leur fonction dans les stratégies d'apprentissage des langues d'une même famille :

« *L'hypothèse est celle d'une compétence plurilingue différenciée, où les langues en présence ne sont ni à égalité ni en termes de degrés de maîtrise, ni en termes d'ordre et de modalité d'acquisition, ni en termes d'accessibilité/disponibilité d'activation ni quant aux représentations pouvant leur être attachées. Mais dans cette configuration complexe, il est permis de considérer que certaine(s) de ces langues joue(nt) un rôle de pivot, de langue d'appui, de langue de référence* » (Coste, 2001, 52) .

Pour notre contexte d'intérêt – l'apprentissage de deux langues étrangères romanes – nous allons adopter le terme de *langue d'appui*, qui, à notre avis, rend le mieux l'idée de passage et de conversion de l'information d'une langue à une autre.

Sous le terme *langue d'appui* ou *langue source*, nous entendons une langue qui sert d'appui dans le passage des connaissances, qui permet la conversion de l'information d'une langue à une autre lors de l'apprentissage d'une langue cible. En nous référant à la définition de Inga Bliska, il s'agit d'une langue grâce à laquelle les mots de la langue cible peuvent être reconnus, ce qui aide à comprendre la structure spécifique sémantique et les catégories grammaticales de la langue cible (Bliska, 2015, 92). Les termes *langue cible* et *langue d'appui* sont employés dans le CARAP (Candelier *et al.*, 2009).

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 3

L'exploitation du patrimoine linguistique est soumise aux facteurs cognitifs : les stratégies d'hypothèse, d'inférence, de devinement. Or, ces stratégies font partie de l'apprentissage des langues et, notamment, de l'apprentissage du vocabulaire.

Dans les approches plurielles, le vocabulaire a souvent une place paritaire par rapport à la grammaire.

Quant à son apprentissage, il s'effectue par la transparence (une faculté naturelle des langues issues de la même famille). Ainsi, les *mots transparents* (Wlosowics, 2010), les *congénères* (Treville et Duquette, 1996), le *lexique international* (Meissner, 2003 ; Klein, 2004) constituent des premières clés d'accès au sens dans le processus d'intercompréhension et demandent un moindre effort de mémorisation.

Les ressemblances au niveau formel sont optimisées grâce aux correspondances grapho-phonologiques assez symétriques entre les langues. Les règles de conversions graphiques et l'information provenant de la formation interne des mots (racines, affixes) contribuent à l'accès

au sens, même si parfois ces ressemblances peuvent être trompeuses. Le degré du rapport formel entre les langues est une des conditions essentielles de l'interaction interlinguistique (Jessner, 2006, 76).

Les similitudes trompeuses représentent un danger, facilement surmontable grâce au contexte général, et à la possibilité d'émettre, puis de corriger et d'accepter les propres hypothèses en fonction de l'acte de compréhension du texte.

Ces dissymétries (symétrie de forme et asymétrie de sens) sont soumises à différents escamotages comme l'inférence à partir des mots archaïques de la langue source, des mots argotiques, rares ou spécifiques. Étant donné que le public cible des méthodes plurielles est un public de locuteurs natifs romanophones, ces passages de connaissances ont donc un bon rendement au niveau des transferts.

Les notions de stratégie et de compétence ont été revalorisées par les approches plurielles. Des notions auparavant « étanches », où les compétences étaient juxtaposées, deviennent plus ouvertes et communicantes selon les ressources langagières disponibles. De nouveaux savoirs tels que: « *savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances entre les langues pour apprendre des langues ; savoir que l'appui sur les ressemblances entre les langues facilite leur apprentissage* » (Candelier et al., 2009) sont devenus prioritaires dans l'apprentissage des langues.

Pour récapituler, nous systématisons les principales catégories de stratégies, organisées selon leur valeur dans l'optimisation de la compétence lexicale (ici, nous envisageons le sens large de ce terme, lié aux propriétés du mot). Le but de ce rapprochement est de valoriser le rôle de la langue d'appui sur la base des théories de l'apprentissage des langues tertiaires et de l'intercompréhension.

Tableau 6 : Tableau récapitulatif des stratégies de l'apprentissage du vocabulaire en langue tertiaire

Accès à l'information lexicale	Stratégie	Le rôle de langue d'appui/mode de rapprochement langue d'appui–langue cible
Forme/Orthographe	Utiliser la ressemblance et la régularité pour les hypothèses, appliquer les règles de conversion, appliquer l'ajustement formel, associations de la forme graphique	Les mots transparents interlinguistiques, les emprunts, les règles de correspondances de la conversion grapho-

	ou sonore à la L1/L2	phonologiques (langue d'appui<-> langue cible)
Structure lexicale	Appliquer les règles de formation des mots, utiliser les dérivations étymologiques, déduire à l'aide de mots de la langue cible	Les règles de correspondance et de la conversion grapho-phonologique, les indices internes du mot. (langue d'appui <-> langue cible)
	Reconnaître le radical et des affixes, produire des dérivés du mot, élargir la quantité de mots associables selon les familles de mots	Les correspondances des affixes entre les langues, leur distribution, découpage de mot en composantes et recomposition selon les règles, les liens supplétifs (langue d'appui<--> langue cible)
Sens	Inférence du sens en s'appuyant sur les similitudes interlinguistiques, inférence à partir de la langue d'appui	Nécessité de l'ajustement sémantique entre les langues, relations lexicales du mot (langue d'appui) avec d'autres mots (langue cible), synonymie, antonymie, chevauchement de registre (langue d'appui <-> langue cible)

Or, ces stratégies et les modes de rapprochement interlinguistique sont exploitables au niveau de l'optimisation du vocabulaire, car en nous référant aux théories d'apprentissage/acquisition linguistique, un lien étroit entre l'utilisation des stratégies compensatoires pour les déficits lexicaux et des stratégies d'apprentissage du lexique doit être établi (Jessner, 2006, 115).

L'étude des ces considérations théoriques nous permet d'envisager la métacompétence intercompréhensive, c'est-à-dire l'aptitude de l'apprenant à détecter, exploiter le patrimoine des

langues apparentées lors de leurs apprentissages. À notre avis, les stratégies intercompréhensives sont à la base de l'apprentissage par transparence, qui est l'objet de notre recherche. À ce point, la compétence lexicale devient plus dynamique. Dans la situation de l'IC, les éléments de la compétence, telle que décrite par Ringbom (1990), peuvent avoir une progression différente lors de l'acquisition, selon les liens de parenté.

Or, les langues se trouvant en interaction mobilisent les ressources plurilingues disponibles chez les sujets, stimulant ainsi la progression lexicale. L'interaction des langues basée sur la complémentarité stimule soit les stratégies compensatoires, soit la progression lexicale. Ainsi, l'étude des ouvrages théoriques nous a permis de définir la notion de la métacomptence intercompréhensive, d'élaborer la classification des stratégies intercompréhensives par rapport à la progression de l'apprenant lors de l'apprentissage du lexique par transparence.

Notre but est de répondre aux questions suivantes : le français peut-il avoir le rôle de langue d'appui dans le passage de connaissances vers LC l'italien ? Et, l'italien peut-il, à son tour, devenir le déclencheur de nouvelles connaissances en français langue de départ (source) dans un contexte plurilingue non-romanophone ? Quelles sont les stratégies activées par un apprenant non-romanophone lors de la production écrite ? Quel est le matériel linguistique lié à ces stratégies ?

Dans la partie pratique, nous examinerons les ressources disponibles dans le répertoire langagier des apprenants dans le contexte plurilingue de l'Université de Lettonie, et les facteurs suivants de notre hypothèse :

- a) cognitifs (liés au comportement lexical du public cible),
- b) didactiques (selon les modalités de l'enseignement, le rôle et le statut académique des langues),
- c) linguistiques (selon les zones de transparence et la valeur compensatoire de ces facteurs linguistiques dans l'appréhension du vocabulaire). La valeur compensatoire consiste à savoir quand l'apprenant peut recourir à ces connaissances de langue d'appui et de langue cible pour déjouer certains pièges lexicaux. Il faut ajouter la fonction de *déclencheur* de l'information linguistique supplémentaire de la langue cible.

PARTIE II

ÉTUDE EMPIRIQUE : APPRENTISSAGE PARALLÈLE DU FRANÇAIS ET DE L'ITALIEN

LE CAS DES SUJETS PLURILINGUES NON-ROMANOPHONES

1. L'apprentissage parallèle des langues romanes dans un contexte académique

Avant d'étudier les stratégies employées par les étudiants lors de l'apprentissage des langues romanes, il nous est important d'analyser le contexte de l'enseignement du français et de l'italien afin de pouvoir programmer l'optimisation de l'enseignement des langues romanes pour un public cible non-romanophone.

Dans le contexte de l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines où la compétence plurilingue était toujours privilégiée, la popularité des langues romanes est en hausse. Cette tendance exige de nouvelles approches « élaborées ad hoc » (Balboni, 2005, 13), de nouveaux programmes universitaires afin de garantir aux étudiants un parcours interdisciplinaire et plurilingue.

En 2009, les spécialistes du français de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie ont élaboré un nouveau programme de Licence qui recense trois langues romanes : le français, l'espagnol et l'italien. Ce programme prévoit l'enseignement de deux langues romanes en parallèle et s'articule en deux modules: « le français-l'italien », « le français-l'espagnol ». Ce qui a permis de quadrupler le nombre d'étudiants apprenant le français, de varier le choix des langues, d'adopter une « logique d'alliance » des langues romanes (Balboni, 2005, 13). Cette expérience nous servira de point de repère pour étudier l'interaction entre les deux langues cibles dans un milieu universitaire. Les tendances et les dynamiques observées en Lettonie pourront être représentatives pour d'autres contextes non-romanophones.

Ce chapitre met en évidence cette nouvelle expérience menée par l'Université de Lettonie qui promeut le plurilinguisme et qui valorise les langues parentes en tant que terrain pour l'élaboration et l'insertion d'approches plurielles visant l'enseignement coordonné et systématique du français et de l'italien dans d'autres contextes non-romanophones.

L'analyse de la situation actuelle et des dynamiques observées dans le passé en matière de langues romanes nous permettra de réfléchir sur des implications didactiques dans le contexte de

l'enseignement parallèle des langues romanes dans un contexte plurilingue. Le rapprochement des langues romanes au niveau curriculaire ouvre de nouveaux horizons pour l'intégration de l'intercompréhension dans le contexte académique non-romanophone.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une enquête, avec 23 questions ouvertes, proposée aux étudiants de la 1^{re}, 2^e et 3^e année du nouveau programme de Baccalauréat (Licence) en Philologie française de l'Université de Lettonie.

Avant de passer à l'analyse des résultats de l'enquête, il serait opportun de décrire plus en détails le programme de Licence. Le site internet de l'Université de Lettonie fournit la description suivante :

*Le programme de Philologie française propose d'apprendre deux langues romanes en parallèle (let. : *Vielaicīgi* ; en même temps). Le but de ce programme est de préparer les spécialistes en langues romanes, en leur donnant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances sur les pays francophones, hispanophones et italoophones, leur culture, littérature, langue et art. Le programme prévoit l'admission d'étudiants avec ou sans pré-acquis en langues romanes (LU, 2012).*

Le programme curriculaire prévoit :

- les études de langues (modules : « français-espagnol », « français-italien ») ;
- les études de l'aire romanophone (la littérature, l'histoire de l'art, la géographie) ;
- les cours professionnels (la traduction, la langue des affaires, la didactique des langues romanes) ;
- l'initiation aux sciences économiques, juridiques, diplomatiques et politiques ;
- les études académiques et scientifiques (la méthodologie de la recherche, l'utilisation des nouvelles technologies) ;
- l'initiation aux études romanes (it. : *romanistica*), l'anglais à des fins académiques.

Les deux langues enseignées bénéficient du même statut. À la langue française, traditionnellement enseignée au sein de la Faculté des Sciences Humaines comme LE1 (langue étrangère 1), s'ajoutent actuellement l'italien et l'espagnol qui, durant longtemps, étant donné le manque de spécialistes en Lettonie, y avaient été enseignées comme LE2 et LE3. Dans les écoles du pays, l'espagnol et l'italien sont, jusqu'à présent, rarement enseignés et, dans la majorité des cas, ont un statut facultatif.

Les données statistiques prouvent l'importance d'un tel choix curriculaire non seulement pour l'italien mais également pour les langues romanes en général.

Nous allons analyser les données statistiques et observer la dynamique dans le nombre d'inscriptions à la faculté des Sciences Humaines depuis 2008. Nous allons comparer les données avec l'ancien programme de Philologie française, qui prévoyait l'étude du français comme LE1+LE2 (au choix entre l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol). Depuis 2009, on prend en considération le nombre d'inscrits au nouveau programme de Philologie française visant l'enseignement parallèle de deux langues **romanes**.

L'analyse de la situation actuelle et des dynamiques observées dans le passé en matière de langues nous permettra de prouver l'importance de la stratégie adoptée par l'Université de Lettonie et de réfléchir à des implications didactiques dans le contexte de l'enseignement parallèle des langues romanes.

Tableau 7 : Nombre d'étudiants du nouveau programme de Philologie française

	Nombre d'étudiants de 1 ^{re} année	français	italien	espagnol	Nombre actuel (données pour le mois de mai 2011)
2009/2010	43*	36	15	21	2^e année - 36
2010/2011	49*	43	13	30	1^{re} année - 43

* données au 1^{er} octobre 2011.

Tableau 8: Philologie française (Licence) : ancien programme. Nombre d'étudiants inscrits en première année et répartition selon le choix de la LE2

	Nombre d'étudiants de 1 ^{re} année	2 ^e LE : l'italien 1 ^{re} année	2 ^e LE : espagnol 1 ^{re} année	2 ^e LE : anglais 1 ^{re} année	2 ^e LE : allemand 1 ^{re} année
2008/2009	15*	2	3	9	1

Les données statistiques prouvent l'intérêt croissant pour le plurilinguisme, la diversité et également les langues romanes. Les inscriptions ont quadruplé pour le nouveau programme de Philologie. Même si les données pour l'italien sont inférieures à celles de l'espagnol, on peut noter une dynamique positive pour les langues romanes en général.

Si, durant longtemps, les langues romanes existaient séparément les unes des autres, sans former un système, on observe des dynamiques positives à l'échelle académique, ceci étant un grand atout pour le plurilinguisme.

1.1 L'enquête : collecte des données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé de réaliser une enquête auprès du public plurilingue ayant deux langues romanes en interaction. Les étudiants du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie constituent la population principale de notre enquête. Dans un premier temps, nous présenterons l'étude dans sa globalité – l'enquête et ses objectifs – puis nous présenterons l'analyse des résultats selon trois axes : les étudiants et leurs biographies langagières, leurs visions de l'apprentissage des langues et leurs opinions sur l'intercompréhension et sur l'enseignement parallèle des langues romanes.

Les objectifs de cette étude statistique sont multiples. En effet, il s'agit dans un premier temps de connaître la vision des étudiants sur l'apprentissage des langues, notamment des langues romanes, de l'intercompréhension, du plurilinguisme. Il nous est très important d'étudier la biographie linguistique des étudiants, leurs motivations, de détecter les stratégies qu'ils utilisent dans leurs parcours linguistiques. Un des objectifs est de leur fournir un moyen d'évaluation de leurs parcours « en langues romanes » et de réfléchir sur le processus de l'apprentissage parallèle.

Le choix de la diffusion de l'enquête s'est porté d'une part sur la version électronique envoyée par le biais de courriers électroniques adressés aux étudiants et, d'autre part, sur la version papier distribuée directement en cours. L'enquête était anonyme, les étudiants devaient répondre à 23 questions ouvertes, qui demandaient des réponses rédigées. Le choix des questions ouvertes a été conditionné par le désir de ne pas limiter les réponses des étudiants par un choix multiple, de ne pas limiter leur liberté dans les réponses. Cette option est particulièrement intéressante lorsqu'il n'est pas possible de bien catégoriser à l'avance les possibilités de réponses, car il s'agit d'un nouveau contexte. L'analyse des questions ouvertes prévoit l'analyse du contenu, qui s'appuie sur la catégorisation des diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses des répondants.

L'analyse du contenu s'appuyant sur la catégorisation est d'abord quantitative et inclut les procédures de codage, le comptage des unités, le traitement statistique des données puis qualitative et prévoit alors l'analyse et l'interprétation des résultats.

Le questionnaire était rédigé en letton avec la possibilité de répondre en letton, russe, anglais, français et italien. La majorité des participants ont choisi de répondre en letton sauf 5 étudiants qui ont répondu en russe.

Nous avons obtenu 63 questionnaires, dont 10 par biais électronique et 53 manuscrits.

Les exemples de réponses seront notées comme : [abréviation IT/ESP renvoie au module choisi par l'apprenant] 1/2/3 [l'année d'études] _ [numéro progressif du questionnaire].

Tableau 9 : Nombre de questionnaires (répartition selon les modules)

Année d'études	Module français-espagnol	Module français-italien
1 ^{re} année	21	12
2 ^e année	15	5
3 ^e année	7	3
TOTAL	43	20

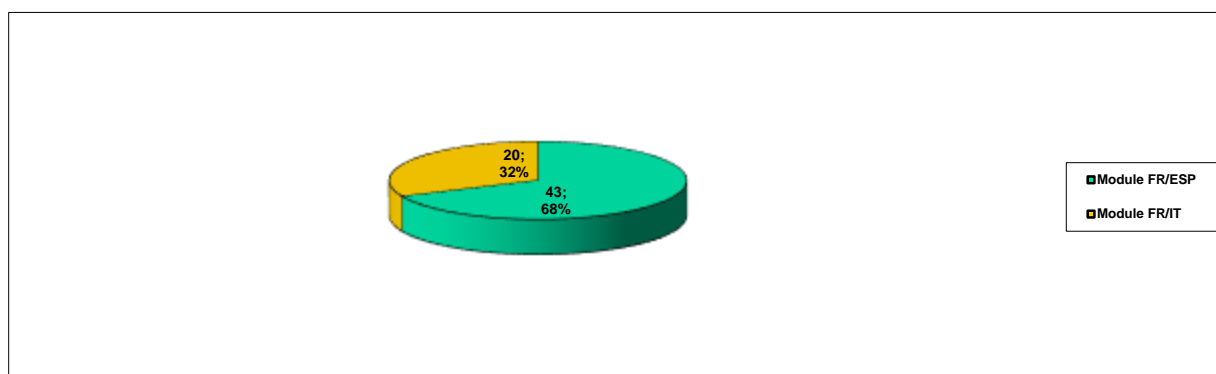


Figure 8 : Nombre de questionnaires (répartition selon les modules)

1.2 L'analyse des données

Les résultats de cette **enquête** seront analysés dans une optique quantitative et qualitative. Les premières questions concernaient la biographie langagière des apprenants.

Questions. 1–4 : Le bagage linguistique des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines.

- 1) Année d'études
- 2) La (les) langue(s) maternelle(s)
- 3) Les langues apprises avant d'entrer à l'Université de Lettonie
- 4) Décrivez le contexte d'apprentissage de ces langues
- 5) Le niveau de compétences des langues apprises.

Le bagage linguistique des étudiants détermine souvent le choix de la faculté et notamment celui de la faculté des Sciences Humaines. Les pré-acquis sont articulés selon le schéma proposé par le système d'éducation letton, soit : la langue maternelle+deux langues étrangères (le plus souvent c'est le trinôme LM+anglais, russe ou allemand). La plupart des étudiants ont pour langue maternelle le letton, ils ont tous appris l'anglais et certains d'entre eux parlent également d'autres langues parmi lesquelles le russe et le français.

Le français, appris hors contexte scolaire, a le plus souvent le statut facultatif dans les pré-acquis des étudiants. Son apprentissage s'est fait dans des cours de langues ou des leçons particulières. L'apprentissage en autonomie, surtout celui de l'espagnol, devient de plus en plus fréquent. L'anglais est omniprésent, incontournable dans le parcours scolaire des élèves. Les compétences linguistiques, acquises hors du programme scolaire, sont de plus en plus fréquentes. Certains étudiants possèdent des expériences d'immersion par le biais de voyages et de séjours d'études ou des expériences des cours particuliers en matière de langues étrangères.

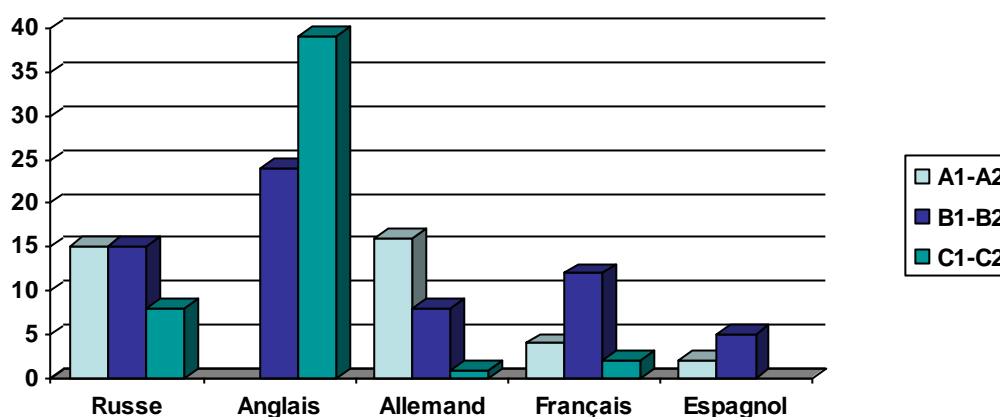


Figure 9 : Les pré-acquis : répartition par langues étrangères

Tableau 10 : Nombre d'étudiants et répartition des pré-acquis, répartition par langues

	LET	RU	ANG	ALL	FR	ESP	IT	LAT	SUED	Japonais
LM	47	13								
A1-A2		15		16	4	2		2	1	1
B1-B2		15	24	8	12	5	1			
C1-C2		8	39	1	2					

2 personnes sont bilingues : letton/russe

Tableau 11 : Nombre d'étudiants de 1^{re} année et répartition des pré-acquis, répartition par langues

1 ^{re} année	LET	RU	ANG	ALL	FR	ESP	IT	LAT	SUED	Japonais
LM	24	7								
A1-A2		8		8	2			1	1	1
B1-B2		4	11	6	4	2				
C1-C2		5	22	1	1					

2 personnes sont bilingues : letton/russe

Tableau 12 : Nombre d'étudiants de 2^e année et répartition des pré-acquis, répartition par langues.

2 ^e année	LET	RU	ANG	ALL	FR	ESP	IT	LAT
LM	15	4						
A1-A2		5		5	1	2		1
B1-B2		8	9	1	3	2	1	
C1-C2		1	11		1			

1 personne est bilingue : letton/russe.

Tableau 13 : Nombre d'étudiants de la 3^e année et répartition des pré-acquis, répartition par langues

3 ^e année	LET	RU	ANGL	ALL	FR	ESP
LM	8	2				
A1-A2		2		3	1	
B1-B2		3	4	1	5	1
C1-C2		2	6			

Question 6. À votre avis qu'est-ce qu'une *compétence plurilingue* ?

Les étudiants attribuent souvent à la compétence plurilingue une valeur de compétence communicative.

Dans leurs définitions, les verbes les plus fréquemment utilisés pour caractériser la compétence plurilingue sont :

- maîtriser,
- parler,
- communiquer,
- parler et écrire,
- parler couramment,
- percevoir l'information en différentes langues,
- maîtriser à la perfection,
- s'orienter en langues.

Les répondants associent la compétence plurilingue surtout avec les langues étrangères. En ce qui concerne la quantité des langues « maîtrisées », la majorité a répondu « plusieurs langues » : 3 langues, plus de 2 langues.

Nous citons quelques réponses en guise d'exemple :

ESP2_1 : Capacité de communiquer avec les représentants des peuples différents dans leur langue ou dans une langue internationale.

IT2_2 : Connaissance de plusieurs langues à un niveau avancé.

IT2_3 : Pouvoir communiquer ayant acquis la structure de la langue.

Mais, ils soulignent également d'autres facteurs dans la description de la compétence partielle :

ESP1_1 : La connaissance de la langue parlée, l'ensemble de connaissances linguistiques et l'expérience.

Il est à noter que certains répondants ont une vision assez profonde de la compétence plurilingue :

ESP2_5 : C'est la capacité de parler plusieurs langues, faire des parallèles et des associations entre-elles.

ESP3_5 : Comprendre la culture des peuples différents par l'intermédiaire des langues.

ESP2_7 : La capacité de communiquer avec les représentants de différentes cultures dans leur langue, en prenant en considération les différences entre les langues et les cultures.

IT1_29 : La possibilité de « déchiffrer » plusieurs langues et se basant sur les connaissances linguistiques et sur l'« intuition linguistique ».

ESP1_15 : Savoir communiquer avec les représentants de pays différents, savoir s'orienter dans les sources médiatiques.

9 personnes n'ont pas donné de réponse.

Les réponses couvrent presque toutes les composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle présentes dans les définitions proposées et dans de nombreuses publications du domaine de la didactique des langues.

La définition de Coste, Zarate, Moore : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer verbalement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital linguistique et culturel (...) L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, ou partielles, mais qui se fondent dans un seul répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste et al., 2009, 11).

L'enjeu consiste à rendre ce plurilinguisme mobile et fonctionnel et, comme le souligne Coste (Coste, 2011, 181), « un plurilinguisme où une même compétence plurilingue rassemble et permet de mobiliser, de gérer et d'étendre une pluralité dynamique de ressources linguistiques ».

Question 7. Que sont les langues romanes ?

Nous observons une répartition assez stricte dans les réponses entre les étudiants qui font l'association avec le latin et ceux qui ont opté pour la liste des langues romanes modernes.

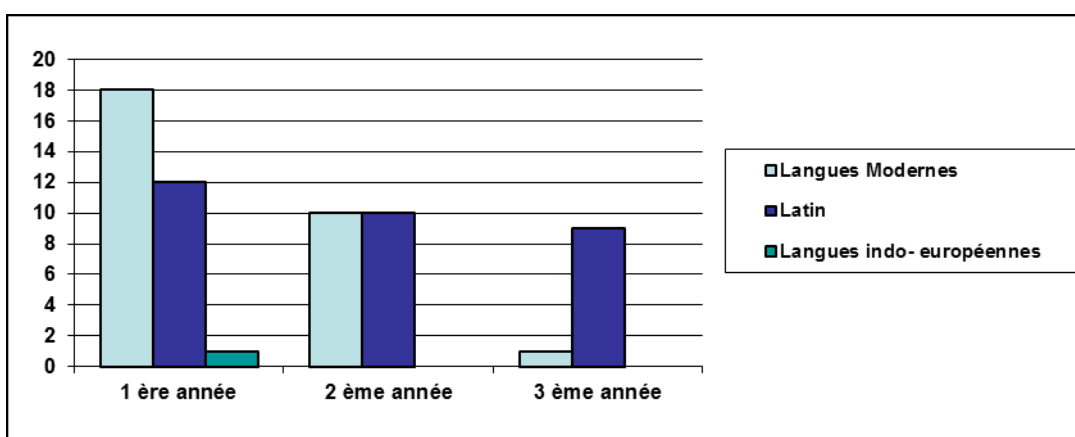


Figure 10 : Répartition des réponses à la question 7

ESP2_15 : Les langues avec une grammaire et les mots semblables qui ont pour base le latin.

IT 3_8 : Les langues avec les racines latines.

Les résultats montrent que les étudiants de 3^e année ont une vision bien claire et précise. Tandis que la majorité de étudiants de la 1^{re} année associe les langues romanes avec le français/l'italien et l'espagnol, les langues proposées par le nouveau programme de l'Université de Lettonie.

Les questions 8 et 9 portaient sur les motivations des étudiants dans le choix de ce parcours universitaire :

8) Pourquoi avez-vous choisi le programme de Licence en Philologie française ?

9) Quel module avez-vous choisi, précisez votre motivation ?

Les réponses obtenues peuvent être classifiées selon les critères suivants :

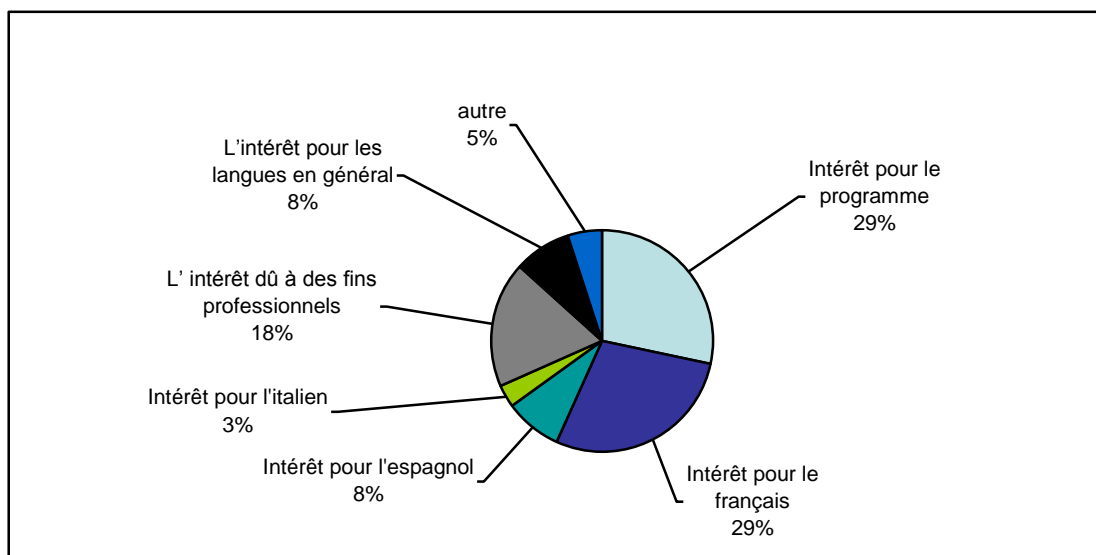


Figure 11 : Programme de Licence : motivations des étudiants

En ce qui concerne les atouts du nouveau programme, il est attrayant aux yeux des étudiants grâce aux facteurs suivants :

IT2_2 : J'ai aimé l'idée d'apprendre 2 langues romanes à la fois et connaître les différents domaines culturels.

ESP3_1 : L'idée d'apprendre 2 langues en parallèle et sans pré-acquis.

ESP3_6 : L'idée d'apprendre les langues d'une façon approfondie.

L'intérêt pour le programme ayant une motivation professionnelle est représenté par les réponses suivantes :

IT2_4 : Je veux devenir traducteur littéraire.

ESP2_14 : : Je veux enseigner l'espagnol.

IT1_26 : : Ce sont les langues très diffusées dans le monde entier, il y a plus de chance de trouver un emploi.

Les réponses à la question 9 concernant le choix des modules en particulier (voir Figure 12 et Figure 13) :

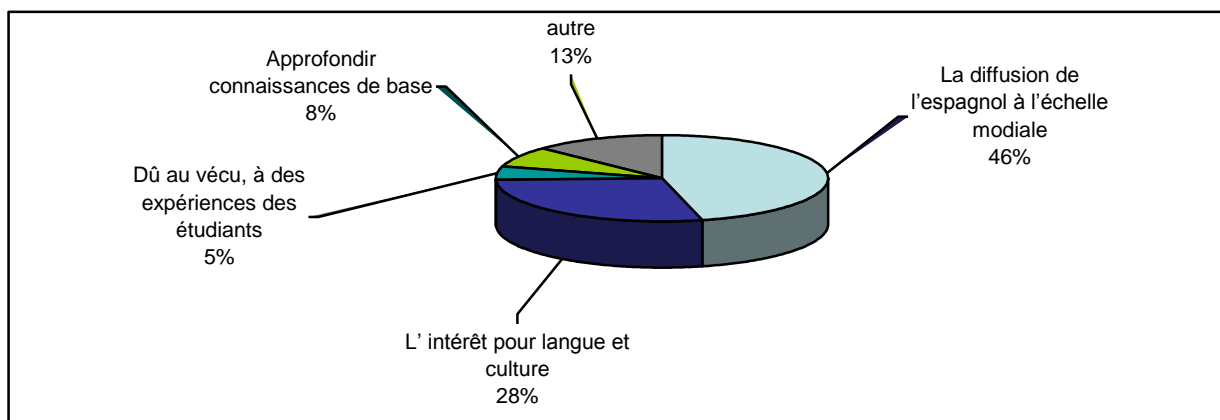


Figure 12 : Motivations : Module – français/espagnol

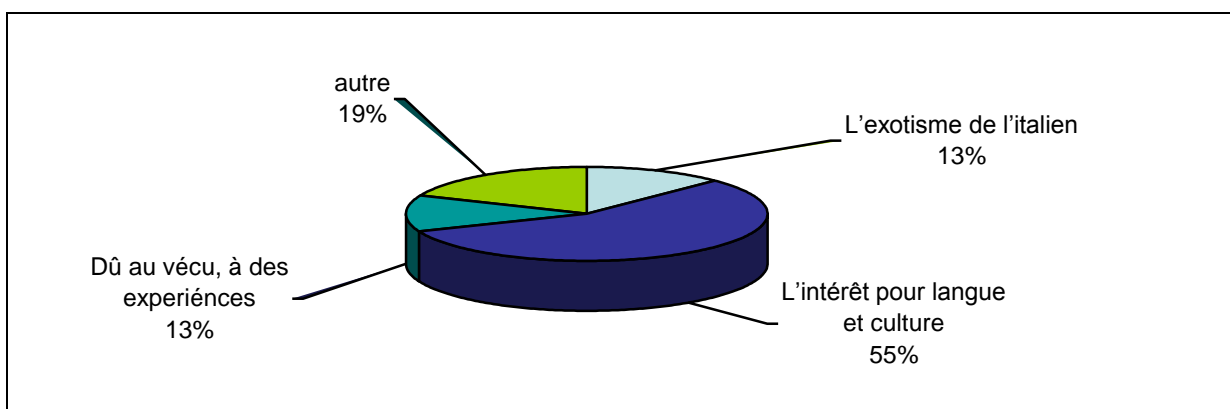


Figure 13 : Motivations : Module – français/italien

La diffusion de l'espagnol à l'échelle mondiale et la culture italienne sont les motivations principales du choix de ces langues. Il est à noter également que l'« amour » pour la langue constitue une forte motivation soit pour l'italien soit pour l'espagnol. Pour certains, c'est le « rêve de toute leur vie » qu'ils sont en train de réaliser. Faire le choix de l'apprentissage de l'italien et de l'espagnol, en milieu universitaire, permet à l'étudiant de pallier une offre incomplète de possibilités d'apprentissage des langues en milieu scolaire. Paolo Balboni définit l'italien comme « langue de luxe » (Balboni, 2005, 8). Souvent considérée comme inutile; dans le contexte letton, l'italien est considérée comme une langue recherchée et exotique.

IT1_23 : L'italien est moins diffusé que l'espagnol, donc plus « exotique ».

D'autres motivations méritent d'être illustrées et, notamment, l'influence de la famille de l'apprenant :

IT1_28 : J'ai des parents en Italie, j'ai besoin de communiquer avec eux.

SP3_5 : Mon frère m'a conseillé d'apprendre espagnol, car il n'aime pas l'italien.

Une autre motivation intéressante a été explicitée par une étudiante du module français/espagnol ;

SP2_5 : Grâce à mes connaissances du français, je comprenais un peu l'italien, donc cela m'a semblé banal de le choisir comme L2.

Question 10. Comment évaluez-vous l'apprentissage de deux langues « en même temps » dans le contexte de l'Université de Lettonie ?

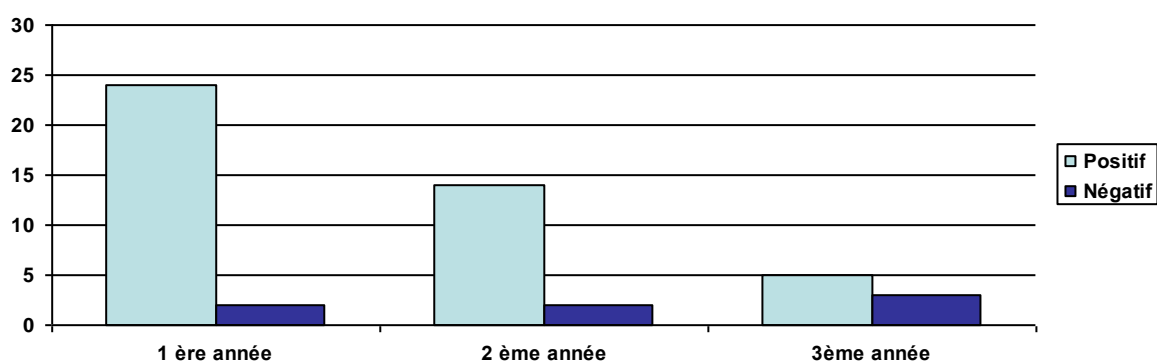


Figure 14 : Évaluation du programme de Licence

Les répondants associent l'apprentissage de deux langues romanes en parallèle à la confusion qui en découle. Ils affirment que la « période cruciale » de leur « état confusionnaire » couvre le premier semestre ou la première année (voir Figure 14).

Par conséquent, les autres affirment que c'est très intéressant, *que c'est une expérience magnifique*, et *que c'est beaucoup plus facile d'apprendre 2 langues romanes que le français et l'allemand*, par exemple.

La majorité des étudiants a donné une appréciation positive de l'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Lettonie. Plusieurs ont noté l'importance des pré-acquis, ce qui rend le parcours d'apprentissage beaucoup plus efficace:

ESP2_1 : *Je n'ai pas eu de problèmes, car j'avais de bonnes connaissances de base d'espagnol.*

IT2_4 : *Comme je maîtrisais déjà le français; je n'ai pas eu de problèmes dans mon apprentissage parallèle d'italien.*

Les étudiants de la 2^e année soulignent les avantages dus à la complémentarité de deux langues :

IT2_2 : J'ai un avis positif, car les langues sont à la fois similaires et différentes, les similitudes permettent de vite progresser et les différences permettent de ne pas les confondre.

IT2_23 : Dans notre cas, la compréhension du système d'une langue contribue à l'acquisition de l'autre.

ESP1_4 : L'apprentissage parallèle de deux langues stimule la mémoire, cela aide à se rappeler d'un mot grâce à son équivalent dans une autre langue, cela permet d'improviser.

IT3_9 : C'est positif, car les langues facilitent l'apprentissage de l'une et de l'autre, car elles sont similaires.

Il y a aussi des critiques :

ESP2_7 : On apprend 2 langues, mais les professeurs qui ne parlent pas les deux langues et ne peuvent pas interpréter les différences.

Question 11. Comment comprenez-vous la notion d'apprentissage « parallèle » ?

En letton, le terme qui a été choisi pour présenter le programme est « *vienlaicīgi* » (un adverbe que l'on peut traduire littéralement par « en même temps »). Nous pouvons classifier les réponses selon les modalités suivantes. La majorité pour décrire ce processus a donné un synonyme : *parallèle, en parallèle*. (LET. *paralēlā, paralēli*).

Conformément à leur expérience, ils associent l'apprentissage avec un laps de temps : journée, année, semestre, semaine.

Les autres qualifient le processus, quand on peut faire des rapprochements entre deux langues.

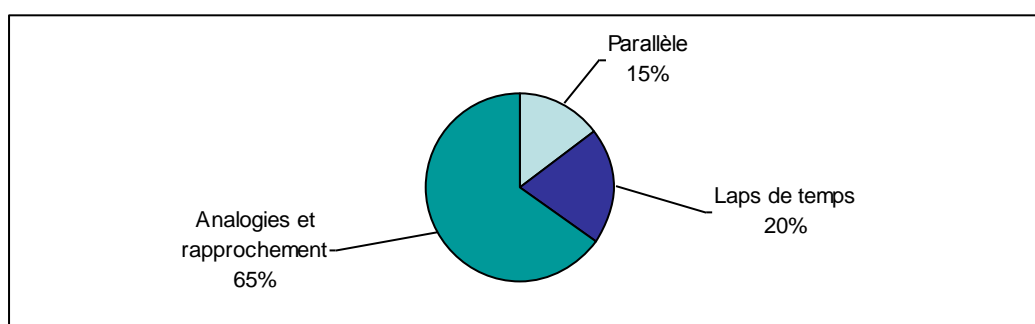


Figure 15 : Définition de la notion d'« apprentissage en même temps/en parallèle »

Question 12. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en apprenant les langues en parallèle ?

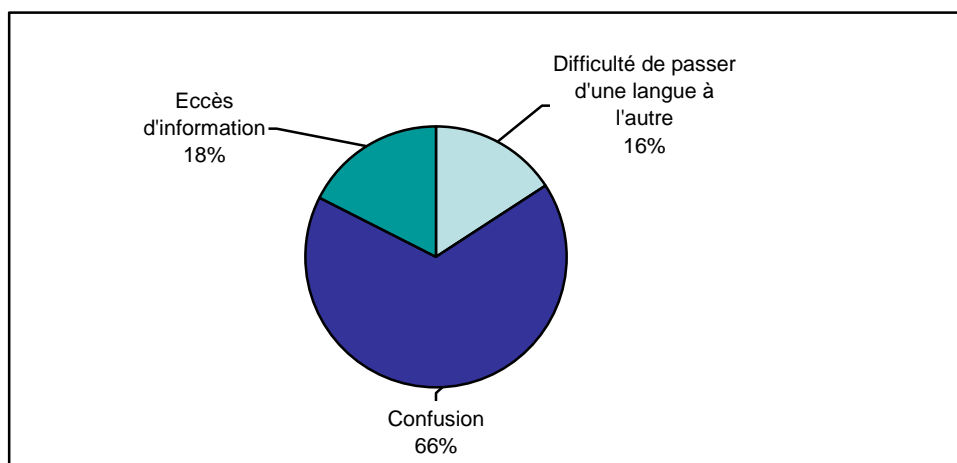


Figure 16 : Les difficultés de l'apprentissage des langues romanes

La confusion est souvent liée au fait que les cours des deux langues se suivent pendant la même journée. Certaines personnes interrogées proposent de dédier une journée entière à une langue.

ESPI_1 : J'approuve l'idée de consacrer toute la journée à une seule langue (...) ce qui permettrait de se concentrer d'une façon approfondie sur chaque langue et de consacrer plus d'heures à la grammaire.

Les personnes interrogées ayant des pré-acquis en français ou en espagnol ont affirmé ne pas avoir de problèmes liés à l'apprentissage parallèle.

Question 13. Quels sont les avantages d'apprendre deux langues en parallèle ?

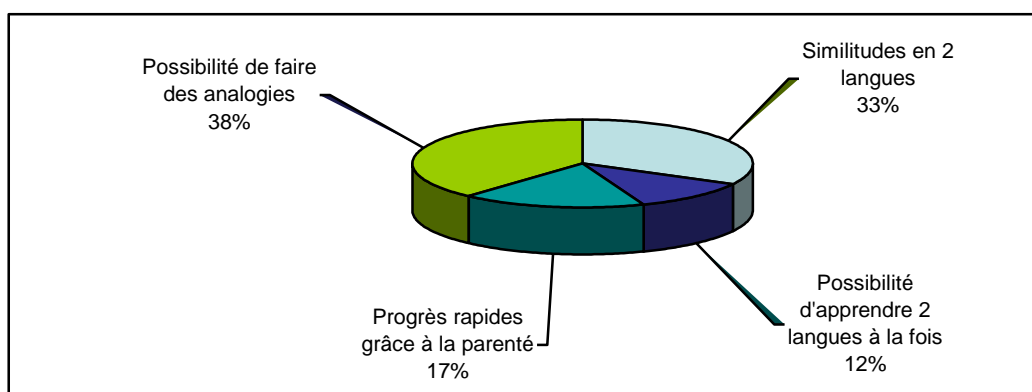


Figure 17 : Les avantages d'apprendre deux langues en parallèle

Comme on peut le constater (voir Figure 17), les similitudes sont source de confusions et de progrès.

Les personnes interrogées affirment que le processus exige une compétence métalinguistique, c'est-à-dire de savoir comparer, savoir détecter les différences et les similitudes et savoir déchiffrer.

Pour certains, il est indispensable d'avoir des pré-acquis dans une des langues. La majorité souligne la complémentarité des langues comme un avantage

ESP1_13 : Une fois qu'un thème grammatical est compris en espagnol, il y a plus de problèmes avec celui en français.

ESP1_9 : Ayant compris l'essence d'une langue, le fait qu'elles sont similaires rend plus facile l'apprentissage de la deuxième.

ESP2_7 : L'apprentissage des langues, d'une façon efficace, c'est surtout faire les parallèles entre 2 langues.

ESP2_17 : Je n'apprends pas l'italien, mais je comprends presque tout.

IT3_10 : Tu apprends à ne pas traduire.

IT1_33 : En apprenant les langues simultanément, on s'est fait une idée sur la création (formation, naissance) de ces langues.

La complémentarité entre les langues apparaît comme un point fort de cette approche :

IT1_3 : Il arrive des fois que je ne comprends pas la grammaire française, mais quand on explique la même chose en italien, tout devient clair. (je comprends).

IT2_3 : Selon moi c'est très facile d'apprendre les langues similaires en parallèle.

Question 14. À votre avis, est-il plus facile d'apprendre des langues appartenant au même groupe (par exemple : langues romanes, germaniques etc.), ou des langues appartenant à des groupes différents ?

Malgré tous les problèmes liés à la confusion, comme effet collatéral de l'apprentissage de langues apparentées, une écrasante majorité considère qu'il est plus facile d'apprendre les langues appartenant au même groupe. (voir Figure 18)

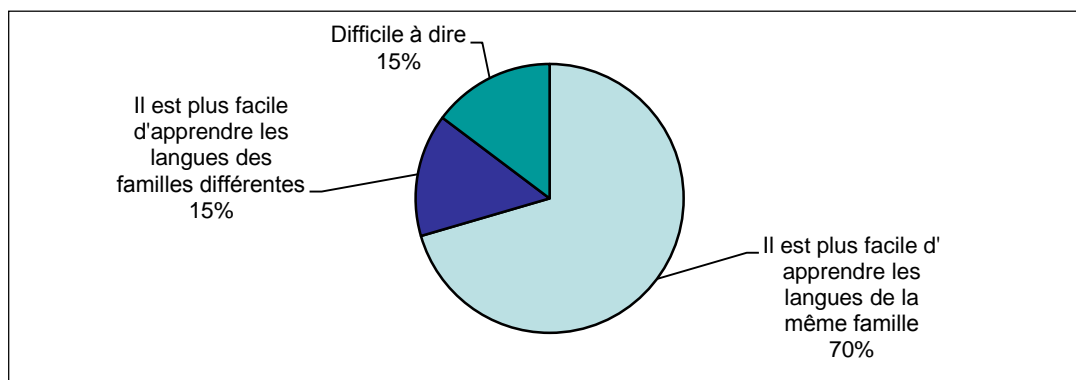


Figure 18 : Répartition des réponses à la question 14

Question 15. Quelles stratégies utilisez-vous dans votre apprentissage de plusieurs langues ?

Dans la formulation de cette question, on recourt à la définition du terme « stratégie » du *Cadre commun de référence* : « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 2001, 15).

Dans le contexte étudié, il est important de souligner que la compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise aussi par le fait que, dans sa mise en œuvre, les *stratégies* mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions linguistiques peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours (Coste *et al.*, 2009, 11).

Dans la question 15, on invite les étudiants à faire part de leurs stratégies dans l'apprentissage des compétences suivantes :

- Compréhension écrite
- Compréhension orale
- Expression écrite
- Expression orale

(Entre les parenthèses, nous leur avons proposé un exemple de réponse possible, par exemple : en cherchant les mots transparents dans le texte, en cherchant les similitudes avec d'autres langues acquises !)

La majorité des répondants affirment faire des parallèles à partir des langues apprises auparavant, et surtout avec l'anglais. Ceci est confirmé également par l'analyse du corpus des travaux écrits des débutants en italien (Gridina, 2011, 211-225).

Ainsi, nous avons délimité les catégories suivantes :

- les stratégies basées sur la langue source (le recours au **rapprochement** et à la **comparaison** entre les langues, avec les langues apprises auparavant) ;
- les stratégies basées sur la langue cible (le recours à des facteurs internes comme les **règles de dérivation** pour pouvoir former de nouveaux mots etc.) ;
- les stratégies instrumentales (mises en œuvre dans l'appropriation d'une LE, ces stratégies ne seront pas traitées dans l'analyse qualitative car elles sont externes à notre problématique). (voir Figure 19)

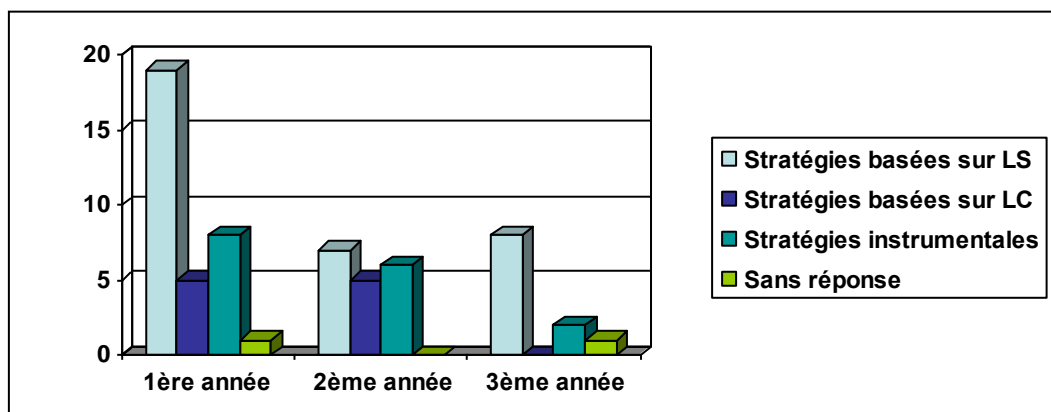


Figure 19 : Les stratégies d'apprentissage des langues romanes

Pour une analyse qualitative, il est intéressant de passer en revue certaines réponses.

L'expression orale et écrite : *IT1_30 : Adapter et transformer les mots d'une langue, les transformer selon l'orthographe.*

ESP1_11 : Des fois j'improvise et j'utilise des mots d'une autre langue, pour l'expression écrite j'essaie de me rappeler des différences de la graphie entre deux langues.

L'expression écrite et orale : *ESP2_20 : Il est important d'apprendre les particularités de chaque langue, car il est rare qu'il y ait des similitudes ; mais il y a beaucoup de mots qui s'écrivent de la même façon, ou sont similaires, cela facilite l'apprentissage, surtout quand on connaît leur signification.*

ESP2_15 : Je change de prononciation, car la forme écrite peut coïncider entre le français et l'espagnol, mais pas la prononciation.

ESP2_1 : Si j'ai quelques doutes sur des articles (féminin ou masculin) j'essaie tout de suite de comparer avec d'autres langues romanes.

IT2_2 : Faire des analogies avec d'autres langues et chercher les mots connus facilite l'apprentissage, mais étant donné que les mots similaires ont des significations tout à fait différentes, j'essaie de ne pas exagérer avec cette stratégie.

ESP1_2 : Si je ne peux pas me souvenir d'un mot en espagnol, j'essaie de le refaire à partir d'un mot français.

IT1_29 : « trial and error »¹⁰.

Compréhension écrite : *ESP2_15 : J'essaie de ne pas m'arrêter sur les mots que je ne comprends pas et je fais des analogies avec la deuxième langue.*

ESP2_1 : Je comprends mieux le texte, car il y a beaucoup de mots similaires en langues romanes.

Compréhension orale : *ESP2_1 : La meilleure façon de comprendre c'est quand il y a des connaissances dans une autre langue romane.*

Question 16. Quelle est la compétence la plus facile à acquérir et dans quelle langue ?

Question 17. Quelle est la compétence la plus difficile à acquérir et en quelle langue ?

(Motivez votre réponse)

La distribution des réponses nous permet de constater que la compréhension écrite est la plus facile aux yeux des personnes interrogées dans toutes les langues en question.

ESP1_2 : Selon moi il est facile d'apprendre à lire et à comprendre en toutes langues.

L'expression orale est facile en espagnol et en italien grâce aux règles de prononciation.

C'est également la prononciation qui place le français comme langue la plus difficile à apprendre ; elle détient la première place de « difficulté » dans l'expression écrite et la compréhension orale. On peut trouver de nombreuses motivations pour décrire cette problématique.

ESP2_15 : Il existe beaucoup de mots en français qui se prononcent de la même manière mais qui ont une signification différente.

L'orthographe et le manque de lien entre la graphie et la phonie en français sont les causes principales de cette « difficulté ».

Les difficultés liées à l'expression orale et écrite sont également dues au manque du vocabulaire pour pouvoir « produire ». Or, les étudiants soulignent la réciprocité et les similitudes des langues romanes au niveau du lexique, sans que cela favorise l'enrichissement de ce vocabulaire. (voir Figure 20 et Figure 21)

¹⁰ *Essais et erreurs.*

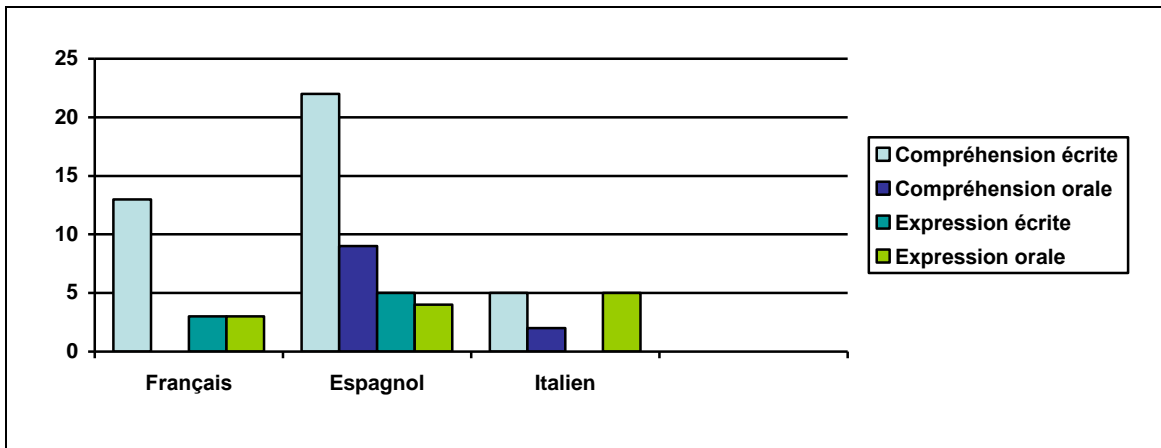


Figure 20 : Langues « faciles »

Tableau 14 : Langues « faciles »

	Français	Espagnol	Italien
Compréhension écrite	13	22	5
Compréhension orale		9	2
Expression écrite	3	5	
Expression orale	3	4	5

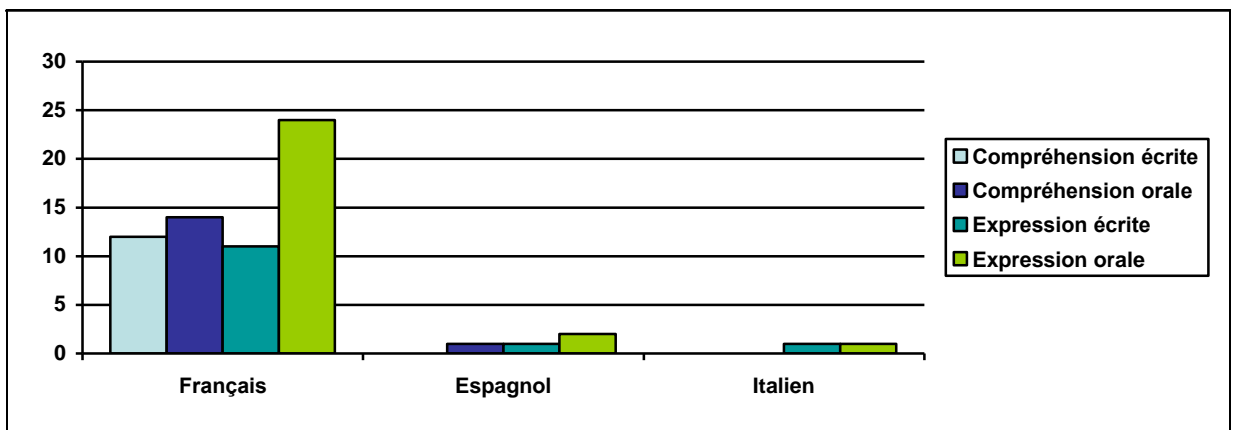


Figure 21 : Langues « difficiles »

Tableau 15 : Langues « difficiles »

	Français	Espagnol	Italien
Compréhension écrite	2		
Compréhension orale	14	1	
Expression écrite	11	1	1
Expression orale	24	2	1

Nous pouvons en déduire que la perception des étudiants peut être rattachée aux différents critères linguistiques, ancrés dans la perception des aspects phonologiques, morphologiques, lexicaux et sémantiques. La psychotypologie peut varier selon les différents niveaux linguistiques.

Question 18. Comment évaluez-vous vos compétences en français, espagnol, italien ?

La plupart des étudiants de première année ont défini leur niveau comme :

1^{re} année

Français : A2, ou très bien/bien, selon certains.

Italien : A2, ou très bien/bien, selon certains.

Espagnol : A2, ou très bien/bien, selon certains.

3 personnes : évaluation négative.

2^e année :

Français : B1-B2, ou très bien/bien, selon certains.

Italien : B1-B2, ou très bien/bien, selon certains.

Espagnol : B1-B2, ou très bien/bien, selon certains.

4 personnes ont défini leurs compétences comme moyennes, en mettant en évidence les problèmes liés à l'expression orale et au vocabulaire.

3^e année

Français : B2-C1, ou très bien/bien, selon certains.

Italien : B2-C1, ou très bien/bien, selon certains.

Espagnol : B2-C1, ou très bien/bien, selon certains.

1 personne : moyen.

Certains ont essayé d'explicitier leurs compétences dans des langues romanes qu'ils n'apprennent pas.

ESP1_11 : Italien : Très bien au niveau de la compréhension écrite et orale.

ESP 1_7 : Italien : Compétence minimale au niveau de l'intercompréhension.

IT1_29 : Espagnol : Je peux déchiffrer des textes simples.

IT3_9 : Espagnol : Je peux comprendre un peu à l'oral et à l'écrit, en comparant avec le français ou l'italien.

Question 19. Aimeriez-vous augmenter le nombre de langues enseignées dans le cadre de ce programme ?

La plupart des répondants se prononcent pour l'augmentation du nombre de langues enseignées, en optant pour l'introduction d'une troisième langue faisant partie du programme (italien/espagnol) ou du portugais.

Les étudiants de la première année optent le plus souvent pour l'introduction d'une langue romane supplémentaire après la 2^e ou 3^e année d'études.

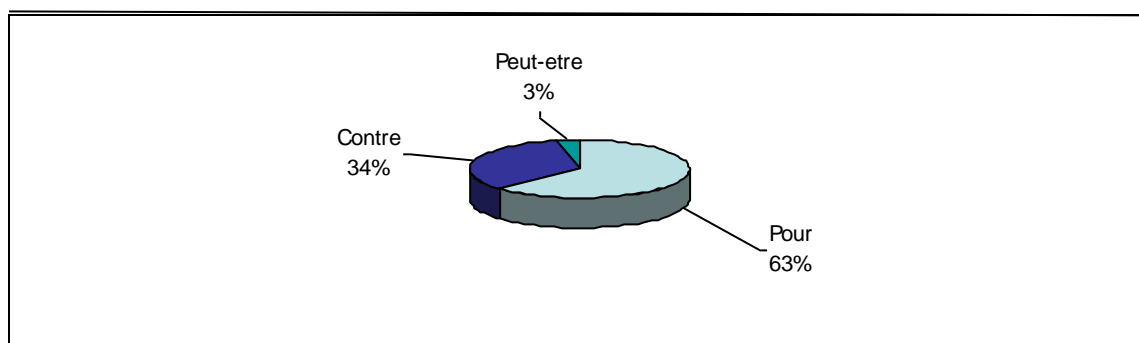


Figure 22 : Introduction d'une langue supplémentaire

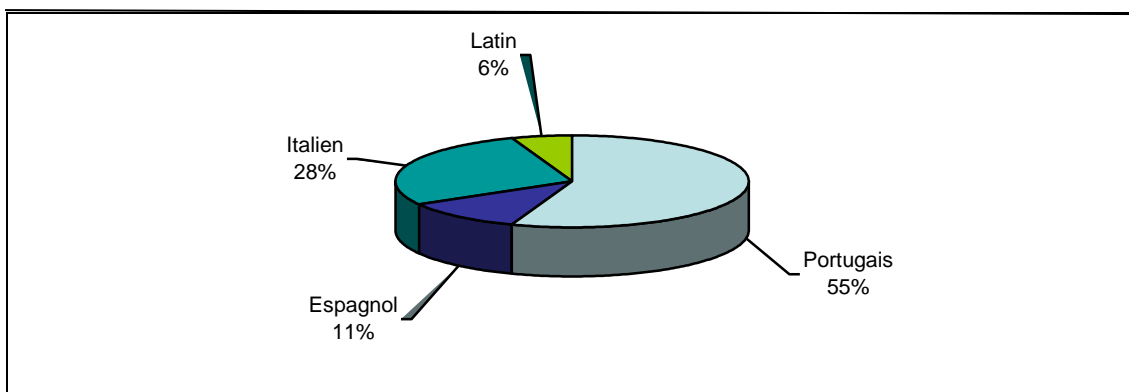


Figure 23 : La répartition des résultats selon les langues

Les questions 20 et 21 concernaient le concept de l'intercompréhension.

Question 20. Connaissez-vous le concept de l'intercompréhension ?

Question 21. Si oui, comment l'avez-vous appris et dans quelles circonstances (contextes) l'intercompréhension peut être utilisée à l'étranger, en Lettonie ?

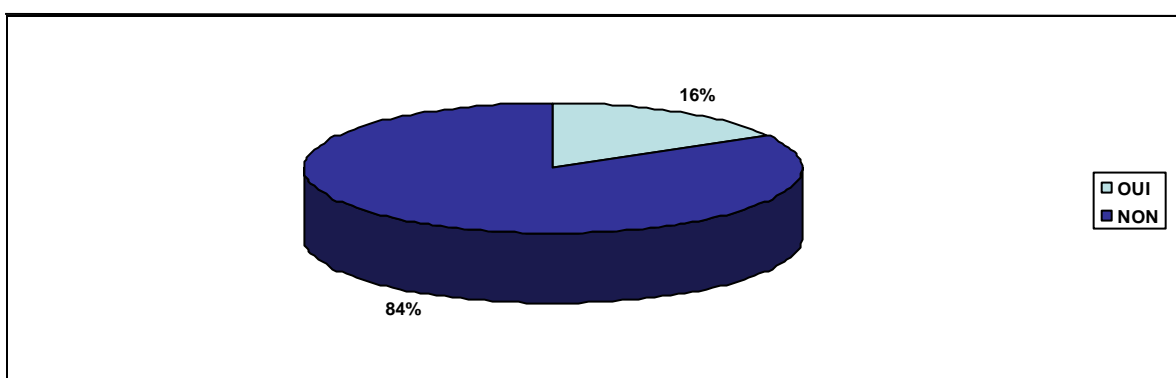


Figure 24 : Réponses à la question 20

Les réponses affirmatives aux questions 20 et 21 peuvent être classifiées selon les hypothèses sur la signification de l'intercompréhension :

Par exemple :

IT1_30 : Je ne connais pas ce terme, peut-être cela concerne la recherche du commun entre les langues, par exemple, les mêmes racines en langues différentes.

IT1_29 : Je ne connais pas, mais si je devais deviner je dirais que c'est une possibilité de « déchiffrer » une autre langue.

ESP2_20 : Je n'ai jamais entendu parler de ça, mais je suppose que quand on voyage et quand on connaît l'espagnol on peut comprendre certains mots et expressions en italien.

ESP3_4 : J'ai déduit la signification : tu comprends une langue que tu n'avais jamais apprise, car tu parles une langue ayant les mêmes origines.

Certaines personnes ont recouru à Internet pour donner la réponse. D'autres en ont entendu parler à l'Université pendant les cours. Les étudiants ont exposé leur visions sur les éventualités d'appliquer ce concept en Lettonie.

Par exemple : ESP3_7 : On en a discuté pendant les cours « La communication interculturelle ». En Lettonie ça serait possible entre les lettons et les russophones, ou entre les personnes dont les langues maternelles sont similaires (par exemple : espagnol et portugais).

ESP2_11 : Je peux citer un exemple : je parle letton à une personne qui parle le russe, mais on se comprend car il y a des liens entre ces langues.

Cet exemple prouve que les étudiants transportent ce concept hors du groupe linguistique car le letton est une langue balte et le russe est une langue slave. C'est surtout la proximité géographique, le fait qu'en Lettonie ces langues se trouvent en contact, qui détermine leurs réponses. D'où l'importance de recherches ultérieures sur l'intercompréhension entre le letton et le russe dans un contexte donné, ce concept doit absolument être approfondi.

ESP2_13 : Je sais que les enseignants de l'Université se comprennent (communiquent) de la même façon. Je sais que les peuples du Sud (Les Espagnols et les Français) communiquent souvent de la même manière.

Question 22. Est-ce que les langues romanes que vous n'avez jamais apprises vous sont compréhensibles ? (Les comprenez-vous mieux à l'oral et/ou à l'écrit) ?

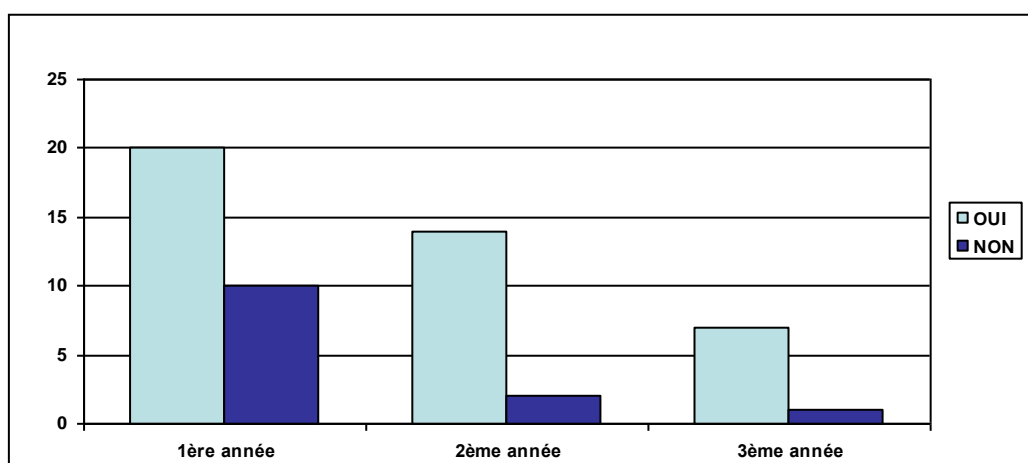


Figure 25 : L'intercompréhension entre les langues dans le contexte letton

La majorité des étudiants ont attesté dans leurs réponses l'intercompréhension entre les langues romanes.

ESP 2_5 : Je comprends un peu l'italien et le portugais, je peux enfin les distinguer de l'espagnol !

Comme l'espagnol et l'italien sont vraiment des langues « éloignées » géographiquement et typologiquement de la langue maternelle des apprenants, les débutants ne possèdent pas d'éléments pour distinguer ces deux langues. Souvent, ils attribuent des mots espagnols à l'italien (Gridina, 2011, 220). Les apprenants commencent d'abord à les distinguer, à saisir des ressemblances, ce qui les amène à la compréhension spontanée entre les langues.

On peut constater que plus les compétences en langues romanes se développent et se renforcent plus la compréhension spontanée croît.

Les répondants de première année ont affirmé comprendre certains éléments, ou juste certains mots. Ces personnes n'ont pas fait de distinction nette entre la compréhension orale et la compréhension écrite. Trois personnes affirment comprendre l'italien surtout à l'oral.

Question 23 : À votre avis quel est le rôle du latin dans l'apprentissage des langues romanes ?

La majorité des personnes interrogées s'accordent sur le fait que le latin a un rôle crucial pour les langues romanes et que pour certains cela en facilite l'apprentissage.

IT2_4 : C'est dommage que le latin ne soit enseigné qu'un semestre.

IT2_2 : Cela nous aide à comprendre la structure actuelle des langues romanes et à comprendre les exceptions.

IT2_3 : Le latin aide à comprendre l'origine des mots.

ESP1_2 : Les études du latin devraient nous aider à comprendre les langues romanes, mais la situation est inverse : le français et l'espagnol m'aident à comprendre le latin.

IT1_29 : À l'aide du latin on peut expliquer l'orthographe du français.

IT1_30 : Le latin est très proche de l'italien.

ESP2_7 : Son rôle est très important surtout si l'on voit le contraste avec les langues romanes les similitudes et des différences.

Les avis mitigés et les critiques ne manquent pas, même si, quantitativement ils sont mineurs. Pour certains, au lieu du latin, il vaut mieux apprendre l'italien, introduire une langue qui n'appartient pas au groupe roman, ou se concentrer sur d'autres langues vivantes.

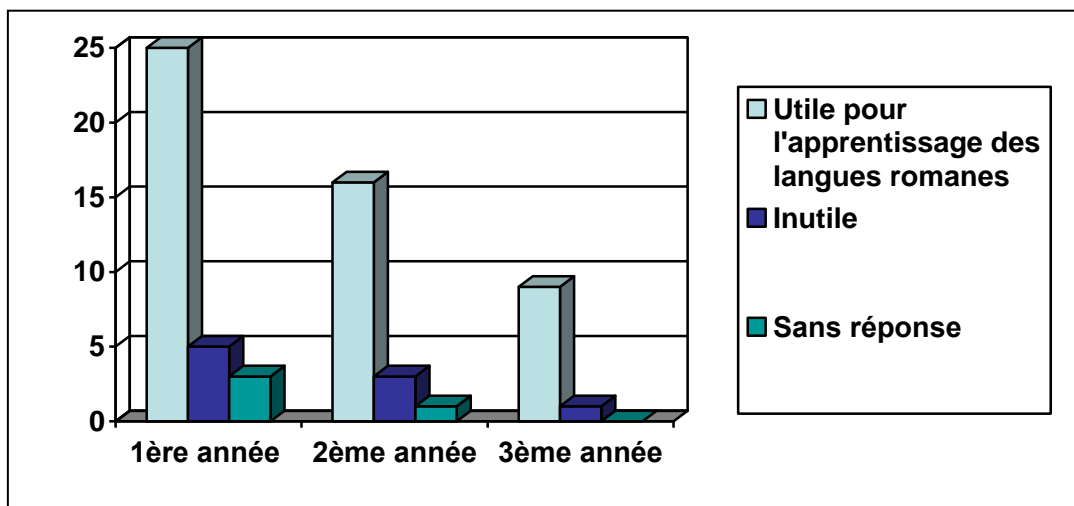


Figure 26 : Le latin dans l'apprentissage des langues romanes

Ce questionnaire nous a permis d'approcher le nouveau public et de délimiter un nouveau contexte pour l'insertion de l'intercompréhension et pour la sensibilisation aux transparences interlinguistiques. Tous ces résultats ont une valeur importante dans l'élaboration de nouvelles approches visant les différents niveaux de compétences du public cible.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 1

Les résultats de la présente recherche nous permettent d'accentuer les aspects suivants :

1. L'intérêt pour les langues romanes est en hausse, c'est surtout la proposition « forfaitaire (1+1) » qui gagne en popularité.
2. La motivation et l'intérêt pour les langues et les cultures romanes sont les parties intégrantes du parcours des étudiants, ce qui détermine leur progrès dans l'apprentissage.
3. Si on compare les résultats de l'analyse des travaux écrits, effectuée dans le chapitre précédent, avec les résultats de l'enquête, nous pouvons constater qu'au niveau de la forme écrite du mot prédominent les transferts intralinguistiques et non pas interlinguistiques comme l'affirment les répondants. Les inventions intralinguistiques orthographiques au niveau débutant sont dues à la connaissance insuffisante du code écrit de la langue cible, et se manifestent surtout au niveau de l'orthographe (voir chapitre 1). Toutefois, les étudiants débutants montrent une certaine méfiance par rapport à la stratégie du rapprochement interlinguistique.

Ce qui prouve que les étudiants ont la métacompétence intercompréhensive, mais qu'ils ne possèdent pas encore la conscience et le savoir-faire pour appliquer les stratégies de rapprochement.

4. Il est à noter que les étudiants affirment appliquer les règles de passages ou de correspondances entre les langues qui s'acquièrent lors de l'apprentissage parallèle. Ainsi, on peut constater que les règles de l'aménagement formel et/ou sémantique font partie de la métacompétence intercompréhensive acquise grâce à la conscience métalinguistique et à la modalité de l'enseignement parallèle.
5. Pendant longtemps, vu l'hétérogénéité du public cible, les pré-acquis étaient souvent laissés en jachère. Dans le contexte actuel, leur valorisation peut servir de base dans la construction de nouvelles compétences. Il s'agit de l'anglais qui garde ses positions de première langue étrangère enseignée en Lettonie. Les pré-acquis du français sont également à prendre en considération car, dans l'environnement secondaire, le français occupe la 4^e place après l'anglais, le russe et l'allemand, avec 4098 élèves (dont 681 l'apprennent comme première langue étrangère obligatoire) ce qui représente 1,81%, (les données se réfèrent à l'année académique 2009/2010 présentées par le ministère de l'Éducation de Lettonie). Le français est aussi le pivot autour duquel s'articulent les modules du nouveau programme de Licence. Vu la proximité typologique entre le français et l'italien/l'espagnol, leur rapprochement a un impact considérable sur l'apprentissage, ce qui a été prouvé par les résultats de l'analyse du corpus¹¹.
6. Dans ce nouveau contexte, quand deux langues romanes ont le même statut et le même objectif, il est important de valoriser le patrimoine commun des langues. Les étudiants constatent la complémentarité des langues romanes au niveau du lexique et la plupart des personnes interrogées affirment la nécessité de potentialiser son enseignement, cela concerne également la grammaire. Pour éviter les transferts sauvages, il est important de fournir aux étudiants les clefs de la transférabilité des éléments entre les langues, car, pour le moment, surtout pour les étudiants de première année, ce processus est plutôt démotivant et décourageant. C'est pourquoi, il est indispensable de chercher de nouvelles voies pour optimiser l'enseignement de la grammaire et du lexique des deux langues à tous les niveaux pour un public cible dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman.
7. L'un des objectifs de ce questionnaire était de faire réfléchir les étudiants sur leur parcours « en langues romanes » et de l'évaluer. On peut noter l'importance de la réflexion

¹¹Voir Partie II, chapitre 2.

linguistique et métalinguistique qui guide l'apprenant dans son parcours. À plusieurs reprises, les répondants ont souligné l'importance de faire des analogies et des parallèles entre les langues, de voir le contraste, les similitudes et les divergences. Il est à noter que souvent les analogies que font les étudiants peuvent être considérés comme « sauvages », étant donné que les langues restent souvent « étanches » dans le parcours académique des étudiants. Un des obstacles majeur est la confusion, due aux transparences trompeuses, mais malgré cela les étudiants constatent que leurs progrès sont rapides.

8. Les étudiants affirment avoir acquis, grâce à l'apprentissage parallèle de deux langues, une compétence supplémentaire, qui est la compréhension spontanée des autres langues romanes, mais aussi une métacompétence intercompréhensive. Leur perception psychotypologique se trouve en évolution : les étudiants commencent d'abord à distinguer ces langues, puis à s'y orienter en les dissociant l'une de l'autre, grâce à des liens de parenté. Ils perçoivent que l'espagnol est plus proche de l'italien, que le français constitue un cas à part, que le roumain est le plus détaché du groupe roman car il est incompréhensible pour eux. Nous pouvons en déduire que la perception des étudiants peut être rattachée aux différents critères linguistiques, ancrés dans la perception des aspects phonologiques, morphologiques, lexicaux et sémantiques. La psychotypologie peut varier selon les différents niveaux linguistiques.

2. Les mécanismes de la formation de l'interlangue chez les apprenants lettons

Après avoir étudié les aspects théoriques, nous passons à l'étude du comportement lexical des apprenants afin de détecter les stratégies qui sont activées lors de la production écrite dans un contexte plurilingue non-romanophone. Il s'agit du comportement lexical des étudiants plurilingues débutants en italien.

Dans ce sous-chapitre, nous présentons les modalités de collecte de données et de constitution du corpus. Dans le cadre de notre recherche, le rapport translinguistique sera étudié dans l'optique suivante :

- Impact des pré-acquis dans l'apprentissage de l'italien.
- Influence des facteurs typologiques et de la psychotypologie des apprenants sur la transférabilité des éléments de la langue source (L1, L2, L3) vers l'italien.

- Les aspects et les éléments linguistiques susceptibles de générer l'influence translinguistique et les stratégies utilisées, pour pallier à ce manque d'information, de la part de l'étudiant.

L'analyse s'appuie sur l'expérience personnelle que l'auteur a obtenue en tant qu'assistante au Département des langues romanes de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie. Les étudiants débutants en italien ont été observés sur les périodes 2004-2008 et 2010-2012.

L'étude de l'interlangue des apprenants prévoit différentes procédures concernant la constitution du corpus et le traitement des données.

2.1 Corpus et méthodologie de la recherche

Avant de passer aux méthodes d'élaboration du corpus et son analyse, il serait opportun d'étudier les modèles applicables à cette analyse.

La méthode de l'analyse du corpus de l'interlangue proposée par Granger (1996, [2003]), *Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)*, est la plus utilisée dans les recherches sur l'interlangue. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare deux langues, la CIA prévoit la comparaison de deux variétés d'une langue selon les modalités suivantes : IL¹/IL¹ (comparaison de l'interlangue des apprenants ayant la même L1) ou IL¹/IL², IL³ (la comparaison de l'interlangue des apprenants, ayant des L1 différentes) (Gilquin, 2008, 5). Cette méthode concerne surtout le travail sur des corpus écrits informatisés.

Les recherches sur l'acquisition de langues supplémentaires élargissent ce modèle avec d'autres langues du répertoire langagier de l'apprenant, ainsi Hammarberg (2006) et Dewaele (1998) utilisent le schéma des LDA (langues déjà acquises)/IL. Cette méthode concerne le plus souvent l'étude de cas de production orale de locuteurs plurilingues. C'est ce modèle qui sera appliqué dans la constitution et l'analyse de notre corpus. La différence de l'approche consiste à adapter ce modèle à un corpus écrit.

Nous avons choisi de travailler sur un corpus constitué de travaux écrits, car il nous est important d'étudier l'influence translinguistique au niveau de la forme écrite du mot. L'autre facteur crucial de notre choix est dû au fait que les langues romanes partagent plus de similitudes au niveau de la forme écrite du mot.

Vu le contexte nouveau de notre recherche – l'interaction de langues apparentées chez un locuteur plurilingue – il nous était impossible d'utiliser les corpus informatisés de l'interlangue existants.

Ainsi, nous avons constitué un corpus qui satisfaisait à toutes nos exigences. Le corpus est limité à 50 travaux (pour un total de 5 721 mots), ce chiffre est lié à la disponibilité des travaux écrits due au nombre restreint de sujets plurilingues ayant deux langues apparentées en interaction dans leur parcours académique et dans leur interlangue.

Le corpus constitué est analysé d'un point de vue quantitatif puis qualitatif. Dans l'analyse quantitative, nous avons recouru au logiciel WordCruncher (2011), élaboré par la *Brigham Young University*. Ce logiciel facilite le travail du comptage des mots et de l'analyse du corpus car il permet de constituer des listes de mots selon leur quantité et leur fréquence et de les traiter en contexte. Nous allons présenter le nombre total de mots produits par chaque apprenant, ainsi que la proportion de lexèmes d'origine translinguistique.

Chaque analyse des transferts lexicaux se heurte à la problématique liée à la définition du mot. Dans la présente analyse, nous allons adapter le critère graphique de sa délimitation : c'est-à-dire une unité entre deux blancs ou précédé d'un apostrophe. Ce qui correspond à une entrée dans le dictionnaire (Laufer, 1996).

Le matériel qui a servi de base pour la constitution du corpus est le suivant :

- les travaux écrits des étudiants, produits lors de la première année d'apprentissage de l'italien. La tâche s'appuie sur la description des activités de production écrite générale et créative posée par le *Cadre commun de référence pour les langues* (2001) pour les niveaux A1-A2 : « *l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs* » (CECRL, 2001, 51).

niveau A1 : peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font ;

niveau A2 : peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec les phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.

La tâche, consistait donc à rédiger de courts textes selon les thèmes suivants : la famille, la ville, l'appartement, le passe-temps, la description d'un personnage imaginaire etc.

Les travaux écrits de notre corpus peuvent être repartis selon le public observé :

- Les étudiants apprenant l'italien dans le cadre du cursus curriculaire : *Konstrastīvas studijas I et II* (les Études contrastives I et II), cursus Italien I est proposé aux étudiants de Philologie anglaise et française en tant que LE2. Il s'agit des étudiants de l'ancien

programme de Licence en Philologie française, ayant des compétence de niveau B1-C1 en français. Corpus KS.

- Les travaux écrits des étudiants du nouveau programme de Licence en Philologie française (romane) dans le cadre du cursus curriculaire : *Itāļu valoda I* (Italien I). Ils sont débutants soit en français, soit en italien. Ils apprennent le français et l'italien en parallèle. Les travaux écrits nous sont parvenus grâce à la collaboration de la lectrice MAE (*Ministero degli Affari Esteri*) *Maria-Rita Lupi*. Corpus RS.

En Lettonie, la compétence plurilingue a toujours été privilégiée dans le contexte scolaire et universitaire. Ainsi, les étudiants de la Faculté des Sciences Humaines bénéficient d'une expérience considérable dans l'apprentissage des langues. En choisissant le public pour notre recherche, nous avons essayé de cerner un public assez large : étudiants de la Faculté des Sciences Humaines (apprenant plusieurs langues étrangères en parallèle). Notre but est également de présenter deux contextes différents d'apprentissage/enseignement de l'italien.

50 travaux ont été analysés dont 34 appartiennent aux étudiants de KS et 16 aux étudiants de RS (*Romāņu studijas*). Tous les travaux écrits ont été numérotés selon la modalité suivante : [numéro progressif] _ [corpus KS/RS] _ [les initiales de l'apprenant].

Afin de faciliter l'analyse, les travaux constituant le corpus ont été marqués selon les critères suivants : corpus KS (*Kontrastīvas studijas*)/RS (*Romāņu studijas*). Cette distinction est introduite pour faciliter l'analyse et pour éviter les confusions entre les termes : Philologie française (ancien programme de Licence/Philologie française (nouveau programme de Licence) (RS). Pour les étudiants de KS, la L2 sera indiquée.

Les textes manuscrits ont été transcrits et marqués. La ponctuation, les majuscules ont été conservées comme dans les textes originaux des étudiants. Les données retenues sont de nature qualitative. Pour le corpus KS, les données font aussi l'objet d'une observation de la part de l'enseignant qui les a ensuite consignées dans un journal. Les quantités de mots analysés sont de 5 721 mots, KS : 2 832 mots, RS : 2 889 mots. Vu qu'il s'agit des premiers textes rédigés en L3, les séquences sont assez courtes, comportant un minimum de 8 mots et un maximum de 496 mots.

Tableau 16 : Longueur des textes : quantité de mots : Corpus RS

1_RS_AV	190
2_RS_IK	241
3_RS_SK	191
4_RS_SL	496
5_RS_SL	203
6_RS_VP	145
7_RS_A	96
8_RS_ES	132
9_RS_LS	199
10_RS_IK	137
11_RS_LV	145
12_RS_KZ	95
13_RS_AV	160
14_RS_LR	123
15_RS_IS	209
16_RS_AK	127
TOTAL	2889

Tableau 17 : Longueur des textes (quantité de mots) : Corpus KS

1_KSAng_KN.	138
2_KSAng_AP	59
3_KSAng_NC	50
4_KSFra_LD	39
5_KSFra_KK.	35
6_KSAng_LP.	127
7_KSFra_ZG	18
8_KSAng_NK	103
9_KSAng_DC	258
10_KSAng_AS	50
11_KSAng_IJ	117
12_KSAng_IR	31
13_KSFra_JP	48
14_KSAng_KN	56
15_KSFra_JP	55
16_KSAng_LB	118
17_KSFra_JP	118
18_KSFra_JP	92
19_KSAng_KN.	108
20_KSAng_AP	101
21_KSFra_JP.	103
22_KSFra_JP.	97
23_KSAng_KN	85
24_KSAng_DC	133
25_KSAng_SA	99

26_KSAng_EK	131
27_KSAng_AK	16
28_KSAng_DC	56
29_KSAng_IJ	90
30_KSAng_AR	8
31_KSAng_KN	101
32_KSAng_SA	86
33_KSAng_IR	35
34_KsAng_RR	71
TOTAL	2832

Dans notre analyse, les données ont été sélectionnées selon le critère de représentativité des facteurs et des tendances observées.

Dans l'analyse qualitative, nous allons nous concentrer sur la notion d'invention lexicale (Dewaele, 1998). Nous décelons les inventions lexicales pour les soumettre à une analyse dans une optique translinguistique. En ce qui concerne la catégorisation des inventions lexicales, nous adoptons les critères proposés par Hammarberg (2006) et Deawele (1998) :

- les inventions intralinguistiques contenant le matériel linguistique de la langue cible,
- les inventions interlinguistiques cumulant le matériel linguistique de plusieurs langues sources.

Ces catégories s'inscrivent dans le modèle de rôles d'Hammarberg (2006). Ce modèle attribue le rôle de langue fournisseur de matériel linguistique à la langue source, selon les paramètres suivants :

La L3 est considérée comme langue fournisseur interne ou intralinguistique.

Les L1–L2 sont langues fournisseurs externes ou interlinguistiques.

Les inventions lexicales seront donc catégorisées selon les critères décrits, en fonction des éléments linguistiques, tout en les reliant aux facteurs de l'activation de la langue source.

La spécificité de notre corpus nous oblige à introduire des sous-catégories concernant les propriétés du mot et les critères de sa connaissance. Ainsi, les inventions lexicales ont été classifiées selon les paramètres suivants : la forme écrite, la structure interne, le sens et les relations sémantiques interlinguistiques.

Vu qu'il s'agit d'un corpus écrit, nous allons donc délimiter une catégorie à part comme l'emprunt au lieu de changement de code (ou les lexèmes transférés dans leur intégrité sans aucune adaptation dans la langue cible). Nous sommes consciente qu'une telle distinction est plus opérable selon le critère de langue fournisseur de matériel linguistique, et non pas selon le critère du rôle instrumental.

Ainsi, pour la catégorisation des inventions **interlinguistiques**, les sous- suivantes ont été relevées :

- Les inventions lexicales comportant les morphèmes de la langue cible et les morphèmes de la langue d'appui.
- Les mots hybrides, c'est-à-dire les mots inexistant, formés à partir des lexèmes de la langue d'appui, sans aucun rapport avec la langue cible.
- Les mots de la langue d'appui transposés dans leur intégrité dans la langue cible ou les emprunts intégraux.

Le but de l'analyse qualitative est de détecter le matériel linguistique sensible à l'influence translinguistique selon le modèle d'Hammarberg. Les résultats de cette analyse nous permettront d'élargir ce modèle à celui du *Moniteur Plurilingue* de Meissner (2003) basé sur la complémentarité fonctionnelle des éléments linguistiques des langues apparentées, ce qui nous aidera à programmer le rôle optimisateur des deux langues en interaction et à considérer qu'avec les procédures didactiques ce rapprochement pourrait servir d'optimisateur de l'apprentissage des aspects lexicaux en LC et en LS.

2.2 Le bagage linguistique des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines

Le public que nous avons choisi pour notre corpus sont les étudiants universitaires de la Faculté des Sciences Humaines. Il en ressort que les pré-acquis sont articulés selon le schéma proposé par le système éducatif letton soit : la langue maternelle + deux langues étrangères. Nous avons essayé de couvrir les couches représentatives de la population universitaire : un public plurilingue, futurs experts et spécialistes en langues, avec une compétence métalinguistique développée, dont le parcours curriculaire prévoit l'enseignement de plusieurs langues en parallèle. Ce contexte présente de nombreux avantages en tant que modèle d'apprentissage de deux langues apparentées dès le niveau débutant. D'ailleurs, la mise en comparaison avec le corpus des travaux des apprenants avec des connaissances avancées du français nous permettra d'accentuer la problématique de l'apprentissage parallèle de deux langues apparentées du point de vue de l'interaction des deux langues cibles.

Le bagage linguistique des étudiants détermine souvent le choix de la faculté et notamment celui de la Faculté des Sciences Humaines.

Le public accédant à un cours d'italien possède un excellent bagage linguistique en matière de pré-acquis. La plupart des étudiants ont pour langue maternelle le letton, ils ont tous appris l'anglais et certains d'entre eux parlent également l'allemand et/ou d'autres langues parmi lesquelles le russe, l'espagnol, le français.

L'anglais est omniprésent, incontournable dans le parcours scolaire des élèves. Les compétences linguistiques, acquises hors programme scolaire, sont de plus en plus fréquentes. Certains étudiants possèdent des expériences d'immersion par le biais de voyages et de séjours d'études, ou l'expérience de cours particuliers en matière de langues étrangères.

La population de KS : Lors du premier cours, les étudiants ont répondu à des questions concernant leurs pré-acquis langagiers. Les questions ont été posées en letton.

D'après les résultats de cette enquête, tous les étudiants ont affirmé avoir des connaissances en *letton*, en *russe*, en *anglais*. Ces langues constituent le point commun de toute la population de KS. En ce qui concerne le niveau de leurs connaissances, les difficultés surgissent dans leur définition, car les étudiants hésitent à préciser leur niveau, mais emploient des définitions comme: « j'ai appris à l'école », « je parle couramment » etc.

On peut répartir leurs réponses selon le schéma suivant :

Langues communes à tous les étudiants : ***le letton, le russe, l'anglais***.

Les étudiants de Philologie française : ***le letton, le russe, l'anglais + le français***.

Les étudiants de Philologie anglaise : ***le letton, le russe, l'anglais***, LE2 (allemand ou français selon le programme scolaire).

Trois personnes possèdent des pré-acquis en espagnol, appris de façon facultative ou en auto-apprentissage.

La population de RS : Quant à la bibliographie langagière des étudiants, nous avons recouru aux résultats de l'enquête effectuée auprès des étudiants de la 1^{re} année du nouveau programme de Philologie française (RS), Faculté des Sciences Humaines, Université de Lettonie¹². Nous avons sélectionné les réponses des étudiants ayant choisi le module : le français et l'italien.

Le letton est la langue maternelle de la plupart des étudiants, deux personnes ont le russe comme langue maternelle, une personne affirme être bilingue.

Le schéma commun de la répartition des langues est le suivant :

- Les étudiants de RS : ***le letton, l'anglais et le russe***.
- Le niveau d'anglais et de russe varie de A2-C2¹³.

¹²Voir supra partie II, chapitre 1.

¹³Selon le Portfolio européen des langues (2005).

À ces langues, s'ajoutent le français et/ou l'allemand, qui sont souvent appris dans le contexte scolaire.

Il s'agit donc d'un public plurilingue par excellence : les élèves ont déjà appris une, deux ou plusieurs langues au cours de leur scolarité, l'anglais étant le dénominateur commun, suivi de l'allemand pour une grande partie d'entre eux. Ils possèdent également, pour la plupart, des expériences d'immersion par le biais de voyages et de séjours d'étude ou de formation à l'étranger, ou des cours facultatifs de langues étrangères¹⁴.

Leur long parcours d'apprentissage des langues en milieu scolaire nous semble être un élément significatif, car cette modalité d'acquisition peut renforcer la prédisposition des apprenants à transférer dans la L3 des compétences acquises dans une L2 dont ils ont une conscience métalinguistique particulièrement développée.

Le choix de l'italien comme LE2/3 en milieu universitaire est souvent déterminé par l'absence de cette langue en milieu scolaire. Le fait que l'italien soit souvent inaccessible lors du parcours scolaire de l'apprenant constitue son statut exclusif qui joue un rôle important dans les facteurs affectifs dont la motivation.

2.3 Méthodologie de l'analyse du corpus

Dans la présente recherche, nous nous référons à la notion d'*invention lexicale* (angl. : *lexical invention*) exposée par Jean-Marc Dewaele (1998) qu'il applique à l'étude du corpus oral de l'interlangue du français L3. Selon Jean-Marc Dewaele, les inventions lexicales sont « *les lexèmes morphologiquement et phonétiquement adaptés à la langue cible, mais qui ne sont pas employés par les natifs* » (Dewaele, 1998, 471). Dans l'analyse des inventions lexicales, il nous est important de définir la langue d'appui ayant la fonction de fournisseur du matériau linguistique, et qui est utilisée par l'apprenant comme base de transfert.

Ce qui est emblématique, c'est que l'italien a presque toujours le statut d'une langue tertiaire, voire quatrième ou cinquième dans le parcours des apprenants. Ainsi, on voit que l'apprentissage de L1, L2, L3 se positionne entre la langue maternelle et l'italien. La distance d'ordre temporel entre l'apprentissage des langues, la distance typologique entre les langues, tout comme les différents niveaux de maîtrise sont également des facteurs à considérer. Ces distances peuvent paraître insurmontables tel un mur immense, ou, au contraire servir de base, devenir exploitables selon les choix didactiques faits dans l'apprentissage de la langue tertiaire en question.

¹⁴Voir supra partie II, chapitre 1.

Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent leur propre idée de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre.

Un des aspects significatifs des inventions lexicales est la dimension multiple de l'apprentissage du lexique. Nous basons notre analyse sur les propriétés inhérentes au mot.

Cela nous conduit à répartir les « inventions lexicales » selon les paramètres suivants : les inventions orthographiques (il s'agit d'un corpus écrit), les inventions lexicales formelles (y compris les éléments dérivationnels) et les inventions sémantiques (liées aux relations lexicales translinguistiques). On prendra en considération les inventions lexicales *interlinguistiques*, comportant les éléments de langue(s) d'appui, et les inventions lexicales *intralinguistiques*, cumulant les éléments de la langue cible. Les exemples seront présentés avec les indications suivantes : INTERL (interlangue) ; IT (italien) ; FR (français) ; ANG (anglais) ; LET (letton) ; RU (russe) ; ALL (allemand) ; ESP (espagnol) ; LAT (latin).

Nous allons procéder à l'analyse quantitative des séquences marquées, pour passer ensuite à l'analyse qualitative du corpus.

2.4 Analyse quantitative

L'analyse quantitative du corpus a révélé les inventions lexicales suivantes : corpus KS : 70 inventions ; corpus RS : 34 inventions. Le décalage est dû au fait que le corpus KS comprend des travaux de production écrite, rédigés durant l'examen, dont les résultats font preuve d'une activation majeure des stratégies compensatoires, due à une grande exposition au stress.

Tableau 18 : Analyse quantitative des inventions lexicales : corpus KS

Type d'invention lexicale	Quantité
Orthographe (invention orthographique)	47
- Interlinguistiques	36
- Intralinguistiques	11
Morphologie lexicale (invention morphologique)	18
- Intralinguistiques	1
- Interlinguistiques : Les inventions lexicales comportant les morphèmes de la langue cible et les morphèmes de la langue d'appui	5

- Interlinguistiques : Mots-hybrides	3
- Interlinguistiques : Emprunts intégraux	9
Sémantique (invention sémantique)	5
Total	70

Tableau 19 : Répartition des inventions lexicales selon la langue d'appui : corpus KS

Type d'invention lexicale	LM	ANG	FR	ESP	LAT
Orthographe	7*	9	16	4	
Morphologie lexicale (inventions morphologiques)	1	4	8	3	1
Sémantique	2	1	2		

*Il est à noter que certaines inventions orthographiques peuvent provenir de plusieurs sources, par exemples les doubles consonnes peuvent être transférées soit de la langue cible, soit de la langue source. Même situation avec l'écriture de *x*, *h*. Pour la LM, on a considéré l'écriture de k (voir l'analyse qualitative).

Tableau 20 : Analyse quantitative de la classification des inventions lexicales : corpus RS

Type d'invention lexicale	Quantité
Orthographe	23
- Interlinguistiques	2
- Intralinguistiques	21
Morphologie lexicale	8
- Intralinguistiques	2
- Interlinguistiques : Les inventions lexicales comportant les morphèmes de la langue cible et les morphèmes de la langue d'appui	2
- Interlinguistiques : Mots-hybrides	-
- Interlinguistiques : Emprunts intégraux	4
Sémantique	3
Total	34

Tableau 21 : Répartition des inventions lexicales selon la langue d'appui : corpus RS

Type d'invention lexicale	LM	ANG	FR	ESP	LAT	ALL
Orthographe	2					
Morphologie lexicale	1	2			1	1
Sémantique		3				

Tableau 22 : Tableau comparatif des résultats de l'analyse des deux corpus

	Corpus KS	Corpus RS
Inventions interlinguistiques	82%	33%
Inventions intralinguistiques	18%	67%

Le tableau comparatif permet de constater la distribution des données statistiques des inventions lexicales selon deux corpus différents. Les étudiants recourent aux mêmes stratégies compensatoires dans l'apprentissage d'une nouvelle langue romane. La forme graphique est souvent calquée sur celle de la langue d'appui, ils ont tendance à privilégier les éléments transférables comme les affixes, par exemple. Ils utilisent également des stratégies compensatoires comme le recours à d'autres langues, une grande quantité d'emprunts intégraux en est la preuve.

Tableau 23 : Tableau comparatif de la répartition de la langue d'appui pour les deux corpus

Langue d'appui	Corpus KS	Corpus RS
LM	17%	30%
ANG	24%	50%
FR	45%	0%
ESP	12%	0%
LAT	2%	10%
ALL	0%	10%

Cette comparaison des résultats selon les langues d'appui ayant une influence sur la production écrite nous permet de constater que pour le corpus KS, la typologie des langues est le facteur le plus important dans l'activation du transfert. Ce fait peut être expliqué également par le niveau de compétences, car le français est activé en tant que langue source surtout chez les apprenants ayant de bonnes compétences en français. Tandis que les apprenants de RS ont tendance à privilégier le facteur de L2 dans leurs transferts, étant donné les difficultés provenant

de l'apprentissage parallèle de deux langues romanes (voir partie II, chapitre 1), ils se méfient des ressemblances trompeuses avec le français et préfèrent recourir à d'autres langues même typologiquement éloignées de la langue cible. Dans ce sens, le facteur L2 doit être interprété comme le recours à une langue typologiquement éloignée afin d'éviter les transferts négatifs.

Il est à noter que les étudiants de KS recourent plus souvent aux transferts interlinguistiques que les étudiants de RS, les 82% d'inventions interlinguistiques du corpus KS, contre les 33% du corpus RS en témoignent.

2.5 Analyse qualitative

L'analyse du corpus nous a permis de délimiter **les inventions orthographiques** suivantes :

- a) consonne simple/consonne double ;
- b) la réalisation écrite du phonème [tʃ] ;
- c) calque de la forme écrite des mots transparents depuis la langue d'appui, qui se manifeste par l'introduction de graphèmes inexistantes en italien ¹⁵.

a) Les **inventions orthographiques** : l'opposition entre une consonne simple/une consonne double est la source majeure de difficulté chez les apprenants, en voici les exemples :

Exemple 1. 9_KSAng_DC Lui voleva andare alla cità. (IT. città).

Exemple 2. 13_KSFra_JP comedia, gialo, spetacolo. (IT. commedia, giallo, spettacolo).

Exemple 3. 20_KSAng_AP Per esempio spaghetti con carne. (IT. spaghetti).

Exemple 4. 5_RS_SL L'appartamento è piccolo, luminoso e accogliente. (IT. piccolo).

Exemple 5. 6_RS_VP Papa, mama, nonna. (IT. papà, mamma).

Comme nous pouvons le constater avec les exemples précédents, les erreurs dues au phénomène des consonnes doubles touchent tout le public d'apprenants, indépendamment de la langue source. En ce qui concerne les étudiants ayant comme langue source le français, une contre-tendance se crée en effet, ils transfèrent les doubles consonnes du français à l'italien.

Exemple 6. 18_KSFra_JP Abbiamo un appartamento abbastanza grande, commodo e luminoso. (IT. Comodo ; FR. commode).

Au niveau débutant, ce type de transfert orthographique négatif est observable surtout au niveau des mots transparents soit avec la langue maternelle, soit avec la langue d'appui. Ce type de transfert dépend du degré de transparence et du nombre de langues connues ayant les mêmes équivalents transparents :

¹⁵En italien, certains graphèmes n'existent que dans les emprunts à d'autres langues : par exemple : h, x, ch, k etc.

IT : *commedia* – FR – *comédie* – ANG – *comedy* – LET – *komedija* – RU – *комедия*

IT : *mamma* – RU – *мама* – LET – *mamma*

b) Le deuxième groupe d'« inventions orthographiques » concerne la réalisation écrite du son [tʃ] qui correspond à la séquence *c+i, e*. La réalisation du phonème [tʃ] diffère selon les langues. Ainsi, en anglais et en espagnol au [tʃ] correspond la combinaison des lettres *ch*. En français, ce son n'existe pas.

L'apprenant choisit souvent l'anglais comme langue d'appui, même pour la forme graphique :

Exemple 7. 3_KSAng_NC *Mia chita.* (IT. *città*).

Exemple 8. 16_KSAng_LB *Mi piache il mio tempo libero passare con miei amichi anche.* (IT. *mi piace, amici*).

Ces exemples montrent la confusion que les apprenants ont dans l'appréhension de la combinaison de « *c+h* ». D'un côté, ils se réfèrent à la langue d'appui – l'anglais – dans la transcription du son [tʃ] : INTERL : *mi piache* (IT. *mi piace*), INTERL : *miei amichi* (IT. *amici*). En outre, ils recourent aux sources intralinguistiques dans la réalisation de la graphie *ch* dans *anche* [*'aŋke*], où le *h* a une fonction diacritique devant un *e* dans la transcription du son [k].

Cette fonction diacritique peut également générer un transfert négatif comme dans l'exemple qui suit ::

Exemple 9. 4_RS_SL *Spesso sono stancha, perche non faccio niente di particolarmente.* (IT. *stanca*).

L'apprenant transfère la fonction diacritique du « *h* » là où il n'y en a pas besoin : devant un « *a* ».

c) Le troisième type d'erreurs concerne l'introduction de groupes consonantiques et/ou vocaliques n'appartenant pas à la tradition graphique de l'italien.

On trouve le transfert du letton dans la réalisation graphique du son [ts] :

Exemple 10. 3_RS_SK *L'appartamento è grande, ha una grande terrazza e tre stanci.* (IT. *stanze* [*'stantsa*]).

L'infiltration de code orthographique de la LM est observé dans la réalisation du son [k] :

Exemple 11. 21_KSFra_JP *Il balkon si trova davanti alla fenestra.* (IT. *il balcone si trova davanti alla finestra*).

Il y a deux sources dans l'interlangue : d'un côté le recours à la LM : RU. *балкон*/LET. *balkons*, car *k* en français n'est conservé que dans les emprunts ; dans la graphie de *fenestra* se voit la source de la L2 (le français) : FR. *fenêtre* – IT. *finestra*.

Exemple 12. 6_KSAng_LP *...dopo ordinate la massa in striscie horizontale.*

On peut attribuer la graphie de *horizontale*, soit au transfert de la LM : *LET. horizontāls*, soit à l'anglais : *ANG. horizontal*. En italien, la lettre *h* initiale ne s'emploie que dans les emprunts : *IT. orizzontale*.

L'influence de la langue d'appui augmente dans l'écriture des mots transparents, y compris dans celle des toponymes :

Exemple 13. 23_KSAng_KN *Il mio viaggio a Krym.*

Dans la transcription d'un toponyme, l'apprenant calque la graphie selon sa langue maternelle : le russe : *RU. Крым*, *LAT. Krima*, *ANG. Crimea*, *FR. Crimée*, *IT. Crimea*.

Une autre tendance, qui concerne les étudiants de Philologie française (ancien programme, corpus KS), consiste à transférer l'écriture de certains mots en italien. On note cette stratégie compensatoire également chez les étudiants de Philologie anglaise ayant des pré-acquis en espagnol. Le facteur psychotypologique est prédominant dans ce cas :

Exemple 14. 4_KSFra_LD *Come stai? Que fai di bello?*

Exemple 15. 13_KSFra_JP *Consequenzi.*

Exemple 16. 28_KSAng_DC *Io sto bene ma non ho molto tempo libero perque devo studiare per esame.*

Les deux exemples prouvent le recours au français et à l'espagnol (pour l'exemple 16) :

FR. que ; IT. Che ;

IT. Conseguenze ; FR. conséquences ;

IT. perchè ; ESP. porqué.

Ainsi, que l'exemple suivant :

Exemple 17. 13_KSFra_JP *Fantaschiienza.*

L'étudiant recourt au groupement de lettres venu du français dans la transcription du son [ʃ] : *ch*. Ce transfert est le résultat du passage d'abord par la forme phonologique du mot afin d'aboutir à la forme graphique : [fantafʃɛntsa] - > *fanschienza* (*IT. fantascienza*), tandis que le rapprochement avec le français pourrait être beaucoup plus efficace : *IT. fantascienza* [fantafʃɛntsa] – *FR. science fiction* [sjɑ̃:s] [fiksʝɑ̃].

En italien, le graphème « *x* » n'est employé que dans les emprunts. Les étudiants ayant comme langue d'appui le français ou l'espagnol et/ou anglais l'utilisent pour transcrire les mots italiens.

Exemple 18. 28_KSAng_DC *Io sto bene ma non ho molto tempo libero perque devo studiare per exame. (*IT. esame*).*

Exemple 19. 31_KSAng_KN *Pranzo mi riposo, faccio gli exercizi. (*IT. esercizi*).*

Les causes des inventions orthographiques peuvent être également dues à des transferts intralinguistiques : les doubles consonnes. La confusion des graphies « *ch/c/k* » peut être rapportée aux critères interlinguistiques vu la distribution asymétrique de ces graphies selon les langues en interaction.

On a constaté de nombreux transferts orthographiques interlinguistiques chez les apprenants avec des connaissances avancées du français, tandis que cette tendance est mineure chez les apprenants du nouveau programme de Philologie française (RS).

Les inventions orthographiques concernent surtout les mots transparents en LM ou en L2. Nous pouvons en conclure que plus il y a de langues dans le répertoire langagier de l'apprenant, plus il y a d'éléments transparents transférables.

La stratégie utilisée par les apprenants suit le modèle exposé par Laudanna : la conversion de la phonologie à l'orthographe, selon le code de la L1/L2.

Laudanna présente un modèle standard de l'écriture des mots qui concerne la conversion de la phonologie à l'orthographe. Le mot prononcé est soumis à l'analyse acoustico-phonologique qui le segmente en unités plus petites. L'étudiant convertit l'image acoustico-phonologique et l'adapte à la langue cible selon les critères de la langue d'appui (Laudanna, 2006, 44). On peut donc en déduire que le passage se fait par l'activation de la conversion phonème/graphème mais selon les règles graphiques de la langue source. On confirme ainsi l'hypothèse que dans la production écrite intervient un buffer « analogique », soit pour la forme, soit pour le sens des mots. Pour les mots non-congénères, il s'agit de la voie non lexicale, c'est-à-dire l'aménagement formel à partir des règles graphiques de la langue fournisseur.

Les inventions lexicales interlinguistiques. Les inventions lexicales (morphologiques) relevées dans notre corpus peuvent être classifiées comme :

- a) Les inventions lexicales comportant les morphèmes de la langue cible et les morphèmes de la langue d'appui.
- b) Les mots hybrides, c'est-à-dire les mots inexistants, formés à partir des lexèmes de la langue d'appui, sans rapport avec la langue cible.
- c) Les mots de la langue d'appui transposés dans leur intégrité dans la langue cible ou les emprunts intégraux.

a) Les inventions lexicales comportant les morphèmes de la langue cible et les morphèmes de la langue d'appui.

Gabriele Palotti définit la morphologie comme immune des infiltrations des interférences intralinguistiques (Palotti, 2006, 63). Or, cette affirmation ne concerne pas la morphologie

dérivationnelle car de nombreux exemples prouvent la présence des éléments formants fournis par les langues d'appui.

Dans le corpus analysé, les éléments appartenant à plusieurs langues (L1, L2) ont été relevés.

Exemple 20. 6_RS_VP Sono studente in l'università in facultate di lingue romanze.

La langue maternelle est une source d'inventions morphologiques au niveau des mots transparents, même si ces exemples ne sont pas nombreux, l'influence de la LM ne doit pas être négligée. LET. *fakultāte* – IT. *Facoltà* – INTERL. *facultate*, deux morphèmes sont transposés : le radical et le suffixe. Il existe des exemples où un seul élément peut être transféré :

Exemple 21. 4_RS_SL ...studio lingue romanze alla Faculta di Scienze Umanistiche all'Universita della Lettonia.

Morphème lexical : *facult-*, est transféré soit de la L1 (LET. *fakultāte*), soit de la L2 (ANG. *faculty*).

Dans l'exemple 20, le choix de la forme *studente* est déterminé par la forme du féminin du letton du même mot transparent : LET. *studente* (fem.), ce qui correspond à la forme du masculin en IT. *studente* au lieu de la forme correcte selon le contexte : IT. *studentessa*.

Exemple 22. 28_KSAng_DC Sperado di ricevere presto le tue notizie.

Au morphème lexical italien *sper-* est rajouté le suffixe espagnol du participe passé *-ado*. Dans cet exemple, la forme du présent serait beaucoup plus appropriée : IT. *Spero*.

Exemple 23. 21_KSFra_JP. La mia camera è confortabile e assolata.

La distribution du suffixe ne correspond pas dans les deux langues : IT. *Confortevole* ; FR. *confortable*. L'apprenant adopte l'adjectif français en italien, suivant la similitude des éléments formants : IT. *-abile* ; FR. *-able*, sauf dans ce cas.

Exemple 24. 14_KSAng_KN Il mio problema eterno è peso.

L'apprenant de Philologie anglaise a également de bonnes connaissances du français. Les facteurs psychotypologiques sont activés, ce qui transforme le français en langue d'appui. IT. *eterno*, FR. *éternel*, ANG. *eternal*.

Exemple 25. 24_KSAng_DC I giovani usualmente non rimangono a casa.

Dans la dérivation adverbiale, deux éléments interviennent :: INTERL. *usual*, ANG. *usual* et le suffixe adverbial italien *-mente*. Les morphèmes lexicaux italien et anglais correspondent car en italien il existe un adjectif : IT. *usuale* (FR. *habituel*, *usuel*) et donc un adverbe IT. *usualmente*, pour rendre l'idée d'une chose qui se passe régulièrement ou habituellement, synonyme transparent IT. *di solito*.

Un autre exemple de l'influence de la langue d'appui – l'anglais – qu'on observe dans l'exemple suivant.

Exemple 26. 34_KSAng_RR *Ho le vacanze. Sono a Parigi.*

INTERL. *vacazione*, ANG. *vacation*, IT. *vacanza*. Vu que le radical est identique dans les deux langues, l'apprenant transfère également le suffixe *-tion*, en le transformant en suffixe italien *-zione*.

Les erreurs **intralinguistiques** ne sont pas nombreuses, nous ne citons que les plus marquantes.

Exemple 27. 16_RS_AK *Mio appartamento è non piccolo e non grande, ma è luminoso.*

L'apprenant transfère un autre suffixe assez productif en italien *-esco/-osco*, au lieu de IT. *luminoso*. (IT. *-oso*).

Exemple 28. 3_KSAng_NC *La mia città è bellissima perché mancano le attività molto culturali.*

Le mot INTERL. *attività* présente l'omission du suffixe *-ità* en italien IT. *attività*. Dans ce cas, le recours à l'anglais comme langue d'appui et l'emploi des règles de conversions seraient beaucoup plus productif : ANG. *Activity*, IT. *Attività*, correspondance des suffixes *-ty/tà*.

Ces exemples démontrent la capacité des apprenants à faire des correspondances d'ordre morphologique entre les deux langues et à transférer les éléments selon ces correspondances : par exemple : *-tion/-zione*.

b) Les mots-hybrides, formés à partir des lexèmes de la langue d'appui, sans rapport avec la langue cible.

Les mots hybrides sont souvent présents dans l'interlangue des étudiants ayant de bonnes connaissances en français. L'influence des langues romanes se manifeste déjà lors de la première approche de la langue cible. Des ressemblances et des analogies entre les langues sont évidentes, d'une part grâce à l'origine néo-latine (Eloy, 2004, 398), et, d'autre part, à cause de l'intercompréhension spontanée d'ordre empirique (Puyal et Harmegnies, 2005, 87) que chaque locuteur peut constater au premier contact avec une autre langue romane. Les exemples cités font partie du corpus analysé et des observations qui ont été faites lors des cours de KS par l'enseignant.

Exemple 29. 31_KSAng_KN *Rivengo a casa alle 3, pranzo, mi riposo.*

INTERL. *Rivengo* est le résultat de l'adaptation du verbe français *revenir*, par similitude du radical avec le verbe italien *venire*.

D'autres cas de transferts à partir du français enregistrés sont : (KS) INTERL. *mi pegno* – IT. *mi pettino* par analogie avec le français : *se peigner*. - > *je me peigne*.

Cette stratégie concerne également la formation des substantifs, comme par exemple : (KS) INTERL. *moto* – FR. *mot* – IT. *parola*. ; (KS) INTERL. *lampula* – FR. *l'ampoule* – IT. *lampadina* (Gridina, 2011).

Il est à noter que dans les études d'italien, l'apprenant utilise non seulement ses connaissances antérieures mais il recourt également aux langues qu'il est en train d'apprendre, parallèlement à l'italien. Ainsi, l'étudiant peut opter pour le latin. Le latin est obligatoire dans les programmes universitaires de philologie et non pas lors du parcours scolaire (scolarisation obligatoire).

Exemple 30. 27_KSAng_AK *Voglio andare da te. Vogaggio da Milano.*

INTERL. Vogaggio : un hybride ressemblant à la forme des verbe *IT. Viaggiare/Vogare*.

IT. Vogare est un verbe qui n'est pas introduit durant le premier semestre, une source latine est donc probable.

Parmi d'autres cas hybrides, on peut constater le transfert des mots de la langue maternelle et/ou de l'allemand.

Exemple 31. 7_KSFra_ZG *Mi piace leggere e andare na chino. INTERL. chino – LET. kino – RU кино – ALL. Kino – FR. cinéma – IT. cinema.* Malgré la ressemblance totale (homographes parfaits) entre le français et l'italien, l'apprenant, ayant de bonnes connaissances en français, recourt à sa langue maternelle ou allemande (même si les connaissances en allemand ne figuraient pas dans les ressources linguistiques disponibles de l'apprenant). Ce transfert est conditionné par le contexte dans lequel cet exemple a été enregistré : le test de fin de semestre.

c) Les mots de la langue d'appui transposés entièrement dans la langue cible (emprunts intégraux).

Le transfert ayant pour base la connaissance de l'anglais démontre son statut de langue de communication véhiculaire. La stratégie compensatoire basée sur l'anglais consiste à remplacer le mot dont l'apprenant ne connaît pas la forme exacte, l'orthographe ou son équivalent en italien, par un mot anglais dans son intégrité. Dans le contexte letton, l'anglais a souvent le statut de LE1 (L2). Ce facteur repose sur le fait de privilégier une langue autre que la langue maternelle pour les transferts (facteur L2), d'éviter les transparences trompeuses dues aux facteurs typologiques des langues parentes. Ce qui est prouvé par la présence des exemples suivants dans les travaux des étudiants ayant de bonnes connaissances en français.

Exemple 32. 4_KSFra_LD *Visito a museum. (IT. museo).*

Exemple 33. 33_KSAng_IR *Io tengo lavoro in restaurant. (IT. ristorante).*

Exemple 34. 1_RS_AV *Mio homework in Italiano. (IT. compito).*

Exemple 35. 1_RS_AV *Lui anche è 19 anni e studie mechanic in Jelgava. (IT. meccanica).*

Cette stratégie concerne également le transfert des toponymes :

Exemple 36. 33_KSAng_IR *Tengo molti amici in London. (IT. Londra).*

L'espagnol devient langue d'appui sans être une langue apprise auparavant. L'espagnol et l'italien sont vraiment des langues éloignées géographiquement et typologiquement de la langue maternelle des apprenants. Les débutants ne possèdent pas d'éléments pour distinguer ces deux langues et, donc, souvent ils attribuent des mots espagnols à l'italien :

INTERL. bueno – ESP. bueno – IT. buono ;

INTER. signorita – ESP. señorita – IT. signorina ;

INTERL. nuevo – ESP. nuevo – IT. nuovo.

Ces influences translinguistiques sont souvent spontanées et ne sont pas motivées par des connaissances en espagnol. Ce sont des mots qui sont devenus internationaux et qui font partie d'un stock global, passif de lexèmes étrangers, acquis lors de voyages, par l'intermédiaire des médias etc. La marge entre ces deux langues romanes est si fine qu'un apprenant débutant (locuteur extérieur au groupe roman) n'arrive pas à la saisir, car « *la parenté entre l'espagnol et l'italien est l'une des plus étroites de la famille romane* ». (Calvi, 1995, 84)

Dès le début de l'apprentissage, l'apprenant est confronté à ce stock de lexèmes et structures imaginaires, qu'il croit appartenir à une langue déterminée, et parmi lesquels il doit faire le tri. Mais parfois le choix est erroné et au lieu d'un lexème italien il opte pour un lexème appartenant à une autre langue romane.

Ce ne sont pas seulement des interférences provenant d'une langue étrangère acquise auparavant, dont ils attestent une meilleure compétence, mais également des interférences spontanées provenant des représentations individuelles, parfois imaginaires sur l'italien, comportant souvent des éléments d'autres langues romanes.

Exemple 37. *11_KSAng_IJ Mi piace molto commedia, giallo e storia dell' amor.*

Exemple 38. *11_KSAng_IJ Tua risposta è buena.*

Exemple 39. *19_KSAng_KN. E penso, questo teatro non è abbastanza bueno.*

Un autre groupe de mots entièrement transférés est constitué par les mots grammaticaux : prépositions, pronoms et articles. Les influences translinguistiques concernent non seulement les langues de la même famille, mais également proviennent de l'anglais et de l'allemand, ce qui est dû à l'activation du facteur L2.

Exemple 40. *1_RS_AV Adesso abito a Rīga im via Tāļivalža, im ostello studente. (IT. in, nell', ALL. im).*

Exemple 41. *5_RS_SL Io studio lingue romanze a l'università di Rīga (IT. all', FR. à l').*

L'exemple des articles :

Exemple 42. *31_KSAng_KN se ho le tempo sera vedo la TV con mia famiglia. (IT. il, FR. le).*

Les inventions sémantiques. L'apprentissage des langues apparentées est lié le plus souvent à la notion des faux-amis du traducteur. La linguiste et didacticienne italienne Camilla Bettoni affirme qu'au niveau débutants, les mots et les notions sont transférés depuis la L1. Avec l'évolution de l'interlangue, il est probable que le lien avec les notions soit véhiculé directement par la langue cible. Dans le cas des langues parentes, il est très difficile d'obtenir cette indépendance, car le lexique de la langue cible sera adapté au système de la L1. C'est seulement le haut niveau de compétences qui permettra d'élaborer des systèmes distincts (Bettoni, 2001, 61-78).

L'analyse de notre corpus a montré que le transfert sémantique depuis le français est souvent dû aux phénomènes de faux-amis:

Exemple 43. 17_KSFra_JP *Il protagonista,(...), dopo di un accidente può intendere, cosa le donne pensano.*

INTERL. accidente – IT. accidente ≠ FR. accident = IT. incidente.

INTERL. intendere – IT. intendere ≠ FR. entendre = IT. sentire.

Ces exemples présentent des fausses similitudes entre items d'une même catégorie grammaticale et relevant d'un même champ sémantique, qui partagent (au moins) une acception dans les deux langues, et qui possèdent une ou des acceptions supplémentaires et courantes, commutables paradigmatiquement avec l'acception partagée, selon la définition de Degache et Masperi (1998). *Intendere* ayant le sens partagé (SP) périphérique avec le verbe français *entendre* : *Avoir la volonté arrêtée qu'une chose se réalise* (CNRTL, 2011), l'apprenant, sans le savoir, calque le sens sur la première acception (SNP) : *Percevoir par l'oreille* (CNRTL, 2011).

Le rapprochement avec l'italien pourrait avoir une fonction compensatoire dans le cas de *INTERL. accidente* car *IT. incidente* a deux acceptions qui correspondent aux équivalents en *FR. accident* et *FR. incident* qui est beaucoup plus approprié dans ce contexte. L'apprenant italianise le mot français *accident*, générant ainsi le transfert. *FR. accident, IT. accidente.*

Les faux-amis provenant de l'anglais occupent également une place importante dans les inventions lexicales, ce qui prouve son statut de langue d'appui au niveau sémantique, malgré la distance génétique avec la langue cible :

Exemple 44. 1_RS_AV *Abito (...) im ostello studente. (IT. ostello, ANG. hostel).*

Ces lexèmes partagent un de leurs sens : *Auberge de jeunesse*. Mais c'est le sens non partagé qui est transféré : *FR./ANG. : le foyer, la résidence universitaire – IT. casa dello studente.*

Exemple 45. 4_RS_SL *Guardo la TV, ascolto la musica e spendo il mio tempo libero con il mio ragazzo.*

Le sens non partagé est transféré : *ANG. to spend, SP > IT. spendere (FR. dépenser), SNP > IT. passare/trascorrere (FR. passer).*

Exemple 46. 6_KSAng_LP un *vetro* di zucchero. (*IT. bicchiere di zucchero*).

Dans ce cas, au mot anglais polysémique *glass*, correspondent deux mots italiens :

ANG. glass (substance) – IT. vetro, ANG. glass (drinking vessel) – IT. bicchiere. Ce transfert peut être déterminé par l'aspect polysémique du mot anglais.

Exemple 47. 11_KSAng_IJ io non bisogno *costare* soldi per film e io vedo un film con la tutta mia famiglia.

Voici un autre exemple de mots polysémiques utilisés dans un mauvais contexte, cette fois-ci letton (LM/LE) :

LET. māksāt – IT. pagare – FR. payer ;

LET. māksāt – IT. costare – FR. coûter.

Comme nous avons pu le constater, les transferts sémantiques concernent surtout :

- les congénères ayant au moins un sens en commun (semi faux-amis, selon la terminologie de Nadine Celotti et Marie-Thérèse Cohade) (Celotti et Cohade, 1994, 100).

Nous pouvons en conclure que la forme écrite en LC est rattachée à celle en langue d'appui, ce qui amène souvent le transfert négatif au niveau sémantique. Nous pouvons donc en conclure que la production de la forme écrite se fait également par le modèle à deux voies.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 2

Après l'analyse effectuée, on peut constater que les langues du répertoire langagier des apprenants peuvent être activées selon les facteurs suivants :

1. La **typologie des langues** : les apprenants recourent souvent aux langues de la même famille dans les transferts. Ce ne sont pas seulement des interférences provenant d'une langue étrangère acquise auparavant dont ils attestent ainsi une meilleure compétence mais également des interférences spontanées provenant des représentations individuelles, parfois imaginaires sur l'italien, comportant souvent des éléments d'autres langues romanes, jamais apprises. Le facteur psychotypologique est souvent renforcé par le **degré de compétences en langue d'appui**. Le français, par exemple, bénéficie du rôle

fournisseur dans la production écrite des étudiants ayant de très bonnes connaissances en français, et, notamment, chez les étudiants de Philologie française (ancien programme). L'analyse comparative des résultats des deux corpus nous permet de constater que les étudiants ayant de bonnes compétences en français (surtout les étudiants de Philologie française (ancien programme) recourent au français à tous les niveaux des inventions lexicales étudiées. Leurs transferts affectent soit la forme écrite des mots, soit la morphologie et la sémantique.

2. En ce qui concerne le corpus RS, le facteur de la L2 peut être considéré comme un choix stratégique qui consiste à ne pas privilégier le français en tant que langue d'appui pour éviter des transferts négatifs dus aux transparences trompeuses entre les deux langues. En guise de preuve des résultats de l'analyse du corpus RS : les deux systèmes restent « étanches » au niveau du transfert interlinguistique : français-(italien).
3. La **perception des distances typologiques** (psychotypologie) a un rôle crucial dans la définition de la langue d'appui. Ainsi, l'espagnol, sans être une langue préalablement acquise, constitue une bonne base de transfert vers l'italien. Le niveau de maîtrise dans ce cas n'est pas plausible car, dans le cas des langues de la même famille, même les compétences partielles serviront de levier dans l'activation du transfert (esp/it, fr/it). Le transfert depuis d'autres langues romanes est souvent encouragé par les premiers transferts positifs, ce qui garantit le progrès des étudiants ayant comme langue d'appui/source une des langues romanes.
4. Le **facteur de L2** concerne l'anglais en tant que langue d'appui. Les étudiants de philologie anglaise utilisent l'anglais comme langue fournisseur, en accentuant son côté de langue compréhensible, véhiculaire au niveau international. Le recours à l'anglais en tant que stratégie compensatoire est largement utilisé par les étudiants. Pour les étudiants de RS, le recours à l'anglais permet d'éviter les influences négatives provenant du français. Il est à noter que les résultats de l'analyse qualitative et quantitative montrent que les étudiants apprenant deux langues romanes dès le niveau débutant évitent le transfert entre les deux langues cibles en optant pour le facteur 2, en privilégiant une langue non-apparentée.
5. Le **facteur d'actualité** : il est à noter que dans les études d'italien, l'apprenant utilise non seulement ses connaissances antérieures mais recourt également aux langues qu'il est en train d'apprendre parallèlement à l'italien. Ainsi, l'étudiant peut opter pour le latin en tant que langue d'appui. Le latin est obligatoire dans les programmes universitaires de philologie et non pas lors du parcours scolaire (scolarisation obligatoire).

6. La **transférabilité des éléments** : leur transférabilité augmente si un élément en langue d'appui est similaire et/ou identique à celui en langue cible. L'étudiant essaie de saisir le mécanisme des correspondances entre deux langues : par exemple, le cas du suffixe *IT. -zione – ANG. -tion – FR. -tion*. Cela affecte soit des langues de la même famille (français–italien) soit des langues appartenant à des familles différentes (anglais–italien).
7. Le **nombre de langues d'appui (source)** : Dans le transfert interlinguistique souvent plusieurs langues sont activées : l'apprenant peut recourir à la fois aux éléments de la langue maternelle et/ou de la L1/2.
8. **Le rôle de langue maternelle** : étant donné la distance entre le letton et l'italien (langue balte/langue romane), le russe et l'italien (langue slave/langue romane), on pourrait considérer le risque de transferts mineur, vu que les langues n'appartiennent pas au même groupe. Même si le pourcentage est mineur par rapport aux autres langues activées, on ne peut pas exclure le risque de transferts. Par conséquent, les inventions lexicales provenant de la LM concernent surtout les mots transparents entre LM et LE, ainsi que dans la transposition de certains toponymes. Le transfert depuis la LM peut affecter également la forme graphique du mots ainsi que les affixes.
9. En guise de conclusion, nous récapitulons les stratégies interlinguistiques employées par les apprenants lors de la production écrite :
 - forme/orthographe : calquer l'orthographe depuis des mots équivalents de la langue d'appui, adapter le code écrit de la langue d'appui dans la transcription des mots en LC ;
 - forme/structure : transposition des emprunts, production des dérivés du mot en ménageant les éléments formants interlinguistiques ;
 - sens : la forme est primordiale dans l'activation des transferts interlinguistiques ; le sens est donc soumis soit à la LM soit à la langue d'appui et dépend de la transparence formelle des éléments.

Si on compare les résultats de l'analyse des travaux écrits avec les résultats de l'enquête (voir Partie II, chapitre 1), on peut constater qu'au niveau de la forme écrite du mot prédominent les transferts intralinguistiques et non pas interlinguistiques comme l'affirment les répondants. Les inventions intralinguistiques orthographiques au niveau débutants sont dues à la connaissance insuffisante du code écrit de la langue cible, et se manifestent surtout au niveau de l'orthographe. (voir chapitre 2). Toutefois, les étudiants débutants montrent une certaine méfiance par rapport à la stratégie du rapprochement interlinguistique. Ce qui prouve que les étudiants ont la métacompétence intercompréhensive, mais ils ne possèdent pas encore la conscience et le savoir-faire pour appliquer les stratégies du rapprochement.

En ce qui concerne le but principal de notre travail, l'analyse des résultats de ces stratégies permettra d'accentuer les facteurs stratégiques dans l'optimisation de l'apprentissage des langues de la même famille dans un contexte plurilingue.

Une fois l'analyse effectuée, nous avons constaté que les transferts sont activés à plusieurs niveaux, et leur réalisation prévoit le recours à des stratégies cognitives et compensatoires, déclenchées par l'information linguistique suivante :

- la transposition de la forme graphique du mot affectant l'orthographe lexical, surtout au niveau des congénères ;
- le transfert de certains éléments formants comme le radical et les affixes selon leur ressemblance avec la langue d'appui ;
- les emprunts intégraux ;
- les transferts sémantiques concernent les congénères et les semi faux-amis entre langue d'appui et langue cible.

Le cadre théorique exposé dans la partie I, chapitre 3 et l'analyse du corpus effectuée dans la partie II, chapitre 2, nous ont permis de délimiter les stratégies activées par l'apprenant dans un parcours plurilingue. Nous avons révélé les éléments linguistiques susceptibles d'être transférés d'une langue à l'autre, et les stratégies permettant d'effectuer ces transferts. C'est en tenant compte de ces deux facteurs (linguistique et stratégique) que des outils interlinguistiques pour les travaux pratiques seront élaborés.

Dans les chapitres précédents, nous avons constaté la faisabilité du rapprochement entre le français et l'italien sur le plan cognitif (l'importance du répertoire langagier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue romane, en tant que source de matériel linguistique pour les transferts), et sur le plan curriculaire (selon le statut de ces langues dans le parcours académique du public cible.).

Dans la partie qui suit, nous nous attacherons aux aspects linguistiques liés à la faisabilité d'une approche plurielle basée sur la complémentarité des deux langues en questions.

PARTIE III

LES PISTES POUR UNE APPROCHE INTERLINGUALE VISANT L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE PAR TRANSPARENCE

1. Les notions de transparence et de complémentarité des langues romanes

Les chapitres précédents nous ont permis de délimiter le champ de réflexion sur l'élaboration de nouvelles procédures dans l'apprentissage du lexique de langues apparentées dans un contexte plurilingue non-romanophone.

Les conclusions préliminaires faites dans les chapitres précédents nous ont conduit à des affirmations et à des notions de base qui nous permettront de programmer un acquis majeur de l'apprentissage parallèle de deux langues romanes.

Les considérations clés dans le cadre de notre recherche peuvent être classées selon les critères suivants :

- les stratégies interlinguistiques utilisées par les apprenants (partie II, chapitre 2) ;
- les facteurs non-linguistiques dus au statut des langues étrangères dans un parcours curriculaire (partie II, chapitre 1) ;
- les facteurs linguistiques dus à la parenté des langues et à leurs liens de complémentarité (partie I, chapitre 2 ; partie III, chapitre 1).

Le corpus étudié dans le chapitre 2 de la partie II nous amène à prendre en considération les facteurs suivants :

- Les stratégies cognitives et compensatoires des étudiants appliquées dans leurs « inventions lexicales » dans la production écrite en italien.
- La transférabilité des éléments de la langue d'appui vers la langue cible, basée sur les critères de transparence, sur l'exploitation des congénères. Pour la définition de « congénères », nous nous référons à l'ouvrage de Treville et Duquette qui présentent les « congénères interlinguaux » *comme deux mots de même origine porteurs d'au moins un sens commun et figurant en langues étrangères et en langue maternelle sous deux formes identiques ou semblables* (Treville et Duquette, 1996, 60).
- La perception psychotypologique des apprenants détermine le rôle de la langue fournisseur des éléments transférables d'une langue à l'autre.

- La compréhension spontanée et la métacompétence d'intercompréhension entre les langues de la même famille stimulent l'invention lexicale des étudiants et les guident dans la découverte et l'appropriation de la structure interne des mots de la langue d'appui et de la langue cible.
- La confusion, au premier stade de l'apprentissage, est souvent liée à des comparaisons et des transferts sauvages des apprenants.

L'analyse du contexte de l'apprentissage des langues romanes dans un contexte plurilingue et, notamment, à l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines, nous a permis, dans le but de l'optimisation de l'enseignement parallèle des langues romanes, de mettre en évidence les facteurs suivants :

- Trois langues romanes : le français, l'italien et l'espagnol bénéficient désormais du même statut et sont inclus dans le même programme curriculaire.
- Le français est la langue-pivot dans le nouveau programme, car les modules proposés aux étudiants s'articulent selon le schéma suivant : français-italien, français-espagnol.
- Dans l'environnement secondaire, le français occupe la 4^e place après l'anglais, le russe et l'allemand (Ozoliņa, 2007, 169-175). Ce qui nous permet de faire du français une passerelle dans l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues romanes au niveau curriculaire.
- Le chapitre 2 nous a permis d'accentuer les dynamiques actuelles dans le cadre de l'enseignement des langues romanes et de souligner la nécessité de rendre l'enseignement parallèle plus synergique et efficace, de créer une continuité entre les langues, grâce à leur patrimoine génétique commun. Ce patrimoine commun réside dans le lexique pan-roman, partagé par toutes les langues romanes, il est nécessaire de le valoriser, même dans un contexte non-romanophone.

En prenant en compte tous ces facteurs, le but est de trouver des voies linguistiques exploitables pour optimiser l'enseignement de deux langues de la même famille, dans un contexte non-romanophone. Pour atteindre les buts préfixés au début de notre recherche, il est important d'étudier les facteurs linguistiques et, notamment, la notion de complémentarité entre les langues romanes au niveau de l'orthographe, du lexique, de la morphologie en tant qu'éléments clés dans l'apprentissage du vocabulaire, en tant qu'éléments déclencheurs des stratégies compensatoires.

1.1 Les facteurs linguistiques de la complémentarité entre le français et l'italien

Dans ce sous-chapitre, nous exposons les critères principaux de la complémentarité entre le français et l'italien au niveau de leur apprentissage pour un public cible non-romanophone. Ces critères concernent les aspects phonologiques, lexicaux et morphologiques. Avant d'illustrer comment les éléments d'une langue peuvent servir d'appui à une autre au moment du transfert des connaissances, il est à noter que chaque langue possède son individualité et ses particularités.

La notion de complémentarité est donc rattachée aux facteurs suivants :

- Sur le plan didactique, la complémentarité prévoit la réorganisation des connaissances en LC/LS et la multidirectionnalité des transferts, selon le *Moniteur Plurilingue* de Meissner (2003).
- Sur le plan linguistique la complémentarité est basée sur les particularités de chaque langue en interaction au niveau du système, ayant un impact sur la production et la compréhension.

Nous allons délimiter les voies de rapprochement du français et de l'italien au niveau didactique, en mettant en évidence leurs particularités linguistiques.

Par rapport aux autres langues romanes, la graphie française est la plus complexe (Renzi et Anderose, 2006, 44). Sa complexité peut être rattachée aux facteurs suivants : la langue française est restée très fidèle à l'héritage de l'alphabet latin. Elle y a apporté, assez tard dans son histoire et non sans difficultés, quelques modifications secondaires comme les signes diacritiques : accents, trémas, cédilles, ou les groupements de lettres :

Par exemple :

- $c+h = [f]$, ou le h sert de signe diacritique qu'on ajoute pour modifier la prononciation,
- $o+u = [u]$,
- $i+n = [\varepsilon^{\sim}]$, (Blanche-Benveniste, 2003, 346)

Ces regroupements comblent les déficits de l'alphabet latin pour la notation des voyelles françaises. Mais, ils mettent en péril l'organisation phonographique de l'écriture (Blanche-Benveniste, 2003, 346).

Une autre particularité du français, qui s'inscrit dans le rapport de la complémentarité, est la présence de l'accent circonflexe. On a écrit pendant longtemps un « s » diacritique à la suite du « e » ouvert dans des mots où ce « s », hérité du latin, ne se prononçait plus depuis longtemps. Le procédé a d'ailleurs été étendu à des mots qui n'avaient jamais eu de « s ». Cette graphie a finalement été remplacée par l'accent circonflexe, mais de nombreux mots avaient

changé de prononciation comme *esprit, festoyer, forestier* et ont donc gardé leur « s » (Blanche-Benveniste, 2003, 346). En italien, le « s » est conservé. FR. *fête* – IT. *festa*, FR. *tête* – IT. *testa*.

La diversité du système vocalique du français constitue une particularité parmi les langues romanes. L'apparition de voyelles nasales constitue également une originalité du français.

Le français est l'une des langues romanes qui a le plus évolué par rapport à sa source latine. Il a aussi développé un certain nombre d'originalités qui n'appartiennent qu'à lui (Klinkenberg, 1999, 231 ; Renzi et Andreose, 2006, 44). Le français contemporain et l'ancien français ne maintiennent leur lien que par l'intermédiaire de la graphie, qui n'est pas phonétique, mais, au contraire, étymologique et conservatrice. Ce n'est pas seulement l'ancienne tradition graphique qui a influencé la graphie du français. En effet, pendant la Renaissance, il y a eu une sorte de latinisation systématique du français, qui a influencé tous les niveaux de la langue, surtout la graphie (Renzi et Andreose, 2006, 44).

Le caractère étymologique de la graphie du français est dû aussi aux ajouts tardifs (remontant aux XV^e-XVI^e siècles) de certaines unités plus au moins isolées qui marquent une étymologie réelle ou supposée sans avoir un fonctionnement très efficace dans la langue, en permettant de rattacher les mots à des familles. Cela représente un gros avantage : ces consonnes font le lien entre mots « simples », dans lesquels la consonne est muette, et « mots dérivés savants », dans lesquels elle se prononce : *pied-pédestre, nez-nasal, aspect-aspectuel, etc.* (Blanche-Benveniste, 2003, 350).

De nombreuses lettres muettes en français ainsi que le désaccord entre sons et signes en français posent un grave problème dans le domaine de l'orthographe. Ce manque de correspondance entre l'orthographe et la prononciation est à l'origine de nombreux **homonymes** (*mot, signifiant qui a une prononciation et/ou une graphie identique à celle d'un autre mais un signifié différent*) (CNRTL, 2012 ; Gaiffe et Maille, 1959, 43).

Par exemple : [vɛ̃] : *vain – vin – vingt – vint*

Comme l'explique Françoise Argod-Dutard (Argod-Dutard, 1996, 92) : c'est uniquement l'image graphique du mot qui assure la distinction. Ainsi, *champ – chant*, ou *vin – vingt* seront différenciés par leur forme visuelle.

En italien, le rapport entre la graphie et la phonie est plus cohérent, adéquat et fonctionnel. La langue est beaucoup plus transparente, comme le démontre le tableau suivant qui se réfère aux données présentées par Glessgen (Glessgen, 2007, 136-137).

Tableau 24 : Tableau comparatif du nombre de graphèmes et phonèmes en français, en italien et en latin

Langue	Nombre de phonèmes	Nombre de graphèmes
Latin	25	26
Français	36	130-190 (selon les sources)
Italien	30	33

Bien que le français et l'italien aient eu à l'origine le même matériel historique, l'italien est parvenu à une orthographe plus satisfaisante et fonctionnelle. Il présente en effet une régularité dans le rapport entre la graphie et la phonie, à ces deux aspects il faut ajouter d'autres traits particuliers qui lui sont propres.

L'autre différence qui distingue l'italien du français c'est la conservation des voyelles finales atones et l'absence de consonnes muettes finales italiennes (Klinkenberg, 1999, 173), tandis qu'en français sur les vingt consonnes de l'alphabet français, treize peuvent être muettes à la fin d'un mot : b – c – d – f – g – h – l – p – r – s – t – x – z (Berlion, 2007, 165).

Par exemple : en français *loup* [lu] - en italien *lupo* [lupo]

On remarque aussi d'autres différences :

- L'italien possède les phonèmes spécifiques suivants : [ts] [dz] [λ]
- Le grand nombre d'affriquées caractérise l'italien par rapport aux autres langues. À savoir, le français n'a pas d'affriquées (Redard, 1988, 115).
- L'opposition son consonantique simple/renforcé, inexistante en français, est porteuse de sens en italien et a un bon rendement phonologique : IT. *camino/cammino, palla/pala, pollo/polo, penna/pena, carro/caro, papa/pappa, sera/serra* (Klinkenberg, 1999, 174).
- Les doubles consonnes sont dues également à l'assimilation de groupes intervocaliques /-kt-/ , /-pt-/ etc. Par exemple : k > t OCTO > IT. *otto*, PECTUS > IT. *petto* (Renzi et Anderose, 2006, 98 ; Klinkenberg, 1999, 174).

On comprend donc que le français est une langue particulièrement difficile au niveau de l'orthographe car le nombre de graphèmes pour un seul phonème est élevé (Riegel *et al.* 1994). L'italien, par exemple, est une langue presque « transparente » : on écrit une seule graphie par son. Ce qui rend le français particulièrement difficile au niveau de la production écrite et orale et a un impact considérable sur son apprentissage¹⁶.

¹⁶Voir supra. Partie II, chapitre 1.

La langue française a la réputation d'être une langue « difficile » à apprendre, surtout à cause de ses traditions graphiques et de nombreux sons qui n'appartiennent qu'à elle. Les tableaux comparatifs présentant le rapport entre la graphie et la phonie dans les deux langues permettront de mieux envisager ce problème et d'en voir les causes.

Tableau 25 : Le tableau comparatif des voyelles en italien et en français

Transcription phonèmes	Français graphèmes	Italien graphèmes
i	i, î, y <i>île, idée, pays</i>	i <i>venire, qui</i>
y	u, û, eu, eû <i>chute, j'ai eu, sûr, flûte</i>	-
e ¹⁷	é, -er (sauf dans les monosyllabes), -ez, ée, és, ées <i>école, nez, chez</i>	e <i>neve</i>
ø	eu, eû <i>vœux, peu</i>	-
œ	eu, oe, oeu, ue <i>jeune, œuf, manœuvre</i>	-
ɛ	è, e (+ 2 consonnes), ê, -et, ai, ei, aî, -ais <i>chaîne, air, mère, père, être</i>	e <i>festa, terra, letto, c'è</i>
a	a, à <i>ami, aller, là</i>	a <i>mattino, fama</i>
ɑ	a, â <i>vase, classe, pas, âme</i>	-
ɔ	o <i>mode, note, commode, sort</i>	o <i>parola</i>
o	o, ô, au, eau <i>rose, bravo, bureau</i>	o <i>colore, riposo,</i>
u	ou, où, oû, août <i>août, clou, ou, vous</i>	u <i>muro, musica, gusto</i>
j*	i, -ill-, y, il <i>métier, ail, bouteille</i>	i <i>scoiattolo, insieme</i>
ɥ*	u (+voyelle) <i>huit, lui</i>	-
w*	o (+voyelle), ou (+voyelle) <i>oui, poêle, soi</i>	u(+voyelle) <i>uomo, ruota, guerra, questo</i>

* [j] [ɥ] [w] sont en français des semi-voyelles ou semi-consonnes

¹⁷En italien, le vocalisme non tonique est réduit à cinq phonèmes /i e a o u/ (Glessgen, 2007, 136). L'opposition de /e/-/e ouvert/ et de /o/-/ɔ/ est de faible rendement fonctionnel dans l'italien standard (Schmid, 1999, 132).

Tableau 26 : Les voyelles nasales

Transcription phonétique	Français	Italien
ɛ̃	en, in, aim, ein <i>vient, examen, fin, faim</i>	-
ã	am, an, em, en <i>enfin, emploi, chambre, an</i>	-
õ	on, om <i>honte, plomb</i>	-
œ̃	um, un <i>un, parfum</i>	-

Tableau 27 : Le tableau comparatif des consonnes en français et en italien

Transcription phonétique	Français	Italien
p	p, pp, ps, b <i>absolu, jupe, appui</i>	p <i>poco, piano</i>
t	t, tt, th, pt <i>compte, thé, cette</i>	t <i>tanto, tavola</i>
k	qu, cc/c (+a, o, u), k <i>comme, accord, accueil, plaque</i>	c (+a, o, u), ch (+i, e) <i>casa, chiamare</i> q+u (a, i, o, e) <i>quadro</i>
b	b, bb, bs, be <i>bon, robe, snob</i>	b <i>bene, abitare, bimbo</i>
d	d, dd, de, z <i>demain, midi, addition, pizza</i>	d <i>dama, dare</i>
g	g (+a, o, u), gg, gh <i>aggraver, spaghetti, gare, guerre, vague</i>	g (+a, o, u), gh (+i, e) <i>gatto, ghiaccio</i>
m	m, mm, mme <i>amour, commun, femme</i>	m <i>macchina, mano</i>
n	n, ne, nn, mn <i>automne, fan, personne, dune</i>	n <i>nave, nome</i>
ŋ	gn <i>vigne, campagne</i>	gn <i>agnello, legno</i>
r	r, rr, rt, rs, rd, rg <i>rue, bord, bourg, cours, barrage</i>	r <i>rosso, ora</i>
l	l, ll, les <i>lutte, livre, belle</i>	l <i>lotta, libro</i>
λ	-	gli, gli (+a, e, o, u) <i>moglie, foglio</i>
f	f, ph, ffe <i>vif, actif, phare, phrase, gaffe</i>	f <i>finestra, folla, frase</i>
v	v, ve, w	v

	<i>wagon, vie, avion, avenir</i>	<i>vino, vedere</i>
s	s, ss, sc, sc/c (+e, i), ç, t (+i+voyelle) <i>soir, seul, leçon, cinéma, démocratie, science, stress</i>	s, ss <i>solo, sera, scala</i>
z	s entre 2 voyelles, z, x (s/x/z en liaison) <i>bizarre, rose, exemple, exotique, cerise, zéro, deuxième</i>	s, s (+consonne) <i>rosa, svago</i>
f	ch (sauf dans les mots d'origine grecque), sch, sh <i>chat, vache, shampooing</i> sce, dans les mots d'origine italienne <i>crescendo</i>	sc (+i, e), sci (+a, o, u) <i>sciarpa, scienza</i>
ʒ	j, g (+i, e) <i>gens, jeune, nager, jus</i>	-
ts	-	zz, z <i>pizza, indirizzo, marzo</i>
dz	-	z <i>zero, zona</i>
tʃ	-	c (+i, e), ci (+a, o, u) <i>cena, bacio, cinema, ciao</i>
dʒ	-	g (+i, e), gi (+a, o, u) <i>gente, giro, già</i>

Tableau 28 : Regroupements grapho-phonologiques italien/français

Graphie	Réalisation phonétique en français	Réalisation phonétique en italien
c+i, e (y en fr)	s	tʃ
c+a, o, u	k	k
ch	f, k	k
g+i, e, y (en français)	ʒ	dʒ
g+a, o, u (h en italien)	g	g
-s-	z	z, s
-ss-	s	s
sc+i, e	s	f
gn	ŋ	ŋ
ai	ɛ	aj
au	o	au
ou	u	ou
eu	ø	eu
ie	j/i	je

Les coïncidences grapho-phonologiques dans le système consonantique sont marquées en gras. Pour rendre à c et g une valeur d'occlusive devant e, i, y les langues ont choisi des solutions différentes. Les Italiens ont décidé d'affecter à cette tâche le h, consonne graphique sans valeur phonétique propre, qui redonne au c et au g la valeur d'occlusive : *ghepardo, ghirlanda*, là où le

français utilise **u** : *guépard*, *guirlande*. La solution italienne est plus simple. En prenant **u** comme solution diacritique pour le **c** et le **g**, le français s'est créé une série de problèmes supplémentaires (Blanche-Benveniste, 2003, 354).

Une autre analogie asymétrique est la réalisation de la graphie **ch**. En italien, le **h** a une valeur diacritique, mais, en français, il présente une autre difficulté. Le graphème **c+h** est utilisé de façon assez stable en français pour cette unité de prononciation [ʃ] (sauf pour des mots empruntés, comportant **sh** ou **sch** : *shampoing*, *schnaps*). Malheureusement, **ch** est aussi une graphie savante (lettre « grecque ») qui vaut **k**, si bien qu'on peut souvent hésiter entre deux prononciations [ʃ] et [k] : *choquer* – *choral* – *pachyderme* – *orchidée* (Blanche-Benveniste, 2003, 355).

C'est cette dissymétrie entre le français et l'italien qui est la source principale des erreurs orthographiques révélées dans l'analyse du corpus (voir partie II, chapitre 2).

Les regroupements vocaliques du français sont réalisés par une diphtongue en italien. À l'alphabet latin il manquait des lettres pour noter des voyelles arrondies, ce qui a été compensé par des groupements : e+u = [ø], o+u = [u] (Blanche-Benveniste, 2003, 355).

Pour le contexte de notre recherche et surtout dans le but de souligner la réciprocité des langues romanes afin de détecter les stratégies compensatoires de rapprochement de deux langues au niveau d'un enseignement parallèle, nous allons retenir les facteurs suivants pour le **français** :

- le caractère étymologique de l'orthographe française ;
- l'opacité des liens entre la graphie et la prononciation ;
- l'importance de l'image visuelle et de l'aspect iconographique du mot français.

Pour l'italien, il est important de souligner :

- la transparence entre la graphie et la prononciation ;
- la stabilité du rapport entre les graphèmes et archigraphèmes ;
- l'absence des consonnes muettes finales.

La complémentarité des langues réside dans les correspondances synchroniques assez régulières que manifestent le français et l'italien, qui sont dues aux changements phonétiques survenus en diachronie. Les correspondances graphiques soulignent les relations interlinguistiques, les liens génétiques entre les langues en question.

Avant de procéder à l'exploitation des correspondances sur le plan didactique, il serait opportun d'en voir les fondements théoriques liés à la théorie des changements phonétiques. Renzi et

Andreose les appellent les « phénomènes généraux », qui présentent une régularité absolue et qui sont communs à plusieurs langues (Renzi et Andreose, 2006, 98).

On va désigner les changements phonétiques ayant un impact majeur sur la notion de complémentarité entre le français et l'italien et qui déterminent la transparence afin de les inclure dans notre répertoire interlinguistique. Ce sont les changements qui bénéficient d'une régularité majeure sur le plan synchronique.

Ainsi, nous avons délimité les phénomènes de changement phonétique suivants :

1. Le procédé le plus varié est celui de l'**assimilation** : action par laquelle deux phonèmes tendent à devenir identiques ou à acquérir des caractères communs. Cette tendance est très répandue en italien, et, dans certains cas, en français.

Par exemple : d>r lat. : AD-RIPĀRE> it. : *arrivare*, fr. : *arriver* ; k>t lat. OCTO> it. : *otto* ; lat. PECTUS> it. : *petto* (Renzi et Andreose, 2006, 98).

2. L'assimilation peut être, en fonction des positions articulatives, une **palatalisation** (quand le mode d'articulation d'un phonème devient palatal) (Glessgen, 2007, 140).

Les séries de palatalisations dans les langues romanes sont importantes et à première vue déroutantes ; elles permettent néanmoins des regroupements cohérents (Glessgen, 2007, 157) :

- **[k (e/i)]** est palatalisé et assibilé dans presque toute la *Romania*. Il se transforme en affriquée dentale [ts] ou en affriquée palato-alvéolaire [tʃ] ou bien en simple fricative dentale [s] : lat. : CIVITATE> it. : *città* [tʃ], fr. : *cité* [ts > s] ;
- **[g (e/i)]** montre une évolution relativement parallèle : lat. : GELU> it. : *gelo* [dʒ], fr. : *gel* [dʒ > ʒ] ;
- **[nj, gn]** ainsi que **[lj, g'l, c'l]** sont régulièrement palatalisés :
 - nj : VINEA> it. : *vigna*, fr. : *vigne*
 - gn : LIGNU> it. : *legno*, a.fr. : *lein*
 - lj : ALLIU> it. : *aglio*, fr. : *ail*
 - g'l : VIGILARE> it. : *vegliare*, fr. : *veiller*
 - c'l : OCULU> it. : *occhio*, fr. : *œil*
- **[ct]** est palatalisé dans les langues ibéro- et gallo-romanes : lat. : FACTU> fr. : *fait*, mais it. : *fatto* (assimilation) (Glessgen, 2007, 158) ;
- **[cl-, pl-, fl-, gl-, bl-]** sont souvent palatalisés dans les langues romanes, mais pas en français : lat. : CLAMARE> it. : *chiamare*, fr. : *clamer*. Les groupes pl, bl, kl, gl, fl en italien aboutissent à (/pj/, /bj/, /kj/, /gj/, /fj/) : fr. : *clé* – it. : *chiave*, fr. : *blond* – it. : *biondo* (Klinkenberg, 1999, 174) ;

- [k(a)] et [g(a)] latins sont uniquement palatalisés dans la *Galloromania* où ils se transforment, respectivement, en [tʃ(a) > f(a)] CASA > fr. : *chez* [ʃ]. GAUDUIA > a.fr. : *joie* [dʒ], fr. : [ʒ] (it. : *gioia* est un gallicisme) (Glessgen, 2007, 158). L'italien suit la tradition latine : lat. : CASA > it. : *casa* ; lat. : CAMERA > it. : *camera*.

Le deuxième phénomène de grande importance est l'insertion : l'ajout d'un son pour faciliter la prononciation (Renzi et Andreose, 2006, 98). On distingue la **prosthèse** (it. *prostesi*) ; l'introduction d'une voyelle devant la séquence *s+consonne* (it. *s* « *impura* ») : lat. la SPATHA - fr. *épée*, lat. SCHOLA > fr. *école*. Il y a également l'**épenthèse** : l'insertion d'un son à l'intérieur du mot, qui tend à éliminer le rapprochement de deux sons similaires (Renzi et Andreose, 2006, 99). Glessgen, au contraire, sous le terme d'épenthèse réunit ces deux phénomènes : l'insertion d'un son de transition HUM(I)LE -> fr. *humble*, STELLA -> esp. *estrella* (Glessgen, 2007).

D'autres phénomènes comme la **vocalisation** et l'**amuïssement** sont de grande importance. La **vocalisation** est le passage d'un élément consonantique à une voyelle. Le français connaît une autre transformation : la vocalisation du *l* implosif (Glessgen, 2007, 159) : lat. ALTERU > fr. *autre*, lat. ALTERU > it. *altro*.

En français, lat. CAPELLUS et lat. VITELLUS se réduisent en *chapeau* et *veau*. L'italien reste fidèle au latin : *cappello*, *vitello*.

L'**amuïssement** consiste en l'atténuation ou, le plus souvent, en la disparition complète d'un phonème ou d'une syllabe dans un mot. Les occlusives intervocaliques sont en général conservées en italien et connaissent une évolution forte en français :

Exemples : lat. VITA > it. *vita*, fr. *vie*

lat. LACRIMA > it. *lacrima*, fr. *larme*

lat. PLAGA > it. *piaga*, fr. *plaie*

Ayant étudié des phénomènes phonétiques et graphiques en diachronie et en synchronie, on peut en déduire que, suite à des changements sur le plan diachronique, chaque langue acquiert ses propres caractéristiques que Jean-Marie Klinkenberg résume ainsi :

1. Une tendance générale dans l'évolution du latin au français est la palatalisation. On observe en effet la palatalisation de certaines consonnes /k/+a/ > /tʃ/, le français moderne a éliminé l'élément dental /tʃ/ > /ʃ/ : *caballu* > *cheval* (Klinkenberg, 1999, 232).
2. On observe la palatalisation de certaines voyelles. La plus caractéristique est l'évolution /u/ > /y/ (*Ibid*, 232).
3. Le /a/ tonique libre a connu une évolution en français (*donnare* > *donner*).
4. Une originalité du français est l'apparition de voyelles nasales.

5. Une autre originalité est la création d'une série de voyelles moyennes (labio-palatales), dans laquelle on trouve /y/ mais aussi /ø/. Ces sons donnent au français une physionomie très particulière dans l'ensemble des langues romanes et même dans l'ensemble des langues du monde.
6. On note enfin l'amuïssement fréquent des sourdes intervocaliques (Klinkenberg, 1999, 232).

Pour les caractéristiques de **l'italien**, nous retenons :

1. La conservation des voyelles finales atones, ce qui n'est pas le cas en français.
2. Il ne se crée pas de voyelles d'appui devant /s/+consonne occlusive.
3. La conservation des sourdes intervocaliques : *fatica*, *fuoco*, *sicuro*. Par conséquent, l'opposition phonologique sourde/sonore est de faible rendement à l'intervocalique.
4. Les groupes /pl/, /bl/, /kl/, /gl/, /fl/ se palatalisent en une évolution originale : la liquide /l/ qu'on y trouve aboutit à un yod (pj/, /bj/, /kj/, /gj/, /fj/) (Camproux, 1979 ; Klinkenberg, 1999).
5. Le grand nombre de consonnes dites géminées (certaines étant formées par l'assimilation de groupes intervocaliques comme /-kt-/, /-pt-/: *latte*, *sette*). L'opposition simple/géminée a un bon rendement phonologique : it. *camino* (fr. *cheminée*) vs it. *cammino* (fr. *chemin*), it. *pala* (fr. *pelle*) vs it. *palla* (fr. *balle*) etc. (Klinkenberg, 1999, 174).

1.2 La notion de transparence : aspects linguistiques

Les approches plurielles, et notamment l'intercompréhension, exploitent souvent les notions de transparence et d'opacité, qui, dans de nombreux ouvrages, sont définies comme analogies et fausses analogies. La notion de transparence est associée à l'aspect formel du mot, car c'est la forme qui déclenche les associations et les transferts au niveau élémentaire (Treville et Duquette, 1996 ; Meara, 2009). La terminologie est variée : on parle des mots transparents, des *congénères* (Treville et Duquette, 1996, 60), des *cognats* (Jessner, 2006, 114) (dans la tradition anglophone), ainsi que des *bons amis* (Walter, 2001, 102) et des *vrais amis* (Masperi, 1996, 492).

Dans le cas des langues apparentées, la transparence occupe une place primordiale, car c'est sur la nature de la transparence que se construisent des stratégies inférentielles et cognitives.

Dans le but de classer les différentes formes de transparence entre le français et l'italien exploitables dans l'approche de l'apprentissage des langues tertiaires apparentées, nous allons étudier les acceptions de la notion de transparence. Dans notre recherche, nous analysons les cas de transparence entre les deux langues pour en répertorier les plus flagrants afin d'optimiser l'apprentissage du lexique du français et de l'italien.

Selon Henriette Walter, le problème à résoudre est double : « *à la fois sur le plan du signifiant ("à partir de quand peut-on considérer que deux formes sont semblables, sinon identiques ?") et sur le plan du signifié ("le sens d'une forme donnée se retrouve-t-il en tous points identique dans l'autre langue ?")* » (Walter, 2001, 103).

Marie-Claude Treville et Lise Duquette (1996, 110) définissent les congénères comme des mots de forme identique ou considérée comme reconnaissable et ayant au moins une de leurs acceptions en commun.

De cette problématique découlent les notions suivantes de *ressemblance suffisante* (Walter, 2001) et de *reconnaissabilité* (Masperi, 1996, 492). Walter résume ainsi ce problème :

« *Mais à partir de quand peut-on considérer cette ressemblance comme suffisante ? Des formes comme "biology" et "biologie" peuvent sans doute être considérées comme analogues : différence minime du signifiant, à laquelle s'ajoutent l'équivalence répétée dans "analogy/analogue", "anatomy/anatomie", "philosophie/philosophy", etc., et la confirmation apportée par un étymon identique. Mais peut-on considérer la forme anglaise "considerate" comme l'équivalent du français "considérer", tout comme l'angl. "baton" et le fr. "bâton", ou encore l'angl. "ancien" et le fr. ancien" et même l'angl. "literature" et le fr. "littérature", attendu que les différences formelles y sont minimales ? Les discussions sur les limites toujours floues de cette ressemblance risquent d'être interminables* » (Walter, 2001, 103-104).

Dans les approches visant l'intercompréhension, la notion clé est la transparence, qui se manifeste explicitement au niveau du lexique. Les lecteurs peuvent s'appuyer sur les mots qui sont proches du point de vue du sens et de la forme de mots de leur langue maternelle ou de mots d'une autre langue qu'ils maîtrisent. Ce sont les mots traditionnellement nommés « mots transparents », et les mots *fr. Communication, it. Comunicazione, pg. Comunicação* (Caure, 2011, 388). Ces mots sont particulièrement importants lors de la pratique de l'intercompréhension puisqu'ils constituent un socle pour les apprenants, socle à partir duquel ils peuvent élaborer des inférences (Caure, 2011, 392).

Les adeptes du projet d'*EuroComRom* emploient le terme d'*interlexème européen* qui est une unité de base du lexique plurilingue qui représente les (allo-)lexèmes de différentes langues qui, du point de vue du concept, sont équivalents et, du point de vue de la forme, se présentent comme congruents (très proches). On s'approche par l'interlexème de la signification d'un énoncé dans une langue parente ou voisine. C'est ainsi que ces interlexèmes forment un registre européen pour une didactique plurilingue. Ce lexique international représente l'héritage culturel européen et le contact entre les langues européennes. Les interlexèmes ne doivent qu'être reconnus (Klein et Rutke, 2002.). Mélisandre Caure emploie le terme de *transparence indirecte* qui constitue une richesse particulière à l'intercompréhension. Ces mots peuvent être reconnus par le biais d'ajustement formel et/ou sémantique car ils comportent des indices qui permettent leur compréhension (Caure, 2011, 399). Ce qui rejoint l'idée avancée par Hédiard : « *Si les congénères ne sont pas transparents dans leur image graphique ou phonique pour laisser apparaître des liens de parenté entre langues voisines, l'apprenant pourra s'imprégner petit à petit des règles de passage d'une langue à l'autre et saisir, ainsi, la régularités des phénomènes qui ont engendré les différences* » (Hédiard, 2003, 168).

La transparence est liée également à la notion de transfert : « *le processus du transfert véhiculé par la relative transparence de deux codes est susceptible de devenir un atout majeur pour une entrée accélérée et gratifiante en LE, à condition qu'il soit dument supporté par la réflexion métacognitive du lecteur/apprenant* » (Masperi, 1996, 491-492).

La transparence est fondamentale dans l'intercompréhension spontanée entre les locuteurs des langues de la même famille (Harmegnies et Puyal, 2005, 90). L'analyse des similarités entre les langues romanes permet d'en inférer les facteurs et les stratégies d'intercompréhension spontanée (*ibid*, 2005, 91). Les facteurs de l'intercompréhension spontanée sont liés à la parenté entre les langues et concernent le système linguistique : « *Les langues romanes possèdent une transparence "naturelle", qui existe aux différents niveaux du groupe roman (...) peut être accompagnée des stratégies cognitives permettant aux locuteurs, sans devoir recourir aux spéculations diachroniques d'identifier les relations intelinguistiques systématisables, qui aident à construire le sens à partir de langue de "démarrage"* » (Harmegnies et Puyal, 2005, 99).

Vu le public cible et les buts de notre recherche, nous allons retenir certains facteurs cruciaux de l'intercompréhension spontanée afin d'en trouver l'exploitation dans l'approche didactique visant l'enseignement simultané du lexique du français et de l'italien.

1.3 La transparence au niveau formel

Il s'agit d'abord d'apprendre à se concentrer sur les consonnes des mots à comprendre. Nous avons remarqué que les consonnes étaient plus importantes pour la reconnaissance d'un mot que les voyelles (Caure, 2011, 393). On ne trouve l'explication diachronique, avancée par Harmegnies et Puyal (2005, 100), qu'à l'intérieur des mots, les consonnes en position forte (initiale du syllabe) et les consonnes sonores [m], [n], [l], [r] en position explosive ont bien résisté dans toute la *Romania*, d'où les équivalences du type :

Tableau 29 ::Le rôle des consonnes dans la compréhension spontanée selon Harmegnies et Puyal (Harmegnies et Puyal, 2005, 100)

Italien	Français	Espagnol	Portugais
amare	aimer	amar	amar
corale	chorale	coral	coral
cantare	chanter	cantar	cantar
perdere	perdre	perder	perder

Marie-Christine Jamet considère également les facteurs suivants comme importants dans la reconnaissance des mots :

1. la longueur des mots, car les mots longs sont plus faciles à reconnaître que les mots monosyllabiques ;
2. l'importance majeure de la première syllabe dans la reconnaissance des mots : si la première syllabe n'est pas la même dans les deux langues, la reconnaissance du mot est rendue plus difficile (Jamet, 2007, 333-346). Mélisandre Caure appelle cette approche *l'ajustement formel*. Elle propose que : « *lorsqu'un mot est incompris, il convient de porter son attention sur les consonnes, et les faire varier (...) il s'agit de substituer les consonnes qui en sont proches du point de vue articulatoire, jusqu'à reconnaître une forme proche de celle d'un mot connu. (...) on n'exige de la part des apprenants aucune connaissance en phonétique diachronique. Ils ne doivent pas connaître l'évolution des consonnes dans chacune des langues romanes, mais doivent prendre conscience des proximités des sons* » (Caure, 2011, 394).

/f/ - /v/ : fr. *défense* – it. *divieto*

/s/ - /t/ : fr. *glace* – it. *gelato* (Caure, 2011, 395).

Parmi les phénomènes de transparence, Harmegnies et Puyal classent également les similitudes d'ordre morphologique (Harmegnies et Puyal, 2005, 103)¹⁸ :

- les préfixes sont partiellement ou complètement homophones et conservent la valeur de répétition (re-), de contraire (in-), de qualification (poli-, multi-, bi-) ;
- les suffixes présentent des similitudes importantes : de nombreux suffixes déverbaux, formés sur la base du suffixe latin « *-tio/-tionis* » : en français : « *-tion* » ; en italien « *-zione* » ;
- le suffixe « *-abilis* » est très avantageux, il a des résultats présentant de fortes similitudes dans toutes les langues romanes : « *-able* » en français, « *-abile* » en italien ;
- les terminaisons verbales à l'infinitif peuvent être induites à partir des règles de transformation : en français « *-er* », « *-ir* » en italien « *-are* », « *-ire* » (Harmegnies et Puyal, 2005, 106).

Les transparences formelles, dont les procédés d'enrichissement et de dérivation, présentent des symétries d'ordre formel et notamment :

- le processus de dérivation des adjectifs et surtout des adverbes : it. : *lento/a* – *lentamente*, fr. : *lent/e* – *lentement* ;
- la formation des mots composés par simple juxtaposition de deux lexèmes (Harmegnies Puyal, 2005, 108) : fr. : *chou-fleur* ; it. : *cavolfiore*.

Selon les données de la recherche de Marie-Christine Jamet sur le taux de transparence sonore, le taux majeur de transparence appartient aux mots avec les suffixes symétriques, ce taux varie de 83% à 100% pour les mots suivants : communauté/comunità, différence/differenza, journaliste/giornalista, expression/espressione, valeur/valore, distribution/distribuzione) (Jamet, 2007, 333-346). Les particularités de l'italien au niveau de la morphologie dérivationnelle sont : le suffixe zéro et les formes dimunitives et augmentatives.

Dans la dérivation, l'italien recourt souvent au « suffixe zéro » (sans suffixe). Difficilement identifiable, il a la même fonction que des suffixes « pleins », ce qui peut souvent devenir une source d'erreur ! Les noms dérivés des verbes, à l'aide du suffixe zéro, correspondent souvent à la forme verbale de la 1^{re} ou de la 3^e personne du présent de l'indicatif (Patota, 2003, 398) :

fr : *augmentation* it : *aumento*

fr : *invitation* it : *invito*

fr : *prononciation* it : *pronuncia*.

¹⁸Pour l'analyse plus détaillée des structures grammaticales, nous renvoyons à *Fattori e strategie di intercomprensione spontanea*, Harmegnies et Puyal, 2005, 105.

L'abondance des formes augmentatives et diminutives est l'un des traits spécifiques des suffixes en italien. En italien, les suffixes diminutifs sont beaucoup plus répandus qu'en français (Aprile, 2005).

En s'appuyant sur les critères de la complémentarité linguistique entre le français et l'italien, ainsi que sur les critères de la *compréhension spontanée*, on pourra prévoir un double avantage, c'est-à-dire, grâce à l'interaction des deux langues, les éléments linguistiques d'une langue peuvent servir d'appui pour apprendre une autre langue. Ce système a une valeur inverse : la prise en considération et l'analyse des éléments linguistiques de l'italien favorisent le perfectionnement du français. C'est ainsi que l'apprenant peut approfondir ses connaissances du français, selon le modèle du transfert pro- et rétro-actif proposé par Meissner (2003).

Or, la complémentarité interlinguistique est étroitement liée à la transparence de leurs éléments. Ainsi, on pourra répertorier des éléments transparents selon leur complémentarité fonctionnelle.

Dans le but d'élaboration des outils visant le rapprochement du français et de l'italien, nous allons exploiter les procédés d'accès à la transparence proposés par Caure (2011) et par Degache et Masperi (1998).

Ainsi, on peut parler de la **transparence directe** et **indirecte**, qui affecte le plus souvent les mots transparents, ou les mots ayant la forme semblable ou reconnaissable et ayant au moins un sens en commun.

La transparence directe (Caure, 2011) ou la coïncidence morpho-sémantique totale (Degache et Masperi, 1998), concerne donc les emprunts intégraux et les congénères homographes (Degache et Masperi, 1998).

La transparence indirecte (Caure, 2011) ou la coïncidence morpho-sémantique partielle (Degache et Masperi, 1998) quand la partialité de la similitude peut affecter soit la forme, soit le sens du mot, soit, le plus souvent, les deux à la fois (Degache et Masperi, 1998, 363).

La transparence indirecte est soumise à des traitements particuliers au niveau formel et/ou sémantique afin de la rendre directe ou reconnaissable. Ainsi, on peut recourir à des procédés suivants (Caure, 2011 ; Degache et Masperi, 1998) :

- ajustement formel – reconnaître la forme en variant les consonnes et / ou voyelles selon les règles de conversion et/ou d'alternance, ou selon les conversions morphologiques.
- ajustement sémantique – selon les relations lexicales interlinguistiques, ou par les procédés inférentiels de l'accès au sens.

En nous appuyant sur les considérations théoriques concernant la notion de transparence dans l'enseignement des langues romanes et, notamment, du français et de l'italien, nous avons décelé les zones reconnaissables par **ajustement formel** selon les correspondances et selon la symétrie des éléments dérivationnels en deux langues.

Tableau 30 : Tableau récapitulatif : correspondances graphiques répertoriées

Transparence formelle FR/IT
Correspondance <i>ct/tt</i>
Correspondance <i>pt/tt</i>
Correspondance <i>mn/nn</i>
Correspondance <i>dv/vv</i>
Correspondance <i>bs/ss,s</i>
Correspondance <i>it/tt</i>
Correspondance <i>cl, bl, fl, pl, gl/chi, bi, fi, pi, ghi</i>
Correspondance <i>ch/c</i>
Correspondance <i>il(l)/gli</i>
Correspondance <i>au/al</i>
Correspondance <i>ou/ol</i>
Alterances <i>eau/ello</i>
Correspondance <i>ø/t,c,g</i>
Correspondance <i>e+consonne/s+consonne</i>
Correspondance <i>accent circonflexe/s</i> (famille de mots, liens allomorphiques)
Correspondance <i>consonne muette/consonne sonore</i>

Tableau 31 : Tableau récapitulatif : correspondances morphologiques

Correspondance (transparence formelle, due à la symétrie des éléments dérivationnels) FR/IT
Suffixe <i>-ure/-ura</i>
Suffixe <i>-ment/-mento</i>
Suffixe <i>-ance, -ence/-anza, -enze</i>
Suffixe <i>-sion/-sione</i>
Suffixe <i>-tion/-zione</i>
Suffixe <i>-(t)eur/-(t)ore</i>
Suffixe <i>-ie/-ia</i>
Suffixe <i>-(i)té/-(i)tà</i>
Suffixe <i>-ude/-udine</i>
Suffixe <i>-age/-aggio</i>

Suffixe –el/-ale
Suffixe -al/-ale
Suffixe -ien/-ano
Suffixe -ique/-ico
Suffixe -ais/-ese
Suffixe -eux/-oso
Suffixe -if/-ivo
Suffixe -aire/-ario
Suffixe -aire/-are
Suffixe -able/-ibile, -evole
Suffixe -iser/-izzare
Préfixes
Mots composés

Les moyens d'**ajustement sémantique** se basent sur les relations lexicales interlinguistiques. L'ajustement se fait par médiation interlinguistique des allomorphes, des locutions archaïques, des mots appartenant aux registres différents de la langue (Degache et Masperi, 1998).

Tableau 32 : Tableau récapitulatif : relations lexicales interlinguistiques

Paires allomorphiques (supplétives)
Amis d'antan
Emprunts intégraux
Paires synonymiques
Paires polysémiques (les semi faux-amis)
Homographes (les semi faux-amis)

Ces éléments constituent la base pour la constitution des outils ayant pour but la sensibilisation à la découverte de transparence entre le français et l'italien pour un public non-romanophone. C'est selon ces critères de transparences que seront répertoriés les congénères.

1.4 La constitution du répertoire plurilingue

La nécessité d'un répertoire interlinguistique des unités transparentes a été soulignée par Franchon Cabrera, qui propose d'« établir » entre le français, le portugais et l'espagnol, des espaces communicatifs de référence, appréhendant interactions, interdépendances et interférences issus des processus morphologiques de dérivations, de catégorisation lexicale (Franchon Cabrera, 2012, 1). En ce qui concerne le rapport entre le français et l'italien, P.Scampa a créé un répertoire des « non-amis » (Sampa, 2008), c'est-à-dire des fausses transparences interlinguistiques. Notre ambition est double : linguistique et didactique. Il s'agit de constituer un répertoire des transparences lexicales entre le français et l'italien, applicable à l'apprentissage du lexique par transparence au public cible non-romanophone.

Notre objectif est de fournir les clés et les procédés pour découvrir la transparence des éléments entre le français et l'italien aux yeux des apprenants, dont la langue maternelle n'appartient pas au groupe roman. Les mots que nous avons répertoriés dans notre corpus sont les mots transparents, ayant le même étymon, et dont la forme est semblable et reconnaissable dans deux langues grâce aux conversions graphiques, ou ayant une formation symétrique, qui ont au moins une signification en commun.

Nous avons constitué notre corpus sur la base de données du *Trésor de la langue française (TLF, version informatisée)*, *Centre National de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*, *Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition (Atilf, version informatisée)*, *Dizionario Italiano Zanichelli (Lo Zanichelli, Versione CD)*, *Dizionario etimologico della lingua italiana (DEI, versione on-line)*, *Dizionario dei falsi amici di francese (Boch, 2009)*, *Etymons grecs et latin du vocabulaire scientifique français de Danielle De Clercq (De Clercq, n.d)*, *Larousse, Dictionnaire général Français-Italien/Italieno-Francese (Margueron et Folena, 1999)*, comportant les informations d'ordre orthographique, lexicologique, morphologique, sémantique et étymologique sur le lexique du français. Nous avons opté pour cette base de données car elle répond à nos objectifs et permet de créer une liste de mots selon leurs degrés de transparence. Pour évaluer la proximité formelle et sémantique entre les mots français et les mots italiens, nous comparons les mots figurant dans le corpus, avec leur équivalent dans les dictionnaires bilingues : *Français – Italien*, puis dans le dictionnaire monolingue afin de garantir la correspondance formelle et sémantique entre les éléments analysés.

Dans la constitution de notre corpus, nous avons opté pour les lexèmes ayant la même catégorie grammaticale, et au moins une signification en commun. Le facteur de fréquence a été également pris en considération car le public cible de notre recherche étant les apprenants du

français et de l'italien LE. Nous avons délimité notre corpus aux mots lexicaux, car ils détiennent la majeure valeur sémantique. Pour analyser notre corpus, nous avons donc voulu accentuer dans le premier temps la transparence formelle (sans/avec ajustement graphique), pour ensuite repérer les similitudes sémantiques, pour les mots qui seront précédemment classifiés comme transparents. Donc dans l'analyse du corpus on recourt au dictionnaire bilingue Larousse (1999, version informatisée 2012) : *français-italien*, pour délimiter les équivalents ayant la majeure similitude sémantique. Dans le troisième temps, une fois le degré de transparence formelle et sémantique établi, nous ajouterons dans notre corpus, pour des fins didactiques la traduction de cet élément en letton, en recourant au dictionnaire bilingue *français-letton* (Auziņa, 2002), *italien-letton* (Meiere, 2007). Ce procédé recouvre plusieurs objectifs :

- préciser la signification partagée des équivalents français et italiens ;
- fournir les éléments de reconnaissance interlinguistiques avec la langue d'appui ou LM des apprenants et, donc, augmenter leur transférabilité ;
- utiliser ces outils à des fins didactiques.

En prenant en compte tous ces critères, notre corpus sera présenté en trois colonnes : le mot français, son équivalent italien et leur traduction en letton.

Dans la constitution du répertoire, nous avons appliqué la méthode utilisée par Caure pour la sélection des éléments transparents de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais.(Caure, 2009).

L'analyse du corpus nous permet de traiter les unités de manière suivante :

- si le dictionnaire bilingue *français-italien* propose un seul équivalent proche formellement et sémantiquement on le répertorie comme transparent. Par exemple : FR : *alphabet* – IT : *alfabeto* (conversion graphiques ph / f).
- Si le dictionnaire bilingue propose plusieurs équivalents on opte pour celui qui est proche formellement. Par exemple : FR : *facteur* en italien on aura deux significations : 1. *postino* 2. *fattore*. On retient donc l'équivalence formelle et sémantique de FR : *facteur* – IT *fattore*, (l'équivalence formelle par ajustement graphique ct/tt).
- Si le dictionnaire propose un seul équivalent proche sémantiquement et non pas formellement, il ne est pas considéré comme transparent. Le traitement des mots opaques (non transparents) s'effectue de la manière suivante : les équivalents formellement différents sont inclus dans le répertoire à condition d'être de haute fréquence. Par exemple : FR : *choix* – IT : *scelta*.

Pour répertorier les correspondances d'ordre morphologique, on recourt à l'analyse de notre corpus (voir partie II, chapitre 1), qui prouve que les langues d'appui fournissent également les éléments morphologiques transférables. En prenant en considération le public-cible de notre recherche, nous avons décidé de ne pas limiter les correspondances morphologiques aux

suffixes, mais d'inclure également les mots contenant la même similitudes dans le radical : par exemple : FR : *figure* IT : *figura*.

Selon Calvi, les affinités sur le plan des lexèmes et les différences au niveau morphologique est une des zones critiques pour la production, présentant de nombreuses interférences, surtout celles qui concernent les dérivés par suffixes et préfixes (Calvi, 1995, 89). Donc la transparence et la transférabilité de telles unités méritent d'être approfondies.

Pour les transparences d'ordre morphologique le même principe que pour le traitement des transparences graphiques, est appliqué :

- Parmi les équivalents répertoriés on privilégie ceux qui ont une symétrie dans la distribution des affixes, et qui partagent au moins une signification. Par exemple : FR ; *payement* – IT : *pagamento* (la distribution symétrique du suffixe *-ment/-mento*).
- Les mots ayant la distribution asymétrique entre leurs éléments sont répertoriés à part. C'est notamment le manque de parallélisme dans la distribution des affixes qui induit le plus souvent à erreur. (voir Partie II Chapitre 2). Par exemple : FR ; *gouvernement* – IT *governo*, les équivalents qui sont transparents par le radical : FR : *gouvern* - / IT : *govern*- mais divergent du point de vue dérivationnel : suffixe – *ment* / suffixe \emptyset .
- Le répertoire de mots composés est explicité par la symétrie de leurs composants. Par exemple : adj+adj : FR *sourd-muet* – IT *sordomuto*. Les traits d'union ne sont pas pris en considération car ils font partie des conventions graphiques propres à chaque langue.
- Pour les mots composés on privilégie la symétrie de leur formation, sans prendre en considération l'équivalence sémantique de chacun de leurs éléments formants. Par exemple : FR : *chasse-neige* – IT *spazzaneve* ont la même structure *verbe+nom*, un des composants est formellement et sémantiquement transparent, tandis que les verbes partagent le sème : « *se libérer de qch* », n'ont pas de correspondance directe, selon les critères exposés ci-dessus.

Les cas de fausse transparence entraînent souvent la confusion tellement redoutée par les étudiants. Dans notre recherche nous allons soulever le problème de « fausse amitié » et de « transparence trompeuse » mais dans une optique pragmatique, c'est-à-dire on essayera de fournir aux étudiants les critères de distinction des éléments trompeurs et de profiter de ce décalage entre les langues pour l'intégrer au processus de l'apprentissage du vocabulaire.

Les zones de coïncidence partielle caractérisent le rapport entre deux langues, auxquelles les apprenants francophones qui s'initient à l'italien sont censés de se confronter (Degache et Masperi, 1998, 363).

Ainsi, dans l'optique de cette recherche, les « zones » de coïncidence partielle véhiculent l'idée de la complémentarité entre les deux langues. Tout en stimulant leur rapprochement, elles permettent d'identifier, de ménager de fausses transparences.

Les transparences trompeuses ont été répertoriées selon les critères suivants ; on se réfère au travail de Degache et Masperi pour la classification des « congénères paroglyphes » qui nécessitent souvent un aménagement sémantique. Ainsi, les auteurs distinguent les transparences trompeuses mais détectables par :

- 1) médiation interlinguistique des allomorphes appartenant à une même famille de mots (de l'italien vers le français : IT . *stella* - *stellaire* › *étoile* ; IT. *ape* - *apiculteur* › *abeille*).
- 2) médiation de mots ou locutions archaïques ou relevant d'un registre de langue soutenue ou spécialisée en LM ou autre LE voisine (IT .*sogno* › *songe* ; IT . *fango* › *fange* ; IT . *denaro* › *deniers*). (Degache et Masperi, 1998, 363). Les transparences partielles ont également été répertoriées dans notre corpus.

Suite à la constitution de ce répertoire interlinguistique, les propositions de leur exploitation didactique ont été élaborées, ayant pour base d'un côté les stratégies employées par les étudiants lors de la production écrite et des stratégies d'exploitation des transparences suggérées par la didactique des langues tertiaires et d'intercompréhension.

Ainsi, pour l'aménagement sémantique, nous avons répertorié :

- a) paires allomorphiques (supplétives) ;
- b) amis d'antan ;
- c) paires synonymiques ;
- d) paires polysémiques (semi faux-amis) /homographes ;
- e) emprunts intégraux.

a) L'allomorphie et le supplétisme sont des phénomènes assez répandus, ayant comme source des facteurs différents : le paradigme défectueux, la contamination entre les paradigmes différents, procédés métaphoriques, euphémismes etc. (Loi Corvetto, 1989, 17) . La différence entre les phénomènes d'allomorphie et de supplétisme est assez fine. M. Dardano voit la différence dans le facteur sémantique : *le supplétisme a une motivation seulement sémantique ; il est impossible de montrer une relation entre les morphèmes par le biais d'une règle morphologique, car ceux-ci proviennent de bases différentes* (Dardano, 2009, 38). Le phénomène d'allomorphie présente la réalisation de formes diverses du même morphème selon le contexte (Dardano, 2009, 38).

Le vocabulaire italien se caractérise par une forte homogénéité morphologique, due à la souplesse des mécanismes de dérivation : par exemple IT. *vescovo*, *vescovile*, *vescovado*, là où le

français doit recourir à des formes de deux séries distinctes : *FR. évêques, épiscopal, évêché* (Klinkenberg, 1999, 174).

En ce qui concerne le vocabulaire français, on note le développement d'un stock lexical savant à côté du fonds original (populaire). Par conséquent, la structure du lexique français présente une motivation interne plus lâche que dans les autres langues romanes. La présence d'un certain nombre de termes savants s'explique par la difficulté qu'il y a eu à dériver des mots à partir d'une base traditionnelle réduite à sa plus simple expression (ainsi à *eau* ne correspond aucun adjectif, sinon le savant (*aquatique*) (Klinkenberg, 1999, 232).

Apprendre deux langues en parallèle par transparence peut être efficace au niveau de l'enrichissement du vocabulaire. Les lexèmes apparemment opaques peuvent fournir plus d'information si on fait des rapprochements au niveau des familles de mots. On investit un effort moindre pour la mémorisation, ayant un point de repère grâce aux liens et au rapprochement interlinguistique.

Certaines régularités sont présentées au niveau des mots de la même famille, d'autres appartiennent aux liens synonymiques interlinguistiques, un domaine auquel le supplétisme est lié en partie (Loi Corvetto, 1989, 101). On fera également appel au langage scientifique, riche en étymons savants.

Les langues romanes sont complémentaires, c'est-à-dire le matériel lexical d'une langue peut enrichir les connaissances de l'autre. La langue cible peut également fournir de l'information sur la langue source, dans le cas du français et de l'italien, l'italien, grâce à son homogénéité morphologique, peut fournir de l'information sur les mots français de formation savante.

Par exemple : *FR : eau – aquatique – aquarium*

IT : acqua – acquatico – acquario : FR. aquatique < IT. acqua

Une des raisons de cette particularité est le fait que plusieurs termes savants ont été empruntés au latin ou ont été forgés sur la base latine. En français, le fonds populaire, ayant évolué de façon ininterrompue, cause ce décalage au niveau morphologique.

C'est grâce aux connaissances de l'italien que l'on peut découvrir les mots de formation savante en français. Si l'italien est la langue source, il suffit d'apprendre le mot du fonds populaire français ou faire quelques aménagements phonétiques, en suivant dans la plupart des cas les règles de correspondances vues auparavant.

Par exemple :

FR. saumon – IT. salmone (alternance fr. au – it. al ; radical partagé salmon)

FR. salmonidés



Dans notre répertoire, les familles de mots ont été classées selon les critères suivants :

1. Les familles de mots ayant subi des changements phonétiques du radical (allomorphie) :

FR. foi – fidélité, fidèle / IT. fede – fedele, fedeltà

FR. mer – marin / IT. mare – marino

FR. dieu – divin / IT. dio – divino

Ces changements phonétiques suivent souvent les correspondances exposées dans le chapitre concernant les transparences formelles et leurs aménagements. Dans la sélection des mots, la préférence est donnée aux unités ayant une valeur complémentaire : radical ou étymon détectables depuis la langue cible.

111 paires de mots susceptibles de générer des conversions allomorphiques ont été répertoriées. Suite à cette procédure, les mots de la même famille en langue d'appui, comportant le même allomorphe avec la langue-cible ont été relevés. Les étymons ont été comparés. Dans le cas où les deux étymons coïncidaient en français et en italien, nous avons procédé à la recherche du mot de la même famille en français, remontant le plus souvent au fonds savant.

Tableau 33 : Les étymons savants

Les étymons savants	Français	Italien
Lat : AQUILA aquil-	aigle (nm) aquilin (adj.)	aquila (nf)
Lat : AGNELLUS, diminutif de AGNUS agnel-	agneau (nm) agnelet (nm)	agnello (nm)
Lat : MATURUS -matur-	mûr (adj.) mature (adj.) maturité (nf) immature (adj.) prématuré (adj.)	matturo (adj.)
Lat : APECULA, a.prov ; abelha api-	abeille (nf) apicole (adj.) apiculteur (nm) apiculture (nf)	ape (nf)
Lat : alter, altera, alterum -alter-	autre (adj., pron.indéf., subst) altérer (v) alternance (nf) alterité (nf)	altro (adj.)

	alternatif (adj.) altruisme (nm) alterner (v)	
Lat : anima -anim-	âme (nf) animer (v) animateur (nm) animation (nf) animé (adj.) animal(nm et adj.)	anima (nf)
Lat : balsamum balsam	baume (nm) balsamique (adj.)	balsamo (nm)
Lat : calvus calv-	chauve (adj.) calvitie (nf)	calvo (adj.)
Lat: canis can(i)	chien (nm) canin (adj.) canidé (nm) canine (nf) caniche (nf)	cane (nm)
Lat : capra capr(i)-	chèvre (nf) caprice (nm) Capricorne (nm) caprin (adj.)	capra (nf)

2. Les familles de mots ayant des radicaux différents (supplétivisme) :

FR. colère – FR. irascible < IT. ira

IT. donna – IT. femminile < FR. femme

174 paires de mots ont été relevées, dont 11 paires de mots soulignant le rapport langue d'appui – l'italien/langue cible – le français.

Le même traitement des correspondances graphiques et des conversions allomorphiques a été appliqué à la constitution du répertoire des mots de la même famille en français contenant la séquence graphique suivante : *FR : accent circonflexe/IT : -s*.

Exemple :

FR :	IT : équivalent italien contenant -s- :
bête (nf)	bestia (nf)
bestial (adj.)	
bestialité (nf)	
bestiole (nf)	

44 paires de correspondances FR : accent circonflexe/IT : -s- ont été relevées.

b) Dans le traitement des mots archaïques, nous avons suivi le critère proposé par Degache et Masperi : l'accès au sens par médiation de mots ou locutions archaïques, ou relevant d'un registre de langue soutenue ou spécialisée en LM ou autre LE voisine (Degache et Masperi, 1998, 364).

Cette médiation est due au fait que, dans le passé, le français et l'italien étaient beaucoup plus proches au niveau du lexique qu'ils ne le sont aujourd'hui. Au fil des siècles, les deux langues ont pris des chemins différents (Boch, 2009, 213). Boch, dans son ouvrage sur les faux-amis entre le français et l'italien, les appelle les *amis d'antan*, les mots qui à l'origine avaient une même signification et une forme semblable dans les deux langues. De nos jours, ces mots sont devenus archaïques et se sont conservés seulement dans les expressions figées surtout en français.

Si on considère la complémentarité du français et de l'italien, ces mots peuvent avoir une nouvelle valeur dans le rapprochement entre les langues.

À part quelques expressions, ces mots sont désuets en français. En italien, par contre, ils appartiennent à un langage standard, certains sont de haute fréquence, d'où l'intérêt de les traiter en parallèle. Les buts de cette stratégie sont les suivants :

- accéder au sens de l'expression ou locution figée en français par l'intermédiaire du mot italien,
- apprendre les expressions figées en français,
- découvrir les nuances des différents registres du mot français,
- appliquer les règles de correspondances.

Nous avons filtré *les amis d'antan* sur la base de leur exploitabilité didactique. Nous suivons la même présentation que l'auteur, en notant l'archaïsme (**hier**), le mot italien, et son équivalent en usage (**aujourd'hui**). Nous avons souligné le contexte de leur utilisation ainsi que les expressions en usage dans le français contemporain. La première partie concerne les expressions, les locutions figées, comportant un archaïsme.

Le tableau 34 présente les exemples des « amis d’antan », on peut constater les choix lexicaux que les langues ont adopté au fil des siècles.

Tableau 34 : Exemples des « amis d’antan » (Boch, 2009)

FRANÇAIS HIER	ITALIEN	FRANÇAIS AUJOURD’HUI
brouet	brodo	bouillon
carne	carne	viande
occire	uccidere	tuer
hui	oggi	aujourd’hui
martel	martello	marteau

En français, par exemple, le mot *martel* ne s’est conservé que dans l’expression figée « *se mettre **martel** en tête* », c’est-à-dire *s’inquiéter, se faire du souci*. Tandis que le mot du français moderne est *marteau*. FR : *martel* a une ressemblance formelle et sémantique avec le mot italien *martello*.

Nous avons recouru au dictionnaire *Dizionario dei falsi amici di francese* (Boch, 2009). À chaque paire de mots, désuets, archaïques ou littéraires en français correspondent leurs équivalents modernes en français et en italien. Nous n’avons répertorié que les mots présents dans les expressions figées en français. Les locutions et les expressions figées contenant un mot archaïque doivent correspondre aux critères suivants :

- une transparence formelle avec ou sans ajustement graphique,
- une transparence sémantique avec au moins un sens en commun,
- expressions ou locutions contenant ce mot, dans le sens commun partagé par les deux langues.

400 amis d’antan ont été analysés, dont 31 correspondants à nos critères.

Exemple 1 :

Français Hier	Expressions	Italien	Français aujourd’hui
rets (nm, littér.)	<i>Prendre qqn dans ses rets</i> « Le faire tomber dans les pièges qu'on lui a tendus »	rete (nf)	filet (nf)

Dans cet exemple, on note la transparence formelle entre FR : *rets* / IT : *rete* ; la transparence sémantique :

FR. *rets*, IT. *rete* : *Filet, ouvrage de corde ou de fil à grosses mailles servant à capturer des oiseaux, du gibier, des poissons* (CNRTL, Zanichelli).

Les deux langues partagent également un sens figuré : *Au fig. ::Artifice, ruse.*

La seule différence est que l'équivalent français est vieilli ou littéraire, et dans le français contemporain son synonyme *filet* est privilégié.

Exemple 2 :

huis (nm, vx., littér.)	À huis clos (loc. adv.) « Toutes portes fermées »	uscio (nm)	porte (nf)
-------------------------	--	------------	------------

La transparence formelle : grâce au même étymon, du lat : *ostium*, en français *H-* graph. a été utilisé pour indiquer la valeur vocalique de *u-*.

Sens partagé : FR/IT : *Porte extérieure d'une maison.*

FR : loc.adv. : *À huis clos* (loc. adv.) *Toutes portes fermées.*

Les « amis d'antan » se basent sur la complémentarité linguistique entre les langues. Bien que les amis d'antan n'aient pas été relevés dans le corpus de la production écrite (voir partie II, chapitre 1), l'importance de leur traitement est déterminé plutôt par les liens linguistiquement complémentaires entre les langues et non pas en tant qu'éléments transférables, vu qu'il s'agit de publics de niveaux différents, dans les deux langues.

c) **Le traitement des paires synonymiques.** L'analyse du corpus effectué dans la partie II nous a permis de constater que les transferts interlinguistiques concernent surtout les mots transparents dans les deux langues. La transférabilité des éléments est liée à la transparence formelle. La transparence formelle n'assure pas l'équivalence sémantique, qui peut également n'être que partielle. Ainsi, les mots choisis par l'apprenant ne seront pas toujours appropriés. En analysant ces tendances, Robert souligne : « *Un Français averti sait que, pour être facile à comprendre, il vaut mieux utiliser les mots dont l'équivalent existe dans les trois autres langues (espagnol, italien, portugais), dire "second" plutôt que "deuxième", "ultime" plutôt que "dernier", "quand" plutôt que "lorsque"... Ce sont, peut-on dire, des brouilles... Mais, mises à bout, elles forment un terreau propice à l'intercompréhension entre les langues proches. Le didacticien peut, ici aussi, reproduire le processus d'acquisition en paraphrasant le mot à découvrir jusqu'à compréhension. Il peut aussi choisir de présenter un paradigme de synonymes jusqu'à coïncidence entre les deux langues. Dans une pédagogie des langues proches, l'enseignant peut s'appuyer sur les apports positifs de la proximité linguistique (associations,*

analogies, mémorisation rapide) et se focaliser sur ce qui diffère (la zone marquée) » (Robert, 2004a, 4).

Ces propos rejoignent ceux de Paolo Balboni qui propose dans le but de communication entre les langues romanes d'utiliser la stratégie suivante : utiliser la transparence inter-romane. Au lieu du mot « *giungere* » qui n'a pas d'équivalents de haute fréquence dans les autres langues romanes, employer le mot « *arrivare* » ; et au lieu de « *capire* » - « *comprendere* » (Balboni, 2004,12).

Il y a de nombreux mots intercompréhensibles entre le français et l'italien. Ces mots comportent certaines nuances particulières. Ils peuvent appartenir à un autre registre, différent de celui de la langue source.

Exemples :

Mots archaïques : IT : *fango* - > FR : *fange* (vx).

Mots familiers, populaires ou régionaux : IT : *patata* - > FR : *patate* (fam. ou pop. ou région.).

Souvent dans la chaîne synonymique d'une langue, il y aura un mot ayant des ressemblances formelles et sémantiques avec la langue cible, qui sera privilégié par l'apprenant dans les transferts interlinguistiques.

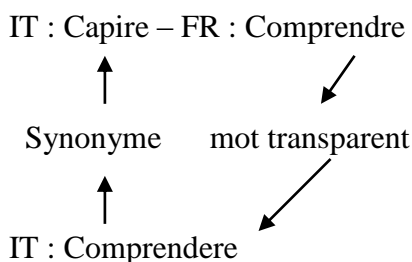
En mettant ces synonymes dans une optique interlinguistique on pourra :

1. élargir le champ des mots associables d'une langue ;
2. à partir d'une paire synonymique d'une langue acquérir un mot en langue cible.

Dans l'apprentissage des langues de la même famille, on emploie souvent les mots transparents en les adaptant à la langue cible. Souvent, cela peut conduire à une erreur, ou à une imprécision stylistique, comme l'emploi du mot dans un contexte inapproprié :

Par exemple : En transférant la phrase du français : *Je te comprends* en italien, on dira : *Ti comprendo* qui est inapproprié dans le contexte informel de la langue parlée. En italien, le verbe utilisé dans ce contexte serait : *capire* : *Ti capisco*.

Capire est un synonyme de *comprendere*. IT : *Comprendere* correspond à son équivalent transparent français *comprendre*.



Dans l'élaboration de notre corpus, nous avons recouru à des dictionnaires de synonymes français et italien. (*Dizionario sinonimi e contrari*, 2006 ; *Dictionnaire des synonymes de la langue française*, Bailly, 1971).

Les paires synonymiques ont été relevées selon les critères suivants :

- transparence formelle ;
- même champ sémantique, au moins un sens en commun.

Les mêmes principes du choix des mots transparents ont été appliqués. Ce procédé a été élargi par un synonyme en langue d'appui et/ou en langue cible.

Dans la chaîne synonymique IT : *bugia – frottola – falsità – menzogna*, *menzogna* correspond formellement et sémantiquement à FR : *mensonge*. Ces mots partagent le sens de : *Affirmation contraire à la vérité faite dans l'intention de tromper* (CNRTL, 2012).

À des fins didactiques, 78 paires de synonymes interlinguistiques ont été répertoriées. 21 verbes, 44 noms, 12 adjectifs, 1 adverbe. Nous avons réparti les synonymes interlinguistiques selon la modalité suivante :

Mots intercompréhensibles (FR/IT) - synonyme en langue cible/source – la traduction en letton (Tab. 35.).

Tableau 35 : Exemple des mots intercompréhensibles

Mots intercompréhensibles			
ITALIEN	SYNONYME TRANSPARENT FRANCAIS	FRANÇAIS	LETTON
ultimo (adj.)	ultime (adj.)	dernier (adj.)	pēdējais

On peut distinguer plusieurs catégories de synonymes interlinguistiques.

1. Les synonymes appartenant au langage standard français et italien.

FR : *faute* – FR : *erreur*

IT : *errore* – IT : *sbaglio*

2. Les synonymes différant par la fréquence de leur emploi :

FR : *comprendre* – IT : *comprendere*

IT : *capire*

Selon les données de BADIP (*Banca dati dell'italiano parlato*), le mot it. : *capire* apparaît 125 fois dans le corpus de 489 178 mots, tandis que it. : *comprendere* 6 fois dans le même corpus.

Le corpus de Colfis (*Corpus de la langue écrite*) fournit les données suivantes :

Tableau 36 : Les mots intercompréhensibles et le critère de fréquence

	Fréquence	Rang
capire	2	32577
comprendere	571	492

Ce qui nous permet de déduire que le mot *capire* est plus utilisé dans la langue parlée, tandis que *comprendere* l'est plus dans la langue écrite.

3. Les synonymes interlinguistiques ayant des différences de registre :

IT : *patata* – FR : *patate* (fam. ou région.)

FR : *pomme de terre*.

Les critères de transparence formelle et de transparence sémantique sont confirmés : le sens partagé FR *pomme de terre*/IT *patata* : 1. *Plante dicotylédone tubéreuse, herbacée, d'origine exotique, cultivée pour ses tubercules riches en amidon et possédant des qualités nutritives*. 2. *Tubercule comestible de cette plante* (CNTRL). FR : *patate* est synonyme fam. ou pop. ou région. (notamment au Canada) de *pomme de terre*.

Les synonymes appartenant à la langue littéraire sont fréquents entre ces mots intercompréhensibles :

Exemples : FR : *oubli* – IT : *dimenticanza*

IT : *oblio* (littér.)

Ces exemples correspondent au critère de transparence formelle : FR : *oubli* – IT : *oblio*, ayant un sens partagé : FR : *oubli* – IT : *oblio/dimenticanza* – *le fait d'oublier* (IT : *dimenticare*). IT : *oblio* est un synonyme littéraire de IT : *dimenticanza*.

4. Les synonymes interlinguistiques dont la transparence formelle est déterminée par les contacts entre les langues, et notamment dus au phénomène de l'emprunt :

FR : *dessert* – IT : *dolce*

IT : *dessert* (emprunt au français)

d) Le traitement des faux-amis. L'apprentissage des langues apparentées est souvent associé à la confusion et à la notion de faux-amis. Les ouvrages dédiés à l'apprentissage des langues apparentées présentent des classifications de faux-amis. Calvi les classifie comme homonymes ayant une forte ressemblance formelle (paronymie) avec des différences sémantiques : « *De vrais*

faux-amis qui provoquent les premières déceptions chez l'apprenant, l'impression "d'avoir compris" démentie par les faits. (...) Ce problème accompagnera chaque phase de l'apprentissage » (Calvi, 1995, 88). En classifiant les transparences trompeuses, Degache et Masperi proposent une classification encore plus détaillée. Ainsi, ils distinguent :

- *les fausses similitudes*, entre congénères partiels par le sens, partageant avec la LM une ou plusieurs acceptions parmi d'autres, sémantiquement éloignées et difficilement compensables par voie étymologique, glissement sémantique et métaphorisation à partir du sens de base. Même si la distance entre les signifiés LM/LE est telle que par une adéquate interaction avec les indices textuels la fausse relation d'analogie peut être évitée, le glissement sémantique et la correcte mise en équivalence sur une acception très éloignée du sens de base en LM paraît difficilement réalisable. Par exemple, face à un énoncé italien du type, « *l'automobile è dal meccanico perché si è rotta la **marmitta*** », si l'on peut comprendre qu'il s'agit d'une pièce de la voiture et non pas d'un pot pour faire cuire les aliments, il est fortement improbable que le glissement se fasse vers le pot d'échappement.

- *les fausses similitudes* se rapportant à des cas d'*homonymie* en LE, non compensables par glissement sémantique. Ce qui nous paraît valable en cas de nette disjonction entre les acceptions d'un même polysème, l'est a fortiori en cas d'*homonymie*, qui suppose par définition l'absence de relation sémantique (Degache et Masperi, 1998, 361-376).

Ces critères correspondent à la définition de la transparence que l'on avait explicitée (voir supra) et notamment : la transparence formelle et, ou moins, un sens partagé.

Nous avons répertorié les paires d'homonymes, dont les signifiés correspondent, mais qui ont des signifiants différents, dont l'un correspond à la langue cible/appui. Dans les tableaux 37 on suit la même modalité de présentation des homonymes proposée par Degache et Masperi (Degache et Masperi, 1998, 361-376).

Tableau 37 : Les homonymes

Homonymes en LC	Sens partagé FR/IT	Sens non partagé
golf ¹	golf	
golf ²		pull

Ce traitement correspond également aux mots polysémiques qui partagent au moins un sens. Au total, 64 unités lexicales ont été répertoriées dont 16 sont homonymes. On a privilégié les mots de haute fréquence qui peuvent entraîner une confusion majeure.

e)Le traitement des emprunts. Sur le plan interlinguistique, l'étymologie sous-entend non seulement la mise en évidence des éléments provenant du fonds savant des deux langues (latin/grec) mais se réfère également à d'autres moyens d'enrichissement du vocabulaire : comme les emprunts à d'autres langues.

Notre approche privilégie toujours une visée interlinguistique. Ainsi, il serait utile et profitable de découvrir les italianismes présents en français et/ou les emprunts au français en italien. La nécessité de traiter les emprunts est liée aux facteurs suivants. Dans le corpus des travaux écrits étudiés, les procédés utilisés par les apprenants sont :

1. la transposition d'une langue à l'autre de la forme lexicale dans son intégrité ;
2. les étudiants ayant des pré-acquis en français recourent à l'adaptation graphique du mot français à l'italien.

Les approches plurielles accordent à l'emprunt une place considérable. Le CARAP présente une liste de « savoirs » tels que :

- Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue.
- Savoir qu'il ne faut pas confondre emprunt et parenté linguistique (Candelier *et al.*, 2009).

Les emprunts constituent donc une première approche de la langue cible par l'intermédiaire de la langue source, correspondant aux stratégies adoptées par les étudiants qui sont basées sur la transférabilité de leurs éléments. En ce qui concerne le rapprochement entre deux langues, les emprunts sont la partie intégrante de la complémentarité, vu les nombreux contacts interlinguistiques au fil des siècles.

Les correspondances entre le français et l'italien ont à la base leur patrimoine génétique commun, provenant du latin. Or, ces deux langues se trouvant en strict contact se sont influencées réciproquement en laissant de nombreuses traces. Il s'agit des emprunts présents dans ces langues. Le français est la langue qui a emprunté le plus à la langue italienne, avec plus de 1200 mots appartenant au français contemporain (Serianni, 2007, 31).

Ils appartiennent à plusieurs domaines : musique, gastronomie, termes militaires et bancaires. À son tour, l'italien emprunte au français le lexique appartenant au monde de la mode, à la gastronomie. Certains emprunts se sont parfaitement intégrés dans la langue italienne : *garage*, *autobus* etc.

Les emprunts peuvent être directs ou indirects. Les emprunts directs proviennent directement de la langue source à travers la langue populaire ou littéraire. Les emprunts indirects ont comme intermédiaire une autre langue ; en voici un exemple : le nom *balcon* (germ : balko) a été introduit en français par l'intermédiaire italien « *balcone* » (Renzi et Andreose, 2006, 96).

Certains emprunts changent de significations comme par exemple : *chiffon* qui, avant de désigner un type de tissu, signifiait *torchon* (Boch, 2009, 265).

Toute langue modifie les mots qu'elle emprunte en les adaptant à son propre système. Les emprunts peuvent garder leur intégrité totale, sans maintenir nécessairement une prononciation identique (Colin, 2003, 411).

Les emprunts peuvent subir une réécriture : *voyage* est devenu *viaggio* en italien, *billet* – *biglietto* (Boch, 2009, 265).

La classification proposée par Degache et Masperi placent les emprunts intégraux dans la zone de coïncidence morpho-sémantique totale et partielle entre le français et l'italien.

- les *emprunts intégraux* que les langues néo-latines se sont réciproquement échangés (tels que « *soprano* » ou « *reportage* » utilisés dans leur forme graphique d'origine indistinctement en français et en italien, par exemple) et les nombreux emprunts communs à deux ou plusieurs langues romanes venant d'autres langues sources (latin, arabe, anglo-américain).

- les *emprunts intégrés* au plan grapho-phonologique et/ou sémantique dans la langue réceptrice (« *ciao* » qui en français exclut le sens italien de « *bonjour* ») (Degache et Masperi, 1998, 363).

Nous avons répertorié d'abord 86 emprunts intégraux FR/IT. Pourtant, dans les répertoires précédents des cas d'emprunts ont été notés à plusieurs reprises (voir synonymes). On recourt au dictionnaire « *Dizionario dei falsi amici di francese* » de Raoul Boch (2009), et « *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco* » (Stammerjohann *et al.*, 2008) dans la constitution de ce répertoire.

En italien, les emprunts ont tendance à être doublés par un synonyme italien et/ou une adaptation graphique (Boch, 2009, 265).

Ainsi, certains emprunts connaissent une adaptation graphique.

FR : *béchamel* côtoie IT : *besciamella*, FR : *purée* -> IT : *purea*, *purè*.

D'autres sont doublés par un synonyme :

FR : *bricolage* -> *syn.* IT : *fai-da-te* ; FR : *camion* -> *syn.* IT : *autocarro*, FR : *garage* -> *syn.* IT : *autorimessa*, *box*.

Les emprunts peuvent subir des changements sémantiques :

Par exemple : FR : *mignon* en italien a le sens de *mini* (par exemple, IT : *pasticceria mignon*), FR : *cantine* prend le sens de *cave* en italien IT : *cantina*.

La mise en évidence de ces nuances permet à l'apprenant de mieux comprendre les rapports entre les langues, de gérer l'apport des emprunts dans l'interlangue des étudiants.

Notre but était d'explicitier les transparences entre les langues et de fournir les moyens pour les détecter, et surtout d'utiliser la complémentarité interlinguistique en tant que clé pour l'apprentissage du vocabulaire.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 1

Ainsi, nous avons constitué un répertoire de transparences utilisables à des fins didactiques. L'exploitation de ces correspondances est explicitée dans le guide *Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils* (Gridina, 2013).

Les transparences ont été classifiées selon leur apport à l'optimisation de l'apprentissage du vocabulaire et leur fonction de complémentarité interlinguistique. Le rôle de langue source/appui et celui de la langue cible a été explicité. Tous ces facteurs sont présentés dans le tableau récapitulatif n°39.

Ce tableau permet d'exploiter les transparences non seulement pour augmenter le degré de similitudes entre les langues mais également pour exercer une fonction d'optimisateur selon le critère de complémentarité. Si la complémentarité se rapporte aux facteurs linguistiques, les stratégies compensatoires concernent le niveau didactique.

Tableau 38 : Le rapprochement du français et de l'italien en tant que stratégie compensatoire

Correspondance	Complémentarité/stratégie compensatoire
Correspondances graphiques FR : <i>ct/pt/it/mn/dv/bs</i> IT : <i>double consonne</i>	Rendre transparentes les zones orthographiques difficiles et opaques en italien en les rapprochant avec le français selon les règles de conversion. Détecter les doubles consonnes en italien, causant une difficulté majeure lors de la production : langue d'appui FR → langue cible IT.
Correspondance FR : <i>accent circonflexe</i> IT : <i>-s</i> (famille de mots, liens allomorphiques)	Rendre transparentes les zones orthographiques difficiles et opaques en français en les rapprochant de l'italien selon les règles de conversion. Détecter l'accent circonflexe en français, élargir le nombre de mots appartenant à la même famille en français, grâce aux liens allomorphiques. La langue cible IT prend la valeur de langue d'appui, langue déclencheur de l'information supplémentaire. FR ← IT
Correspondance FR : <i>consonne muette</i> IT : <i>consonne sonore</i>	Rendre transparentes les zones orthographiques difficiles et opaques en français en les rapprochant de l'italien selon les règles de conversion.

Homophones	Détecter les consonnes muettes, les homophones en français grâce à l'équivalent en italien. FR ← IT
Paires allomorphiques (supplétives)	Élargir le nombre de mots associables selon leurs familles. Accéder aux mots français de formation savante grâce au rapprochement avec l'italien. FR ↔ IT.
Amis d'antan	Grâce aux liens interlinguistiques, accéder à l'expression/locution figée en français contenant un mot archaïque ou vieilli, mais sémantiquement et formellement proche de celui italien. Comprendre certaines locutions figées en français par le biais du mot transparent en italien. FR ← IT
Paires synonymiques	Élargir le vocabulaire selon les paires synonymiques. Expliciter les nuances sémantiques liant les synonymes d'une langue. FR ↔ IT
Emprunts intégraux	Expliciter le rapport (les affinités) entre les langues. Fournir les mots directement transférables d'une langue à l'autre, en tant que stratégie compensatoire. FR ↔ IT
Paires polysémiques (semi faux-amis), homographes	Acquérir un sens complémentaire soit en langue d'appui soit en langue cible. FR ↔ IT

Ayant constitué le corpus selon les degrés de transparences interlinguistiques, nous avons élaboré des outils visant l'optimisation de l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte non-romanophone. Les modalités de l'élaboration et de l'exploitation de ces outils sont décrites dans le chapitre 2.

2. Le rapprochement du français et de l'italien : les implications didactiques

Un des buts notre recherche était la sensibilisation à la transparence interlinguistique sur la base des outils permettant le rapprochement des deux langues à des niveaux différents. Ayant étudié la complémentarité fonctionnelle et linguistique du français et de l'italien, ayant décrit et délimité le public cible, sa motivation, et ses besoins, nous procédons à l'élaboration du matériel visant la découverte de la transparence entre les deux langues. En nous basant sur le corpus des transparences recensées dans les deux langues FR/IT (voir partie III, chapitre 1), après avoir répertorié plus de 2 500 paires de mots en français et en italien, les exercices autocorrectifs ont été élaborés sous forme d'un guide : *Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils* (Gridina, 2013).

Ce guide s'appuie sur la parenté du français et de l'italien en présentant les différences et les similitudes de ces langues aux niveaux phonologique, morphologique et lexical, afin de les adapter à la pratique de l'enseignement parallèle du français et de l'italien pour un public non-romanophone. nous y mettons en évidence tout ce qui pourrait être facile dans la nouvelle langue romane, grâce à des liens génétiques par le biais de l'aménagement formel et/ou sémantique.

Les exercices présentés dans ce guide peuvent être utilisés comme matériel supplémentaire pour l'apprentissage de ces deux langues. Basés sur une difficulté graduelle, ces outils sont exploitables aux différents moments de l'apprentissage en suivant la progression de l'apprenant.

Ce guide est bilatéral, c'est-à-dire qu'il est avantageux pour les deux langues en question. La première langue, dite langue source, sert de point de repère et d'appui pour construire des connaissances futures en langue cible. Celle-ci, à son tour, peut être utile pour déjouer certains pièges lexicaux. Grâce aux similitudes, les deux langues entrent en interaction et stimulent la progression.

L'analyse de certaines formes linguistiques de l'italien permet de découvrir des formes du français méconnues auparavant. Ceci permet d'enrichir le vocabulaire et de découvrir de nouveaux aspects. Par conséquent, l'apprentissage de ces deux langues à travers l'approche contrastive permet de :

- accéder à la langue romane par l'intermédiaire d'une autre langue romane, déjà acquise qui bénéficiera, dans ce passage de transfert de connaissances, du statut de langue d'appui ;
- approfondir les connaissances en langue-source grâce à la langue-cible ;
- découvrir les spécificités d'un réseau de parentés et de similitudes interlinguistiques ;

- enrichir le vocabulaire ;
- découvrir les liens de parenté unissant les deux langues ;
- élargir les connaissances en philologie romane ;
- utiliser la complémentarité lexicale et linguistique en tant que moyen d'apprentissage du vocabulaire.

Ce guide comprend deux parties :

- La partie pratique qui présente le français et l'italien dans une optique contrastive à travers des exercices.
- Le glossaire qui présente les éléments des langues en parallèle, avec la traduction en letton.

Les mots que nous avons répertoriés sont les mots transparents, ayant le même étymon, dont la forme est semblable et reconnaissable dans les deux langues grâce aux conversions graphiques et qui ont au moins une signification en commun.

Dans le processus de l'apprentissage par transparence, aucune langue du répertoire langagier des apprenants ne peut être exclue. Ainsi, pour mieux exploiter le rapprochement et les similitudes entre les langues, nous avons introduit, dans les outils élaborés, un glossaire comportant la traduction en letton, LM pour la majorité des étudiants.

Ainsi, nous ouvrons la voie à l'intercompréhension au niveau lexical entre des langues de familles différentes : langues baltes vs langues romanes. Les équivalents en letton présentent encore une piste exploitable pour les approches plurielles. Ce sont les liens qui unissent les langues romanes et le letton, surtout au niveau du lexique international, des emprunts interlinguistiques, certains éléments morphologiques partagés, et qui font partie du patrimoine européen commun. Cette tendance rejoint les travaux sur l'intercompréhension qui étudient la transparence entre les langues de familles différentes, par exemple, le programme de recherche ICE (Castagne, 2004). Ainsi, les apprenants peuvent constater les analogies dans la morphologie lexicale, en observant les correspondances des affixes et des radicaux entre les mots en français, en italien et en letton par exemple : FR : *motivation* - IT : *motivazione* - LET : *motivācija* ; FR : *intonation* - IT : *intonazione* - LET : *intonācija* (Gridina, 2013, 118) ; FR : *authentique* - IT : *autentico* - LET : *autentisks* ; FR : *automatique* - IT : *automatico* - LET : *automātisks* ; FR : *classique* - IT : *classico* - LET : *klasisks* (Gridina, 2013, 130) ; FR : *schématiser* - IT : *schematizzare* - LET : *shematizēt* ; FR : *stabiliser* - IT : *stabilizzare* - FR : *stabilizēt* (Gridina, 2013, 138).

Chaque chapitre comprend les aspects théoriques avec une note philologique illustrant l'origine des diversités ou des similitudes entre le français et l'italien.

Les exercices pratiques sont élaborés en tenant compte des stratégies inférentielles.

Le matériel est introduit selon les modalités suivantes :

Observez ! : on invite l'étudiant à observer les exemples pour relever les régularités.

Faites des hypothèses ! : essayer d'appliquer la règle en faisant des hypothèses.

Vérifiez ! : vérifier les hypothèses, en contrôlant le vocabulaire dans la 2^e partie.

Continuez ! : essayer de trouver d'autres exemples.

Chaque partie comporte des exercices pour tester les connaissances acquises.

Tableau 39 : Exemple d'un exercice

*	FRANÇAIS	ITALIEN
Observez !	acte acteur facture lecture	atto attore fattura lettura
Faites des hypothèses !	caractère actif architecte	cara__ere a__ivo archite__o
Vérifiez vos hypothèses à la page... et continuez ! Citez d'autres exemples !	do__eur spe__acle aspe__	dottore spettacolo aspetto

* Dans la colonne de gauche, on expose les consignes, ainsi que l'information d'ordre grammaticale, et/ou lexicales, par exemple des exceptions. L'information supplémentaire est introduite par l'abréviation **NB (nota bene)**.

Pour voir l'applicabilité et la faisabilité du rapprochement des deux langues par transparence, notre recherche comporte les résultats des travaux pratiques menés auprès du public cible, qui se sont déroulés selon les axes suivants :

- sensibilisation à la transparence et son insertion en classe de langue,
- insertion du concept de l'intercompréhension pour un public non-romanophone.

2.1 La sensibilisation à la transparence et son insertion en classe de langues : observations et implications didactiques

Notre recherche vise un public cible assez large. Pour les travaux pratiques, trois groupes distincts d'étudiants ont été choisis. Les expériences ont eu lieu au mois d'avril-mai 2012, à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie. Le but de ces travaux pratiques consistait à tester l'application de l'approche interlinguistique, basée sur les stratégies inférentielles. Le travail avec chaque groupe prévoyait un protocole différent, conçu à partir d'objectifs bien précis pour le public en question.

- GROUPE 1 : les étudiants de première année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'italien en parallèle pendant 8 mois. L'expérience a eu lieu au mois d'avril 2012, 11 personnes y ont participé. L'objectif de l'introduction des transparences : l'optimisation de l'enseignement parallèle à des niveaux débutants (A1-A2).
- GROUPE 2 : Les étudiants de troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'italien en parallèle. 4 personnes ayant le niveau B1-B2 dans les deux langues. L'objectif de cette expérience : l'introduction des transparences à un niveau moyen/avancé (B1-B2).
- GROUPE 3 : Les étudiants de troisième année du nouveau programme de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant le français et l'espagnol en parallèle. 9 personnes, ayant le niveau B1-B2 en français et en espagnol. L'objectif : l'introduction d'une troisième langue romane inconnue, à travers les transparences, mises dans une optique de l'apprentissage « répercuté », terme proposé par Dabène (1995).

Les exemples seront marqués selon la modalité suivante : G [numéro du groupe 1/2/3] _ [numéro progressif de la copie avec des exercices distribués auprès des étudiants].

2.1.1 Le protocole de travail du Groupe 1

Matériel utilisé : support papier des outils élaborés, exercices n°1–n°14, n°81–n°83 (voir Annexe 2).

Déroulement du travail : au début de l'expérience, les notions comme la complémentarité entre le français et l'italien, les correspondances graphiques ont été présentées. Les étudiants sont

invités à appliquer ces règles de correspondance. Le travail est fait individuellement avec corrections en classe.

Les exercices n°1–n°4 visaient la découverte des transparences graphiques entre le français et l'italien. Les étudiants devaient appliquer les règles de correspondance en suivant le modèle, en écrivant l'équivalent français ou italien. Les zones sujettes à l'aménagement graphique dans la majorité des cas ont été transcrites correctement. Les difficultés majeures sont dues au fait que la graphie du français, étant complexe, exige plus de temps pour son élaboration vu son opacité. Les erreurs relevées dans les exercices concernent surtout la graphie des mots français. Ainsi, les apprenants ont tendance à transcrire les mots français finissant par *-ct*, *-pt*, comme **aspecte*, **concepte* (G1_9), (G1_8), (G1_7) ; d'autres erreurs relevées sont dues à la non-correspondance du suffixe *-eur/-ura*, 2 personnes ont écrit **rupteur* ou lieu de *rupture*. Nous pouvons en conclure que pour un public de débutants, vu l'instabilité de leurs connaissances et pour éviter la fossilisation, il serait opportun de les guider dans la découverte des transparences et surtout, pour les mots français, de fournir le maximum d'information sur la graphie opaque du français en l'explicitant dans les exercices du guide. En ce qui concerne l'italien, les erreurs surgissent au niveau de la transposition de FR : *cerveau* à l'italien, avec des variantes comme **chervello* (G1_3), **servello* (G1_6) ; les erreurs habituelles relevées également lors de l'analyse du corpus dans le chapitre 1 de la Partie II sont dues à l'instabilité des connaissances de l'écrit chez les apprenants débutants.

Dans l'exercice n°4, qui a pour consigne de relier le mot italien avec l'équivalent français en appliquant les règles de correspondances, aucune erreur n'a été relevée.

Les exercices n°11–14 portaient sur la valeur compensatoire du rapprochement entre le français et l'italien pour l'alternance de FR : *accent circonflexe*/IT : *-s-*.

Si dans l'exercice n°8, dans la majorité de cas, en FR le mot *château* était écrit sans accent circonflexe **chateau*, après avoir fait l'exercice n°11, portant sur la découverte de l'alternance FR : ; *accent circonflexe*/IT : *-s-*, ainsi que sur les liens allomorphiques : FR : *accent circonflexe* -> IT *la base avec -s-* -> FR *mot de la même famille ayant le -s- dans la base*, dans l'exercice n°14, les apprenants ont su détecter et appliquer la stratégie compensatoire :

Exemple :

Exercice 14 : Observez le mot italien, mettez l'accent circonflexe sur le correspondant français, là où il le faut :

- a. IT. : battello – FR. : bateau
- b. IT. : pasticceria – FR. : pâtisserie
- c. IT. : pesca – FR. : pêche

- d. IT. : cappello – FR. : chapeau
- e. IT. : castello – FR. : chateau

Exemple : G1_1

- a. IT. : battello – FR. : bateau
- b. IT. : pasticceria – FR. : pâtisserie
- c. IT. : pesca – FR. : pêche
- d. IT. : cappello – FR. : chapeau
- e. IT. : castello – FR. : château

Dans les exercices n°81–n°83, les étudiants étaient guidés dans la découverte des liens supplétives/allomorphiques. Ce qui a suscité un grand intérêt de la part des étudiants. Le passage du FR -> IT était beaucoup plus positif, grâce à la graphie italienne qui est beaucoup plus abordable pour les étudiants de 1^{re} année.

À la fin de cette expérience, nous avons proposé aux étudiants de faire l'exercice n°24 portant sur la reconnaissance du mot grâce aux correspondances interlinguistiques. L'exercice prévoit le choix multiple.

Exemple :

Exercice 24 : En vous basant sur les correspondances, choisissez la variante correcte !

- | | |
|--|--|
| <p>1) FR : chaussure</p> <ul style="list-style-type: none"> a) calura (it) b) calzatura (it) c) calore (it) | <p>5) FR : hausser</p> <ul style="list-style-type: none"> a) alzare (it) b) esaltare (it) c) osare (it) |
| <p>2) FR : haut</p> <ul style="list-style-type: none"> a) alto (it) b) unto (it) c) guanto (it) | <p>6) FR : oiseau –</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ossigeno (it) b) sella (it) c) uccello (it) |
| <p>3) FR : chemise</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ceramica (it) b) camera (it) c) camicia (it) | <p>7) IT : arrosto</p> <ul style="list-style-type: none"> a) rouge (fr) b) rôti (fr) c) arrosé (fr) |
| <p>4) IT : peccato</p> <ul style="list-style-type: none"> a) péché (fr) b) pêche (fr) c) poids (fr) | <p>8) FR : couple</p> <ul style="list-style-type: none"> a) coppa (it) b) coppia (it) c) cavallo (it) |

Les résultats de cet exercice prouvent que les aménagements graphiques selon les règles de correspondances augmentent la « reconnaissabilité » des mots :

2 personnes ont reconnu 5 mots sur 8 : 62,2%

5 personnes ont reconnu 6 mots sur 8 : 75%

3 personnes ont reconnu 7 mots sur 8 : 87,5%

1 personne a reconnu 8 mots sur 8 : 100%

Nous pouvons en conclure que la découverte des transparences au niveau débutant favorise d'abord la reconnaissance de la forme graphique, stimule l'aménagement formel de certaines zones opaques, de même qu'elle possède la valeur compensatoire pour certaines d'entre elles.

Suite à cette expérience des modifications dans le guide ont été apportées. Par l'introduction de signes typographiques, nous avons délimité le champ de l'application des règles de correspondances, ce qui permet d'éviter les erreurs et de réduire les interférences. Par exemple : FR. : do__eur <- IT. : dottore.

2.1.2 Le protocole de travail Groupe 2

Matériel utilisé : les fiches des exercices support papier (voir Annexe 2).

Déroulement du travail : nous avons procédé comme pour le groupe 1 : la présentation de la complémentarité entre l'italien et le français, la notion de correspondances. Les étudiants ont appliqué les règles de correspondances dans les exercices n°1–n°21. Le travail individuel était suivi d'une correction avec l'aide de l'enseignant.

Les erreurs n'étaient pas relevées lors de la correction des exercices.

L'exercice n°22, sur l'homonymie ne comporte pas d'erreurs.

Nous avons procédé à la découverte des transparences morphologiques. Vu que les étudiants ont atteint le niveau B1-B2 dans les 2 langues, leurs travaux ne comportent pas d'erreurs.

Certaines fautes orthographiques ont été relevées. Pour la langue italienne, les erreurs sont dues à des connaissances insuffisante du code écrit :

- les doubles consonnes : G2_4 *deffinizione*,
- les transfert du français : G2_4 *jardinaggio*, G2_1 *jardinaggio*. (la partie concernant la correspondance de FR : j/IT : g, explicitée dans le guide, n'était pas présentée aux étudiants lors de cette expérience).

Nous avons procédé aux exercices n°72 et n°73. Les étudiants ont eu recours aux dictionnaires afin de découvrir le synonyme intercompréhensible. Les fautes orthographiques relevées dans la graphie française :

- l'écriture des syllabes finales : (G2_4) *navir, *perile, (G2_1) *seconde.

L'exercice n°75 : concernant les mots polysémiques et homographes, les étudiants ont inféré la signification de base. Ainsi, pour FR : *facteur*, ils ont relevé IT : *fattore* ; FR : *bleu* -> IT : *azzurro* (au lieu de *blu*). Ils ont recouru à la stratégie d'inférence : FR : *palais* étant interprété comme IT ; *palestra*, (fr : salle de sport) vu le contexte : *Ce soir au Palais de sport il y a un match*. Le transfert provenait également des autres langues : IT : *campione* -> G2_3 * *cempione* au lieu de FR : *champion* (voir Annexe 2).

2.1.3 Le protocole de travail Groupe 3

Matériel utilisé : les fiches support papier pour les exercices (voir Annexe 2).

Déroulement du travail : le même procédé que pour le groupe 2 est appliqué.

La spécificité de ce travail consistait à faire découvrir les mots en italien aux étudiants qui n'ont pas de pré-acquis en langue italienne. Pour rendre le travail plus efficace, la forme graphique du mot qui devait être inféré a été explicitée par le nombre de signes typographiques doublant le nombre de lettres. Par exemple : FR *loup* -> IT *lu__* (-> pour *lupo*).

Dans les exercices portant sur la découverte des transparences avec l'aménagement formel, les erreurs n'ont pas été relevées.

L'image graphique du mot italien a permis aux étudiants de détecter la place de l'accent circonflexe en français.

En ce qui concerne les exercices sur les liens allomorphiques, dans l'exercice n°81, il était assez difficile d'inférer la forme du mot italien à partir du mot français, de nombreuses interférences ont eu lieu : G3_6 *altero* (au lieu de IT : *altro*), *altu* (au lieu de IT : *alto*), G6_2 *aerione* (au lieu de IT : *aereo*). Les liens allomorphiques/supplétives présentés ont suscité l'attention des étudiants en tant qu'analogie possible utilisable pour le rapprochement entre le français et l'espagnol (les langues qu'ils sont en train d'apprendre). Les étudiants ont préféré inférer directement le mot en espagnol à partir de la base savante du français et la comparer après avec celle en italien. Ils ont noté la nécessité de tels outils pour les analogies entre le français et l'espagnol. Pour chaque exercice, ils cherchaient des équivalents avec l'espagnol. Par exemple : G3_8 FR *acteur* -> IT *attore* -> ESP *actor* ; G3_3 FR *accepter* -> IT *accettare* -> ESP *acceptar*.

Dans la découverte des liens morphologiques, ils avaient tendance à calquer le mot sur l'exemple du français : G3_8 FR *jardinage* -> IT **jardinaggio (giardinaggio)*, FR *description* -> IT **descrizione (descrizione)*.

Ces interférences sont dues au fait que les nuances, telles que les correspondances FR : j / IT : g, n'étaient pas explicitées au début du cours.

Le groupe ayant pour langues d'appui le français et l'espagnol, dans ce type d'exercice, s préfère s'appuyer sur l'italien pour le rapprochement avec le français et l'espagnol en tant que piste de rapprochement exploitable entre le FR/ESP. Par conséquent, l'exercice n°82 ne leur a pas posé de problèmes. Sans se servir du dictionnaire, ils ont su inférer les mots français ayant le même étymon à partir du mot italien, et appliquer le même procédé pour l'italien. Donc, nous pouvons constater que la langue romane inconnue peut également servir de fournisseur dans le transfert de connaissances et dans l'application des stratégies compensatoires.

Suite aux travaux pratiques sur la découverte de la transparence, nous avons proposé au public cible l'expérience visant l'introduction de l'intercompréhension.

2.2 L'intégration du concept de l'intercompréhension dans le contexte de l'Université de Lettonie

Dans le cadre de notre recherche, des cours pratiques expérimentaux visant l'intégration de l'intercompréhension des langues romanes et la découverte de la transparence interlinguistique ont été organisés. Les travaux pratiques se sont déroulés selon les modalités rapportées ci-dessous.

Public cible : groupe de 15 personnes, étudiants de 3^e année du nouveau programme Philologie française de l'Université de Lettonie, apprenant deux langues romanes en parallèle : le module français-espagnol (10 personnes), le module français-italien (5 personnes). Leurs niveaux varient de B1 à C1.

Matériel utilisé : protocole proposé par la méthode *Eurom 5* (2011), Unité 1 (texte n°1 pour chaque langue), comprenant l'écoute du texte et la compréhension globale du texte (Annexe 3).

Support : papier, site internet pour les enregistrements audio et les stratégies suggérées pour la découverte du texte.

Déroulement du travail : Au début du cours, nous avons présenté en bref le concept de l'intercompréhension et la méthode *Eurom5* (2011). Le travail a été organisé selon les indications et le protocole proposés par *Eurom5*. Les étudiants ont d'abord fait des hypothèses

sur le contenu du texte à partir du titre traduit. Après avoir écouté l'enregistrement, nous avons procédé à la traduction en français. Les étudiants ayant comme langue d'appui l'espagnol ont d'abord travaillé avec un texte en italien. Les étudiants ayant comme langue d'appui l'italien ont travaillé avec un texte en espagnol.

En classe, une interaction entre les étudiants de modules différents s'est créée car les deux groupes espagnol vs italien ont pu interagir pour confirmer et/ou accepter ou corriger les hypothèses de l'autre groupe.

La majorité des étudiants ont choisi de traduire en français, pour certains il était beaucoup plus facile de traduire en LM, en letton. La stratégie suggérée, celle du mot X, a été respectée, grâce à quoi, quelques aménagements sémantiques ont été faits (la variante initiale de la traduction a été modifiée).

Le texte en italien a posé un peu plus de problème pour les hispanophones, surtout avec les mots opaques qui n'ont d'équivalent transparent ni en français, ni en espagnol, ni en LM : comme *carrozzina* (fr. *poussette*), *salire su treno* (fr. *monter dans le train*) (Eurom5, 2011, 292).

Suite à cette expérience, les deux groupes ont procédé à l'inférence du sens global du texte en portugais, dont la compréhension, selon les étudiants, leur a causé moins de problèmes grâce au lexique transparent en trois langues y compris la langue maternelle des apprenants.

L'impact initial était déterminé surtout par l'idée de comprendre un texte (d'inférer le sens global du texte) rédigé dans une LE jamais apprise. Au début de l'expérience, certains étudiants étaient découragés, affirmant que ce n'était pas possible et qu'ils n'étaient pas capables de le faire. Après avoir pris du temps pour les hypothèses et la réflexion, et étant donné que leurs premiers essais s'étaient révélés positifs, cette expérience a eu beaucoup de succès.

Pour certains étudiants, le fait de comprendre une langue jamais apprise leur semblait hors de portée. Prenons l'exemple de la phrase 6 dans le texte en espagnol : *Amigo de Francis Bacon, fundò con él la escuela de Londres*. La traduction a semblé si évidente à une étudiante qu'elle hésitait à exprimer son hypothèse (Bonvino *et al.*, 2011, 154). Sa tentative de traduction était : *il fonda une école de Londres*. Ce qui a déclenché une discussion sur l'emploi et la formation du passé simple en français, en italien et en espagnol.

Pour certains, le fait de devoir traduire était trop évident, donc ils voulaient lire et traduire. Comme nous venons de le constater, la difficulté majeure, selon nous, est liée au fait de découvrir une nouvelle pratique auparavant méconnue lors d'un parcours scolaire et/ou universitaire. Les étudiants font face à l'application pratique de toutes leurs observations personnelles (faites lors de leurs apprentissages « parallèles ») sur les liens de parenté et l'interdépendance entre les langues qu'ils sont en train d'étudier.

Durant notre expérience, les stratégies suivantes ont été activées :

- la stratégie du mot X suggérée par *Eurom5* (Bonvino *et al.*, 2011, 76). Il est à noter que cette stratégie a déjà été mentionnée dans les réponses du questionnaire (voir partie II, chapitre 1) ;
- l'expression d'hypothèses à haute voix ;
- l'exploitation des transparences interlinguistiques ;
- l'inférence du sens à partir des éléments transparents.

Après cette expérience, nous nous apercevons donc que les avantages de l'introduction de l'intercompréhension dans le cadre de l'Université de Lettonie sont :

- le nombre de langues d'appui activées par les étudiants ;
- la possibilité de varier la langue de traduction (d'émission d'hypothèses) : LM/français/espagnol/italien. La possibilité d'alterner les rôles *instrumental/fournisseur* des langues du répertoire ;
- l'interaction sur les transparences entre plusieurs langues ;
- la comparaison active du lexique et des formes grammaticales en trois langues ;
- la découverte des éléments transparents en plusieurs langues, l'approfondissement des aspects lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, morphologiques.

Dans le contexte plurilingue, *la compréhension* peut être perçue comme un levier, un élément déclencheur pour l'ancrage de la réflexion linguistique et le développement de compétences différentes. L'importance de l'aspect relatif à la compréhension pour l'apprentissage est soulignée dans les travaux sur l'enseignement de la langue tertiaire: « *Dans l'enseignement d'une langue tertiaire, la compréhension concerne avant tout des questions de traitement de l'information, c'est-à-dire la perception, l'assimilation et la fixation des éléments nouveaux (la langue elle-même et les processus d'apprentissage) au répertoire du savoir et de l'expérience déjà présents dans la mémoire. Ainsi, comprendre signifie au départ prendre en compte les phénomènes linguistiques similaires (ou contrastifs) dans la comparaison entre les langues existantes et la nouvelle langue, les classer et les fixer dans la mémoire de manière à pouvoir les réactiver en cas de besoin. Comprendre signifie également analyser de façon consciente son comportement personnel d'apprentissage* » (Neuner, 2004, 30).

Comme le définit Coste (Coste, 2011, 180) : « *il se confirme que IC s'inscrit décidément dans un paysage européen contemporain où le plurilinguisme individuel (...) apparaît tout à la fois comme une visée et une ressource, comme une fin et comme un moyen* ».

Le but de ces travaux pratiques est l'exploration de certains processus de mise en relation L2-L3 et l'amorce d'une réflexion sur les langues, l'intégration d'une approche plurilingue,

focalisée sur la gestion et l'exploitation des compétences acquises lors des apprentissages préalables, la mobilisation des stratégies métalinguistiques, cognitives et métacognitives.

Vu les résultats de l'enquête (voir partie II, chapitre 1), nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'un nouveau terrain pour l'insertion curriculaire de l'intercompréhension hors du cercle romanophone. La majorité des étudiants se prononce pour l'introduction de nouvelles langues du groupe roman (voir partie II, chapitre 1). La pratique de l'intercompréhension pourrait être une solution pour l'introduction d'abord d'une compétence réceptive à la base de laquelle un développement des compétences plus vastes pourrait être ancré.

Dans le contexte letton, le concept de l'intercompréhension pourrait être décliné selon les axes suivants :

- « faisons de l'anglais notre allié » (nom du groupe de travail de Galapro) (Galapro, 2011), le public cible a l'anglais comme langue d'appui dans le transfert des éléments et le français partage beaucoup de similitudes au niveau linguistique avec l'anglais (Robert, 2004b). Il est donc important de valoriser également le rôle de l'anglais comme langue d'appui pour le français par exemple auprès des étudiants universitaires ;
- l'intercompréhension à l'oral, un des domaines prioritaires pour les recherches actuelles, dans le cadre letton, pourrait être axé sur les langues qui se prêtent facilement à la compréhension orale (selon les étudiants, ce sont l'italien et l'espagnol) ;
- dans le but d'introduire ce concept de l'intercompréhension, il est également important d'élaborer les matériaux *ad hoc* pour le public en question. Par exemple, des textes simples d'une difficulté graduelle, correspondant à des niveaux différents, visant même les débutants ;
- les avantages de l'intégration dans le contexte en question sont liés au fait que le public cible possède deux langues romanes en tant que langues d'appui, langues à partir desquelles il fera des inférences. Il a plus de ressources pour pouvoir construire une compétence réceptive en LE3/LE4/LE5.

Vu les tendances de l'enseignement des langues romanes, les facteurs à prendre en considération pour l'insertion curriculaire sont :

- Insertion curriculaire d'un cursus visant l'approche contrastive des deux langues.
- Élaboration d'un matériel didactique *ad hoc* (Balboni, 2005, 13).
- Formation des enseignants à l'intercompréhension des langues romanes.

CONCLUSIONS DU CHAPITRE 2

Les expériences menées auprès du public dont la langue maternelle n'appartient pas à la famille romane nous ont permis de mettre en évidence les facteurs suivants.

- L'exploitation de la transparence formelle avec/sans aménagement est applicable à des niveaux différents, à des moments différents de l'apprentissage. Ainsi, pour les débutants, celle-ci constitue un point de repère qui permet à l'étudiant d'identifier le mot, de le reconnaître et de l'utiliser en tant que stratégie compensatoire pour déjouer certains pièges graphiques.
- Pour les niveaux moyens (B1-B2), les correspondances graphiques jouent le rôle d'optimisateur de la graphie en langues d'appui et en langue cible, car les deux systèmes se trouvent encore en évolution et sont loin d'être stabilisés.
- Néanmoins, l'apprentissage par transparence présente certains risques, tels que le calque des mots sur la base de la langue source, l'application des règles de conversion aux mots qui ne s'y prêtent pas : par exemple : *IT. campagna* – *FR. *champagne* au lieu de *FR. campagne*. En prenant en compte tous ces facteurs, l'apprentissage par transparence au niveau débutant devrait être guidé par l'enseignant. Pour minimiser ces risques, nous avons décidé de n'intervenir que sur les zones orthographiques où les correspondances sont régulières et facilement applicables.
- Pour le public sans connaissances préliminaires de l'italien, les correspondances permettent d'accéder à certains mots en italien, mais le processus doit être guidé par l'enseignant, ou il doit y avoir des outils de type autocorrectifs (2^e partie du guide).
- En ce qui concerne l'exploitation des liens allomorphiques (supplétives) pour le public cible (avec/ou sans connaissances préliminaires de l'italien), la différence de l'approche réside dans la direction des transferts. Si pour les deux premiers groupes ce type d'exercice avait une valeur bilatérale : FR <-> IT, le groupe 3 utilise l'italien comme langue fournisseur des éléments pour le français et l'espagnol, donc le schéma utilisé par les étudiants est le suivant : FR/ESP < - IT.
- Les transparences avec l'aménagement sémantique visent le public ayant des connaissances préliminaires dans les deux langues en question. Les stratégies inférentielles ouvrent de nouvelles approches dans la perception des analogies interlinguistiques. Dans ce processus, la compétence et la conscience métalinguistiques ont un rôle crucial. Le processus inférentiel est étroitement lié à la compétence métalinguistique. Avant toute approche d'une langue étrangère, l'apprenant possède des

informations d'ordre non seulement linguistique mais également métalinguistique, comme la conscience métalinguistique.

C'est donc bien par une démarche réflexive que l'apprenant peut tirer pleinement parti de la proximité interlinguistique et qu'il lui faut, comme le note Masperi : « *apprendre à repérer et filtrer les similitudes entre les sèmes et au-delà des sèmes* » (Masperi, 1996, 491).

Notre but était de fournir aux apprenants des voies exploitables visant la découverte de la transparence exploitable sur plusieurs axes.

Notre expérience sur l'intercompréhension nous a permis de démontrer que pour le public cible la compréhension sert d'appui pour détecter les transparences au niveau formel et sémantique afin de les ancrer dans leur parcours en langues romanes.

Dans le contexte letton, la pratique de l'IC peut être déclinée selon les modalités suivantes :

- **comme un moyen** : l'intégration des stratégies pour la recherche, l'exploitation et l'appropriation des transparences interlinguistiques ;
- **comme un but** : l'intégration de l'IC en tant qu'ouverture sur les langues romanes inconnues (nouvelles) (pour l'insertion du portugais, par exemple).

Suite à ces expériences, il est possible de programmer l'insertion de l'IC en tant que moyen et fin dans le contexte universitaire.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'hypothèse de la présente recherche consistait à explorer la possibilité de l'apprentissage par transparence pour un public cible plurilingue et à confirmer l'applicabilité de cette approche dans un contexte non-romanophone.

L'étude des aspects théoriques a abouti aux conclusions suivantes :

1. Les approches plurielles ont une base théorique assez vaste. Pour définir la notion d'apprentissage par transparence, nous avons pris pour point de repère des ouvrages portant sur l'apprentissage des langues tertiaires et des projets traitant de l'intercompréhension.
2. L'ancrage de la problématique de l'apprentissage parallèle des langues romanes dans un nouveau contexte nous a permis de compléter l'éventail théorique des modalités du rapprochement des langues au niveau didactique : parallèle, simultanée, consécutive, répercutée et de les différencier selon les critères suivants :
 - Le niveau de compétence des langues d'appui.
 - Le nombre de langues d'appui.
 - Le nombre de langues cibles.
 - La présentation du matériel didactique (Degache, 2002).
 - Les modalités d'introduction des analogies interlinguistiques (Degache, 2002).
 - Les modalités de rapprochement au niveau didactique.
 - Les compétences acquises en langue cible (par exemple, la compétence réceptive).
3. Après avoir comparé plusieurs moniteurs de production plurilingue, nous avons constaté que les modèles de Jessner (2006) et de Meissner (2003) sont les plus complets du point de vue cognitif et psycholinguistique, car ils soulignent la valeur créative et le rôle actif de l'apprenant dans la production et l'acquisition de la compétence plurilingue. Cela correspond à la modalité de l'apprentissage parallèle par un sujet plurilingue non-romanophone. Les deux modèles se complètent car la compétence plurilingue n'existe pas sans la conscience métalinguistique qui naît grâce à la grammaire d'hypothèses.

4. En prenant pour base la définition de la compétence plurilingue proposée par le *CARAP* (Candelier *et al.*, 2007), nous avons défini le concept d'apprentissage du lexique par transparence pour un nouveau public cible. La définition proposée par Philippe Reynés a été réadaptée à ce nouveau contexte. L'apprentissage du lexique par transparence se base sur :
- Les mots transparents, ayant le même étymon, et dont la forme est semblable et reconnaissable dans deux langues grâce aux conversions graphiques, ou ayant une formation symétrique et qui ont au moins une signification en commun.
 - La propension au parcours sémasiologique qui va naturellement de la forme au sens dans le processus de compréhension surtout écrite (Reynes, 2004 ; Meara, 2007).
 - La capacité à trouver et appliquer des règles de conversion entre langues proches (Degache, Masperi, 1998 ; Reynés, 2004 ; Gajo, 1996).
 - L'acquisition de la stratégie compensatoire basée sur la complémentarité interlinguistique.
5. Notre recherche a démontré que la notion de complémentarité peut donc être rattachée aux facteurs suivants :
- Sur le plan didactique, la complémentarité prévoit la réorganisation des connaissances en LC/LS et la multidirectionnalité des transferts, selon le *Moniteur Plurilingue* de Meissner (2003).
 - Sur le plan linguistique, la complémentarité est basée sur les particularités de chaque langue en interaction au niveau du système, ayant un impact sur la production et la compréhension, ce qui a été prouvé d'abord par l'analyse et la classification des éléments transparents des deux langues et, ensuite, par les résultats des travaux pratiques. Cela confirme la complémentarité de ces deux langues aux niveaux linguistique et didactique. Si la complémentarité se rapporte aux facteurs linguistiques, les stratégies compensatoires concernent le niveau didactique.
6. Dans le but de souligner la réciprocité des langues romanes et afin de détecter les stratégies compensatoires du rapprochement de ces deux langues au niveau d'un enseignement parallèle, il faut, pour la langue française, prendre en considération les facteurs suivants :
- Le caractère étymologique de l'orthographe française.
 - L'opacité des liens entre la graphie et la prononciation.
 - L'importance de l'image visuelle et de l'aspect iconographique du mot français.

Pour la langue italienne, il est important de souligner :

- La transparence entre la graphie et la prononciation.
- La stabilité du rapport entre les graphèmes et les archigraphèmes.
- L'absence de consonnes finales muettes.

Ces considérations théoriques nous ont servi de base dans la constitution et dans l'analyse des corpus effectuées dans la partie pratique. Ainsi, nous avons constitué un répertoire de transparences utilisables à des fins didactiques. L'exploitation de ces correspondances est explicitée dans l'ouvrage *Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils* (Gridina, 2013).

Les transparences ont été classifiées selon leur apport à l'optimisation de l'apprentissage du vocabulaire et leur fonction de complémentarité interlinguistique. Le rôle de langue source/appui et celui de langue cible ont été explicités.

Après avoir effectué l'analyse quantitative et qualitative des corpus, nous pouvons conclure que :

1. L'étude du comportement lexical des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie confirme le rôle des liens typologiques entre les langues comme facteur principal de l'activation des pré-acquis lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue romane, pour le niveau avancé.
2. Le facteur de la L2 est prédominant : les apprenants débutants, en situation d'apprentissage parallèle, essaient d'aborder les deux systèmes séparément et se méfient des innombrables ressemblances entre le français et l'italien. Ils privilégient les langues éloignées typologiquement en tant que langue d'appui : le letton ou l'anglais. Ce fait nous permet de considérer le **facteur L2** en tant que déclencheur du transfert, qui consiste, au contraire, à ne pas privilégier une langue apparentée dans le transfert des connaissances.
3. Les étudiants de KS (*Kontrastīvas studijas*) recourent plus souvent aux transferts interlinguistiques que les étudiants de RS (*Romāņu studijas*), la comparaison entre les pourcentages des inventions interlinguistiques du corpus KS (82%) et du corpus RS (33%) en témoigne. Cette comparaison est rendue possible grâce à la classification des inventions lexicales élaborée dans cette recherche et appliquée à l'analyse des corpus.

4. La psychotypologie des apprenants confrontés à un apprentissage parallèle est en constante évolution. Nous pouvons en déduire que la perception des étudiants peut être rattachée aux différents critères linguistiques, ancrés dans la perception des aspects phonologiques, morphologiques, lexicaux et sémantiques. La psychotypologie est variable selon les niveaux linguistiques.
5. Dans l'apprentissage parallèle par transparence, les langues peuvent échanger leurs fonctions, la langue source devenant langue d'appui et inversement, apportant alors un double avantage au processus d'apprentissage. Nous avons confirmé l'hypothèse que la langue d'appui et la langue cible peuvent échanger le rôle de fournisseur/déclencheur de l'information lexicale, en fonction de leur complémentarité, ce qui permet d'appliquer les stratégies compensatoires ancrées dans la transparence interlinguistique des deux langues. Ainsi, l'italien peut servir d'appui pour le français pour, principalement, déjouer les pièges orthographiques comme l'accent circonflexe et les consonnes muettes et accéder au lexique issu du fonds savant.
6. Une langue apparentée à la langue cible et ne faisant pas partie des pré-acquis peut devenir langue fournisseur sous la conduite d'un enseignant.
7. L'apprentissage du lexique par transparence est efficace à différents niveaux, ce qui a été prouvé par les travaux écrits des apprenants et ce que confirme l'applicabilité de cette approche dans un contexte nouveau.

La prise en considération des repères théoriques et des résultats de nos recherches empiriques nous a permis de formuler les principes régissant l'apprentissage du lexique par transparence :

1. **Le principe de l'intercompréhension :** les langues apparentées sont intercompréhensibles grâce aux éléments transparents communs. L'intercompréhension est l'un des critères de la perception des liens de parenté. Dans le processus d'apprentissage du lexique par transparence, l'intercompréhension est également le principe de l'interaction des langues qui détermine soit la similitude interlinguistique, soit la perception des liens de parenté unissant les langues.
2. **Le principe de la transparence formelle :** l'apprentissage parallèle du lexique se base sur la transparence formelle. Les mots transparents sont les principaux vecteurs de la

similitude interlinguistique. Ces mots transparents ont le même étymon et, d'une part, leur forme est semblable et reconnaissable dans les deux langues grâce aux conversions graphiques ou aux mécanismes de la formation, et, d'autre part, au moins une de leurs significations est commune.

3. **Le principe de la complémentarité** : sur le plan de l'interaction interlinguistique, la complémentarité prévoit la réorganisation des connaissances en LC/LS et la multidirectionnalité des transferts, selon le *Moniteur Plurilingue* de Meissner (2003). La complémentarité est basée sur les particularités de chaque langue en interaction au niveau du système. L'optimisation de l'apprentissage parallèle et l'acquisition des compétences est envisageable en fonction de ces particularités.

4. **Le principe de la stratégie compensatoire** : l'apprenant peut compenser (niveler) des connaissances lexicales et orthographiques lacunaires en recourant aux analogies et aux transparences interlinguistiques et en observant les spécificités linguistiques de chaque langue. La stratégie compensatoire permet de déjouer les pièges lexicaux et de trouver l'alternative à un mot ou élément lexical manquant.

5. **Le principe de l'unité des ressources langagières** : chaque nouvel élément de la langue cible est intégré dans un système englobant toutes les ressources langagières de l'apprenant.

6. **Le principe de l'appui** dans l'apprentissage parallèle de plusieurs langues : savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances entre les langues pour apprendre des langues et savoir que l'appui sur les ressemblances entre les langues facilite leur apprentissage (Candelier *et al.*, 2009) sont devenus des priorités dans l'apprentissage des langues. Dans l'apprentissage parallèle par transparence, les langues peuvent échanger leurs fonctions, la langue source devenant langue d'appui et inversement, ce qui apporte alors un double avantage au processus d'apprentissage. Dans l'apprentissage du lexique par transparence, une langue apparentée à la langue cible et ne faisant pas partie des pré-acquis peut devenir langue fournisseur .

7. **Le principe de la conscience métalinguistique** : ce principe se réalise dans le travail de réflexion sur les systèmes linguistiques en interaction ; il s'agit de savoir comparer les langues, de savoir détecter leurs différences et les similitudes, de savoir déchiffrer leurs correspondances et de savoir les appliquer à l'apprentissage. L'apprentissage du lexique par transparence se base sur la comparaison graduelle des

éléments linguistiques et leur intégration dans l'apprentissage. Le principe de la conscience métalinguistique favorise le travail de l'apprenant en autonomie et est également utilisé pour apprendre les langues par transparence.

8. **Le principe du dynamisme de la compétence lexicale** : le développement de la compétence lexicale est soumis à la non-linéarité, c'est-à-dire que cette compétence englobe les dimensions de toutes les langues en interaction. C'est grâce à cette interaction que la compétence lexicale est enrichie. Les transparences (à savoir les correspondances graphiques, morphologiques, les paires supplétives, les amis d'antan, les emprunts, les semi faux-amis) permettent d'acquérir de nouveaux éléments lexicaux et leurs significations, d'élargir le vocabulaire selon les paires synonymiques, favorisant et perfectionnant ainsi en simultané les compétences dans les deux langues.

Ainsi, nos hypothèses de travail ont été validées. Nous avons confirmé l'applicabilité et l'efficacité de l'apprentissage du lexique par transparence dans un contexte plurilingue non-romanophone, en soulignant le caractère avantageux d'un tel apprentissage pour les deux langues en question. La première langue, dite langue source, sert de point de repère et d'appui pour construire les connaissances futures dans la langue cible. Celle-ci, à son tour, peut être utile pour déjouer certains pièges lexicaux en langue source.

Les hypothèses sont plausibles du point de vue des procédures cognitives dans le mécanisme de formation de l'interlangue chez les apprenants non-natifs ; applicables au niveau curriculaire et confirmé par les facteurs linguistiques dus à la parenté des langues et à leurs liens de complémentarité. Après avoir étudié le comportement lexical des locuteurs plurilingues, soit au niveau de l'interlangue de la production écrite, soit par le biais d'exercices élaborés dans le cadre de la recherche, nous avons confirmé l'hypothèse suivante : l'apprentissage parallèle du lexique du français et de l'italien peut se faire par transparence.

La portée pratique de cette recherche constitue son atout principal et favorise la popularisation de l'apprentissage du lexique par transparence auprès d'un public cible plurilingue. Après une étude détaillée de la complémentarité fonctionnelle et linguistique du français et de l'italien, ayant décrit et délimité le public cible, sa motivation et ses besoins, nous avons procédé à l'élaboration des outils de sensibilisation à la transparence entre les langues. Plus de 2500 paires de mots français et italiens ont été répertoriées dans l'ouvrage: *Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils* (Gridina, 2013).

Les résultats de cette recherche permettent de revaloriser le public cible dont la langue première n'appartient pas au groupe roman et permettent d'appliquer de nouvelles approches plurielles visant les langues romanes dans le contexte non-romanophone.

Les perspectives des recherches dans le domaine seraient de trouver et d'exploiter les points de sutures et les règles de conversions entre le français, l'italien et l'espagnol non seulement au niveau lexical mais également sur le plan grammatical.

Les conclusions faites sur la base de nos expériences peuvent servir d'appui pour l'évaluation des compétences plurilingues en LR pour un public cible de non-natifs.

Cette recherche a été élaborée dans l'espoir qu'elle puisse avoir un impact positif sur l'apprentissage des langues romanes dans un contexte plurilingue et promouvoir le patrimoine roman. Il est important de créer et de consolider la continuité et le système de l'enseignement de plusieurs langues romanes. La cohabitation de deux langues romanes ne doit pas ressembler aux « séparés sous le même toit » mais il est important de valoriser leur voisinage même si, dans un contexte non-romanophone, il ne s'agit souvent que d'un voisinage en milieu universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Agustín Llach, M. P., Fernández Fontecha, A., Moreno Espinosa, S. (2005). Differences in the Written Production of Young Spanish and German Learners: Evidence from Lexical Errors in a Composition. *Barcelona Language and Literature Studies BELLS 14*. 1-13.
2. Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
3. Alvares, D., Chardenet, P., Tost, M. (2011). Introduction. *L'intercompréhension : les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Union Latine. 11-28.
4. Aprile, M. (2005). *Dalle parole ai dizionari*. Bologna: Mulino.
5. Argod-Dutard, F. (1996). *Éléments de phonétique appliquée*. Paris : Armand Colin.
6. Aslanov, C. (2002). Quand les langues romanes se confondent. La Romania vue d'ailleurs. *Langage et société*, 2002/1 n°99. 9-52.
7. Auziņa, I. (red.) (2002). *Franču-latviešu vārdnīca*. Rīga : Hachette Livre, Zvaigzne ABC.
8. Bailly, R. (1971). *Dictionnaire des synonymes de la langue française*. Paris : Librairie Larousse.
9. Balboni, P. (2004). L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana. *Synergies Italie N1*. Sylvains les Moulins: Gerflint. 83-86.
10. Balboni, P. (2005). L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. A. Benucci (coord.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino : UTET. 3-14.
11. Bankavs, A. (2004). Romānistikas lappuses Latvijas Universitātes vēsturē. *Latvija Universitātes raksti 2004 Jubilejas izdevums*. Rīga : Latvijas Universitāte. 170.-175. lpp.
12. Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère 24*. 149-179.
13. Benito Conduras, M.-P. (1991). La mise en place d'une nouvelle méthodologie. *Dialogues et cultures Numéro spécial 91 – 1 Enseigner les langues latines Pour une méthodologie de l'intercompréhension*. Sèvres : FIPF. 129-134.
14. Berlion, D. (2007). *Mini Bled. Orthographe en poche*. Paris : Hachette Education.
15. Berruto, G. (2006). Lessico: le strutture. *Laudanna A., Voghera, M. (a cura di) Il linguaggio strutture linguistiche e processi cognitivi*. Bari: Editori Laterza. 130-148.

16. Besse, H. (2006). De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive. *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : Lettres et sciences humaines. 71-88.
17. Bettoni, C. (2001). *Imaparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
18. Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, 104*. Paris : Didier. 401-410.
19. Blanche-Benveniste, C. (1997). *EuRom4. Méthode de l'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia.
20. Blanche-Benveniste, C. (2003). L'orthographe. *Marina Yaguello (dir.) Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil. 345-388.
21. Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (1997). L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial*. 33-37.
22. Boch, R. (2009). *Dizionario di falsi amici di francese*. Bologna: Zanichelli.
23. Bliska, I. (2015). *Franču valoda kā trešā valoda Latvijā: leksiski semantiskais mācību līmenis*. Promocijas darbs filoloģijā valodniecības zinātņu nozares lietišķās valodniecības apakšnozarē. Liepāja: Liepājas Universitāte.
24. Bono M., Stratilaki, S. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2*. 7-35.
25. Bono, M. (2006). Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. Actes de Colloque international : *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Disponible en ligne : www.groupeelca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf (consulté le 01.09.2012).
26. Bono, M. (2007). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *BISAL 2*. 22-41.
27. Bonvino, E. (2000). L'italiano e le sue sorelle. Didattica simultanea delle lingue romanze. *Italiano & Oltre*, 3. 116-119.
28. Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés Serra, E. e Pippa, S. (2011). *EuRom5, leggere e capire 5 lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese*. Milano: Hoepli.
29. Calaque, E. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèse de travail et propositions didactiques. *LIDIL N 21. Enseignement apprentissage du lexique*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble. 23-36.
30. Calaque, E. (2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF Québec*. 1-14. Disponible en ligne :

- <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf> (consulté le 01.09.2012).
31. Calvi, M.-V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano : Guerini Scientifica.
 32. Calvi, M.-V. (2003). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana 2004, vol. 11*. 61-71.
 33. Camproux, C. (1979). *Les langues romanes*. Que sais-je ? Paris : PUF.
 34. Candelier, M. (coord.). (2009). *CARAP Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures, Centre européen pour les langues vivantes*. Graz : Conseil de l'Europe.
 35. Capelle, G. (1991). Témoignages : Expérience d'enseignement de langues latines. *Dialogues et cultures Numéro spécial 91 – 1 Enseigner les langues latines .Pour une méthodologie de l'intercompréhension*. Sèvres : FIPF. 135-147.
 36. Carrasco, E., Pishva, Y. (2007). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle « Intercompréhension ». Actes du colloque *Diálogos em Intercompreensão*. 109-124.
 37. Castagne, E. (2004). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. *Castagne, E. (dir.) Intercompréhension et inférence. Actes du colloque international*. Reims : PUR. 91-116.
 38. Caure, M. (2009). *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université de Reims Champagne-Ardenne. Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
 39. Caure, M. (2011). Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents. *Alvarez, D., Chardenet, P., Manuel, T. (dir.) L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Union Latine. 387-399.
 40. Causa, M. (2004). Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... Bref, l'italien dans tous ses états ! *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2004/4 n°136. 419-448.
 41. CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Divisions des politiques linguistiques. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté le 13.03.2011).

42. Celotti, N., Cohade, M.-T. (1994). *Les mots dans tous les sens : initiation au lexique pour italophones*, Milano : La nuova Italia.
43. Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 10. 159-175. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/612> (consulté le 01.09.2012).
44. Cenoz, J. (2008). The acquisition of additional languages *ELIA* 8. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 219-224.
45. Chardenet, P. (2005). L'entre et le lien (apprendre à manier les langues). *Synergies-Chili* n°1, Sylvains les Moulins : GERFLINT. 1-9. Disponible en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Chili1/CHARDENET.pdf> consulté le 01.09.2012).
46. Chardenet, P. (2006). Évaluer des compétences plurilingues et interlingues. *Synergies Italie* 2. Sylvains les Moulins : GERFLINT. 90-102.
47. Colin, J.-P. (2003). Le lexique. *Marina Yaguello (dir.) Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil. 391-456.
48. Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues. *Castellotti, V. (dir.) D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Collection Dylang. Rouen : Université de Rouen. 191-202.
49. Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. *Alvarez, D., Chardenet, P., Manuel, T. (dir.) L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Union Latine. 179-191.
50. Coste, D., Moore, D., Zarate, Z. (2009). *Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.
51. Cuq, J.-P. (dir) (2003) *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
52. Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Comprendre les langues voisines ELA* 104. 393-400.
53. Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? Coste, D., Lehmann, D. (coord.) *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*. ELA avril-juin 1995. Paris : Didier Érudition. 103-112.
54. Dabène, L. (2003). De Galatée à Galanet. *Lidil* 28. Grenoble : Université Stendhal Grenoble. 23-29.
55. Dardano, M. (2009). *Costruire parole, la morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: il Mulino.

56. De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
57. de Bot, K., (2004). The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism Volume 1, Issue 1*.1-16. (consulté le 01.09.2012). Disponible en ligne : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710408668176>
58. De Clerq, D.(n.d) *Étymons grecs et latins du vocabulaire scientifique français*. Disponible sur : <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinera/ebook/etymons.pdf>
59. Degache, Ch., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. *J. Billiez (éd.) De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Presse universitaire. 361-376.
60. Degache, Ch. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. *J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^e colloque ACEDLE*. Nancy : Université Nancy 2. 147-159.
61. Degache, Ch. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. *G. Kischel (coord.), Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues à Hagen. 269-281.
62. Degache, Ch. (2003). Présentation. *Lidil*, 28. Grenoble : Université Stendhal Grenoble. 5-21.
63. Desoutter, C. (2004). Quelle est la place, aujourd'hui, des études contrastives dans la didactique des langues étrangères ? *Synergies France* -1. Sylvains les Moulins: GERFLINT. 144-153.
64. Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19/4. Oxford University Press. 471-490.
65. Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx* 49. 153-159.
66. Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
67. DSC (2006). *Dizionario sinonimi e contrari*. Santarcangelo di Romagna: Rusconi Libri.
68. Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
69. Duccini, S. (2013). Public hétérogène et contact de langues en classe de FLE : adaptation d'un approche intercompréhensive. Travail de Diplôme d'études spécialisées en didactique du français langue étrangère (DESFLE). Faculté des lettres École de langue et de

- civilisation françaises Université de Genève. Disponible sur: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Duccini_DESFLE_U_Geneve_DEF.pdf (consulté le 15.08.2015).
70. EKP (2006). Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgas pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga: Madonas poligrāfists.
71. Eloy, J.-M. (2004). Langues Proches : que signifie de les enseigner ? *Accès aux langues proches et aux langues voisines. Ela 136*. Didier Eruditions 2004. 393-402.
72. EVP (2005). *Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem* Rīga : VMC
73. Franchon Cabrera, C. (2012). Enseignement/apprentissage du lexique : apprendre-entre-les-langues dans un contexte romanophone. *Degache, Gabardino (eds), Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble : Université Stendhal 3. (consulté le 01.09.2012). Disponible en ligne : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>
74. Gaiffe, F., Maille, E. (1959). *Grammaire Larousse du XX^e siècle*. Paris : Larousse.
75. Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman ? *Études de Linguistique Appliquée 104*, Paris : Didier. 431-440.
76. Giacalone Ramat, A. (1994). Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. A. Giacalone Ramat e M.Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana*. Roma : Bulzoni. 27-43.
77. Gilquin, G. (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. *Gilquin, G. et al. Linking up contrastive and learner corpus research*. Amsterdam – New York: Rodopi B.V. 3-35.
78. Glessgen, M.-D.(2007). *Linguistique romane : Domaines et méthodes en linguistique française et romane*. Paris : Armand Colin.
79. Grandi, N. (2003). *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma : Carocci editore.
80. Granger, S. (2003). The corpus approach: a common way forward for Contrastive Linguistics and Translation Studies? Granger et al., *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam – New York: Rodopi B.V. 17 -29.
81. Granger, S., Monfort, G., (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3. 55-75.

82. Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. *Bronckart, J.-P.(Eds). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences.* Leneuve d'Ascq : Presses Universitaires.
83. Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10. 21-49.
84. Guiter, H. (1985). Typologie des langues romanes : lexicale. *Linguistique comparée et typologie des langues romanes. Vol. 2.* Aix en Provence : Université de Provence. 575578.
85. Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 Et L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 45-74.
86. Hédiard, M. (1989). Langues voisines, langues faciles ? *Arcaïni et al. (dir) Analisi comparativa francese/italian., Ricerca linguistica insegnamento delle lingue, Atti del 1° Convegno internazionale del Do.Ri.F-Università.* Padova: Liviana Editrice. 225-231.
87. Hédiard, M. (2003). Quand la transparence risque d'être trompeuse. *Lidia* 28. *Intercompréhension en langues romanes.* 167-172.
88. Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *Asp* 35-36. 201-217.
89. Holtus G. (1989). Natura e funzione dei prestiti lessicali nella storia dell'italiano. *L'italiano tra le lingue romanze. Atti del XX congresso internazionale di studi.* Roma: Bulzoni. 279-304.
90. Holtus, G. (1985). Sincronia e diacronia nella formazione linguistica. *Agostini e al., (a cura di) Linguistica storica e cambiamento linguistico* Atti del XVI congresso internazionale di studi Roma: Bulzoni. 300-310.
91. Hufeisen, B., Neuner, G. (dir.) (2004). *Concept du plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. 87-106.
92. Jamet, M.-C. (2005). L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ? *Synergies Italie vol. n°2.* Sylvains les Moulins : GERFLINT. 61-68.
93. Jamet, M.-C. (2007). La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice. *Capucho F., Alves P., Martins A., Degache C., Tost M., Diálogos em Intercompreensão,* Lisboa: Universidade Catolica Editora. 333-346.
94. Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie n°5.* Sylvains les Moulins: GERFLINT. 49-59.
95. Jamet, M.-C., Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensco* 1. Chamusca: Edições Cosmos. 9-28.

96. Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language* Edinburgh: Edinburgh University press.
97. Kalnbērziņa, V. (2012). *Language acquisition and use models*. Riga: University of Latvia.
98. Kellerman, E. (1979). Transfer and non – transfer: Where are we now? *Studies in Second language Acquisition* 2. 37-57.
99. Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language transfer in language learning*, 54(12), 112-134.
100. Klein H, (2004). L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, 2004/4 no 136. 403-418.
101. Klein, H., Rutke, D. (2002). *Eurocomrom : pour un plurilinguisme européen*. EurocomRom Center (consulté le 01.09.2012). Disponible en ligne : <http://www.eurocomresearch.net/lit/socioling.htm>
102. Klein, H., Rutke, D. (2004). EuroCom-online : modularisation d'un cours multilingue. *Intercompréhension et inférences, actes du colloques international*. Reims : Presses universitaires. 197-214.
103. Klinkenberg, J.-M. (1999). *Les langues romanes*. Bruxelles : Duculot.
104. Lado, R. (1957). *Linguistic accross cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
105. Laudanna, A. (2006). Ortografia. *Laudanna A., Voghera M. (a cura di) Il linguaggio strutture linguistiche e processi cognitivi*. Bari: Editori Laterza. 27-47.
106. Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 3. 97-113.
107. Le Robert. (2012). *Petite fabrique de vocabulaire. Dictionnaire des suffixes du francais. Dictionnaire des éléments de formation*. Disponible sur : <http://www.dixel.fr/pdf/dictionnaire-des-elements-de-formation.pdf>
108. Lee, L., Galano, S. (2005). *Introduzione alla linguistica romanza*. Roma : Carocci editore.
109. Levelt WJM, (1989). *Speaking from Intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Book, MIT press.
110. Llana, R., Cardoso, W., Collins, L. (2007). The roles of typology and L2 status in the acquisition of L3 phonology: the influence of previously learnt languages on L3 speech production. *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. 313-323.
111. Lo Cascio, V. (1982). Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche. *Linguistica contrastiva, Atti del XII congresso internazionale di studi*. Roma: Bulzoni. 67-95.

112. Lo Zingarelli, (2000). *Dizionario italiano, Lo Zingarelli interattivo*. Bologna: Zanichelli editore.
113. Loi Corvetto, I. (1989). *Anomalie e paradigmi il suppletivismo delle lingue romanze*. Cagliari: Università di Cagliari.
114. LTSV (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LVA.
115. Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3. 115-146.
116. Manczak, W. (1991). Nouvelle classification des langues romanes. *Revue Romane, Bind* 26. 15-22. Disponible en ligne : http://etidsskrifter.dk/ojs/index.php/revue_romane/article/view/12029/22896 (consulté le 01.09.2012).
117. Manczak, W., (1961). Le problème de la classification des langues romanes. *IX Congresso Internacional de Linguística Românica, Actas I*. Lisboa : Centro de estudios filológicos. 81-89.
118. Margueron, C., Folea, G. (1999). *Larousse. Dictionnaire général. Français-Italien*. Paris : Larousse-Bordas.
119. Martin, E. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingues de la plateforme Galanet. *Lidil*, 28. 121-135.
120. Masperi, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. *Études de Linguistique Appliquée*, 104. Paris : Didier. 491-502.
121. Masperi, M., Quintin, J.-J. (2007). Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : : élaboration, usage et effets. *Actes du Colloque international Scénario 2007*. Montréal : LICEF. 113-120.
122. Meara, P. (2009). *Connected words. Words associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
123. Meiere, D. (2007). *Itāļu-latviešu vārdnīca*. Rīga : Jumava.
124. Meissner, F.-J. (2003). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. *Franz-Joseph Meissner, Claude Meissner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann EuroComRom – les sept tamis lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker.
125. Meissner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. *Lew N. Zybatow (eds.): Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 31-57.

126. Meissner, F.-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. *Synergies Europe* 5. Sylvains les Moulins : GERFLINT. 25-32.
127. Mortureux, M.-F. (2001). La lexicologie entre langue et discours. Paris : Armand Colin.
128. Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Working papers in TRESOL & Applied Linguistics Vol 3 n1*. (consulté le 1.09.2012). Disponible sur : www.journals.tclibrary.org/index.php/tesol/article/download/33/38
129. Mutta, M. (2003) Appropriation du lexique lors d'un séjour linguistique : une étude de cas quantitative et qualitative, *Linx* 49 | 2003, (consulté le 01.09 2012). Disponible sur : <http://linx.revues.org/555>
130. Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. *Hufeisen, B., Neuner, G. (dir.) Concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, éditions du Conseil de l'Europe. 13-36.
131. Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* 25. Cambridge University. 3–25.
132. Ozolina, O. (2007). Le français dans un contexte plurilingue en Lettonie. *Research papers International Nordic – Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations, Innovations in language teaching and learning in the multicultural context*. Riga: FIPLV. 169-175.
133. Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
134. Patota, G. (2003). *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*.. Firenze: Le monnier.
135. Peressotti F., Job., R. (2006). Lessico: i processi. *Laudanna A., Voghera (a cura di) Il linguaggio strutture linguistiche e processi cognitivi*. Bari: Editori Laterza. 149-169.
136. Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
137. Picoche, J., Marchello-Nizia, C. (1989). *Histoire de la langue française*. Paris : Nathan.
138. Prieto Arranz, J. (2005). Towards a global view of the transfer phenomenon. *The Reading Matrix Vol. 5, No. 2*. 116-128.
139. Puyal, J.-M., Harmegnies, B. (2005). Fattori e strategie d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo. Benucci, A. (dir.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino : UTET. 89-115.
140. Rampillon, U. (2004). Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3 : profil minimal. *Hufeisen, B., Neuner, G. (dir.) Concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue*

- tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes éditions du Conseil de l'Europe. 87-107.
141. Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 119-147.
142. Redard, F. (1988). Comparaison des systèmes phonologiques de l'italien et du français. *Analisi Comparativa Francese/Italiano. Ricerca linguistica insegnamento delle lingue*. Grosseto: Liviana Editrice. 115-119.
143. Références (2010). *Références : EuRom5 - une méthode d'intercompréhension*. Paris : Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
144. Renzi, L., Andreose, A. (2006). *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna : Il Mulino.
145. Reynés, P. (2004). Approche de l'apprentissage lexical et du rôle du lexique dans plusieurs méthodes et manuels de catalan. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2004/4 n°136. 449-463.
146. Rheinheimer-Ripeanu, S. (1991). La grammaire comparée et l'enseignement des langues romanes. *Dialogues et cultures. Numéro spécial 91 – 1 Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension*. Sèvres : FIPF CIEP. 47-55.
147. Richards, J.-C. (1976). The role of vocabulary teaching *TESOL Quarterly* 10. 77- 89.
148. Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF
149. Ringbom, H. (1990). Foreign Language Comprehension and Production. *AFinLA Yearbook*. 139-148.
150. Ringbom, H. (2007). Looks at the importance of cross-linguistic similarities. *The language teacher* 31.9. 3-7.
151. Robert, J.-M. (2004a). Langues voisines, langues proches et langues lointaines : implications didactiques. Communication présentée au Colloque du LESCLaP : *Langues voisines et langues étrangères : Approches didactiques et sociolinguistiques*. Paris : Alliance française de Paris (consulté le 10.02.2011). Disponible en ligne : https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/artic_robert_2_cle84161b.pdf
152. Robert, J.-M. (2004b). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2004/4 n° 136. 499-511.
153. Robert, J.-M. (2010). Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter)compréhension à un public anglophone. *REDINTER-Intercompreenscío, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. 157-170.

154. Samvelian, P. (2010). *Le lexique du français* (consulté le 10.02.2011). Disponible en ligne :
<http://www.ilpga.univparis3.fr/pagespersonnelles/samvelian/cours/LEXICOLOGIE-4.ppt>.
155. Scampa, P. (2008). *Les non-amis en FLE. Ce qu'un Italien ne peut savoir du lexique français sans le demander*. Cahiers du RAPT L'Harmattan Italia.
156. Schmid, S. (1994). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate *Atti del XXVI congresso*. Roma: Bulzoni. 61-79.
157. Schmid, S. (1999). *Fonetica e fonologia dell'italiano*. Torino : Paravia scriptorium.
158. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-232.
159. Serianni, L. (2007). Gli italianismi nelle altre lingue romanze: prime riflessioni. Italianismi e percorsi dell'italiano nelle lingue latine. Atti di convegno di Treviso. Paris : Union Latine. 19-41.
160. Singleton, D. (2001). Cross-linguistic interactions in the multilingual lexicon. In *Second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Leeuwarden, Fryske Akademy* (13-15).
161. Singleton, D., Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 101-117.
162. Stammerjohann, H. (a cura di) (2008). *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco*. Firenze: L'accademia.
163. Tea, E., Colombo, O., (2011). Compétences plurilingues et métalinguistiques dans l'apprentissage des noms dérivés en italien langue étrangère dans un forum en ligne. *Actes du colloque Epal 2011*. 1-16.
164. Tost Planet, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. *Benucci, A. (a cura di) Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino : UTET. 15-54.
165. Tremblay, M.-C. (2006). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *CLO/OPL Janvier/January 2006, Vol. 34*: 109-119.
166. Treville, M.-C., Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
167. Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 13-43.
168. Trévisiol, P., Rast, R. (2006). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 1-6.

169. Valdois, S., Carbonnel, S., Ans, B. (1996). De l'orthographe à la prononciation : apport de la psychologie et de la neuropsychologie cognitives. *Chevrot, P. (coord.) Orthographe et Prononciation, Approches de la connaissance phonographiques Lidil N 13*. Grenoble : Université Sthendal. 41- 65.
170. Varvaro, A. (2001). *Linguistica romanza. Corso introduttivo*. Napoli: Liguori edizioni.
171. Véronique, G.-D. (2006). Questions à une didactique de la pluralité des langues. *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges*. Lyon : École normale supérieure, Lettres et sciences humaines. 49-58.
172. VPSV (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Madonas Poligrāfists.
173. Walter, H. (1997). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris : Robert Laffont.
174. Walter, H. (2001). «Les « faux amis » anglais et l'autre côté du miroir. *La linguistique*, 2001/2 Vol. 37. 101-112.
175. Walter, H. (2008). La langue française et les mots migrants. *Synergies Italie N°4*. Aoste : Gerflint. 15-21.
176. Walter, H. (2011). *L'aventure des langues en Occident*. Paris : Robert Laffont.
177. Weinreich, U. (1974 [1953]). *Lingue in contatto*. Torino: Boringhieri.
178. Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* n° 19. 295-333.
179. Wlosowicz, T.-M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne* n°3. Aoste : GERFLINT. 159-170.
180. Алисова, Т., Репина, Т. (1982). *Введение в романскую филологию*. Москва: Высшая школа.
181. Стернин, И. А (2007). *Контрастивная лингвистика*. Москва: Восток – Запад.

SITOGRAFIE :

Banca dati dell'Italiano parlato (BADIP): http://badip.uni-graz.at/index.php?option=com_badip&view=vsearch&Itemid=9&lang=it (consulté le 15.08.2010).

Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS): <http://www.ge.ilc.cnr.it/strumenti.php> (consulté le 15.08.2010).

Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, Informācija mēdijiem
<http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/5135.html> (consulté le 15.08.2010).

Latvijas Universitāte, Humanitāro zinātņu fakultāte, Studiju programmas
<http://www.lu.lv/fakultates/hzf/studiju-programmas/> (consulté le 15.08.2010).

WordCruncher : <http://wordcruncher.com/> (consulté le 1.09.2011).

DICTIONNAIRES :

ATILF. *Analyse et traitement informatique de la langue française*
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no> (consulté le 10.02.2011).

CNRTL. *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales* : <http://www.cnrtl.fr/>
(consulté le 10.02.2011).

Dictionnaire Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (consulté le 10.02.2011).

TLF, *Trésor de la langue française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 10.02.2011).

Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana di Ottorino Pianigiani versione web :
<http://www.etimo.it/?pag=hom> (consulté le 10.02.2011).

PROJETS DE L'INTERCOMPRÉHENSION :

Itinéraires romans : <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp> (consulté le 10.02.2011).

Galatea : <http://www.u-grenoble3.fr/galatea> (consulté le 10.02.2011).

Eurom5 : www.eurom5.com (consulté le 10.02.2011).

EuroComRom : <http://www.eurocomcenter.com> (consulté le 10.02.2011).

Galanet : <http://www.galanet.be/> (consulté le 10.02.2011).

Galapro : <http://e-gala.eu/index.php> (consulté le 10.02.2011).

PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES

Publications :

1. Gridina, J. (2005). Les aspects linguistiques dans l'enseignement simultané du français et de l'italien. *Studentu darbai – 2005: IX studentu ir magistrantu moksliniu darbu konferencijos programma ir tezēs*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 67–69.
2. Gridina, J. (2006). Valodnieciskie tēli svešvalodu mācīšanās procesā. *Starptautiskās praktiskās psiholoģijas augstskolas (SPPA) Biļetens Nr. 20 „Starpkultūru telpas pētīšanas metodoloģija”*. Rīga: SPPA, 44–46.
3. Gridina, J. (2007). L'enseignement simultané du français et de l'italien. *FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context*. Rīga: Izglītības soļi, 371–377.
4. Gridina, J. (2011). Les langues romanes et le contexte plurilingue en milieu universitaire en Lettonie. In: Alvarez, D., et al. (dir.) *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, 211–226.
5. Gridina, J. (2011). Romāņu valodu paralēlas apguves procesa optimizācija leksikas līmenī. *Vārds un tā pētīšanas aspekti: rakstu krājums*, 15 (II). Liepāja: LiePA, 153–160.
6. Gridina, J. (2012). Radniecisko valodu didaktika: franču un itāliešu valoda. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva: rakstu krājums*, VIII. Liepāja: LiePA, 127–137.
7. Gridina, J. (2012). L'enseignement parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie. In: Degache, C. & Garbarino, S. (ed.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3*. Pieejams tiešsaistē: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/30.pdf> [skatīts 26.02.2015].
8. Gridina, J. (2012). Daudzvalodu sapratnes koncepcija un romāņu valodu paralēla apguve. *Vārds un tā pētīšanas aspekti: rakstu krājums*, 16 (II). Liepāja: LiePA, 92–100.
9. Gridina, J. (2013). *Franču un itāļu valodas paralēlā apguve: stratēģijas un paņēmieni*. Rīga: Latvijas Universitāte, 170 lpp.
10. Gridina, J. L'apprentissage des langues romanes: de l'altérité à la complémentarité. Vladimirskā, E. & Ponchon, Th. (eds.). *Dire l'autre, voir autrui*. Paris: l'Harmattan, série Sémantiques (à paraître).
11. Gridina, J. Alternar les langues pour étendre les compétences en langues romanes à l'Université: implications et effets au niveau lexical. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. ELLUG collection Didaskein (à paraître).
12. Gridina, J. Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants. *Actes du colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Université Lyon 2 (à paraître).

Communications :

1. Gridina, J. *Les aspects linguistiques dans l'enseignement simultané du français et de l'italien*. Starptautiska zinātniskā konference (Šiaulių Universitetas, Lietuva, 2004).
2. Gridina, J. 2006. *Lingvistiskās interferences*. Latvijas Universitātes zinātniskā konference (Latvijas Universitāte, Rīga, 2006. gada februāris).
3. Gridina, J. 2007. *Ortogrāfiskās atbilstības franču un itāļu valodā*. Latvijas Universitātes zinātniskā konference. (Latvijas Universitāte, Rīga, 2007. g. februāris).
4. Gridina, J. 2007. *L'enseignement simultané du français et de l'italien*. „International Nordic-Baltic conference of the WorldFederation of Language Teacher Associations Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context” (Rīga, 2007. g. jūnijs).
5. Gridina, J. 2010. *Romāņu valodu paralēlas apguves procesa optimizācija leksikas līmenī*. Starptautiska zinātniskā konference „Vārds un tā pētīšanas aspekti” (Liepājas Universitāte, Liepāja, 2010.g. decembris).
6. Gridina, J. 2011. *Radniecisko valodu didaktika: franču un itāliešu valodas*. Starptautiska zinātniskā konference „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” (Liepājas Universitāte, Liepāja, 2011.g. aprīlis).
7. Gridina, J. 2011. *Daudzvalodu sapratnes koncepcija un romāņu valodu paralēla apguve*. Starptautiska zinātniskā konference „Vārds un tā pētīšanas aspekti” (Liepājas Universitāte, Liepāja, 2011.g. decembris.).
8. Gridina, J. 2012. *Etimoloģijas loma romāņu valodu apgūvē*. Latvijas Universitātes zinātniskā konference. (Latvijas Universitāte, Rīga, 2012.g. februāris).
9. Gridina, J. 2012. *L'enseignement parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie*. IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. (Université de Grenoble, France, juin 2012).
10. Gridina, J. 2013. *Plurilingvālās pieejas romāņu valodu apgūvē*. Latvijas Universitātes zinātniskā konference. (Latvijas Universitāte, Rīga, 2013.g. februāris).
11. Gridina, J. 2013. *La notion de complémentarité dans l'apprentissage parallèle du français et de l'italien*. Otrais starptautiskais simpozījs: Valoda starptautiskai saziņai starpdisciplinārā skatījumā (Latvijas Universitāte, Rīga, 2013.g. maijs).
12. Gridina, J. 2014. *Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants*. IC2014 : Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations. (Université de Lyon, France, juin 2014).

ANNEXE 1 : Questionnaire portant sur l'enseignement/l'apprentissage parallèle des langues romanes à l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines.

ANKETA

Anketa ir anonīma, tā paredzēta LU Franču filoloģijas BSP 1. – 3. kursa studentiem. Šīs anketas rezultāti tiks apkopoti pētījumā par romāņu valodu vienlaicīgo apguvi. **Jūs varat aizpildīt šo anketu latviešu, angļu, krievu, franču vai itāļu valodā!**

1. Jūsu studiju kurss: 1. kurss 2. kurss 3. kurss
2. Jūsu dzimtā valoda (dzimtās valodas): _____
3. Apgūtās valodas pirms stāšanās LU: _____
4. Aprakstiet šo valodu apguves kontekstu (skolā, mācībās ārzemēs, privātstundās, valodu kursos, ceļojumos utt.)!
5. Kā Jūs vērtējat savu valodu kompetenču līmeni (katrai valodai norādīt līmeni: A1 – C2)
6. Kas ir, Jūsaprāt, daudzvalodu kompetence?
7. Kas ir romāņu valodas?
8. Kāpēc Jūs izvēlējāties LU Franču filoloģijas BSP?
9. Kādu moduli Jūs izvēlējāties (lūdzu precizēt otrās svešvalodas izvēles motivāciju)?
10. Kā Jūs vērtējat divu romāņu valodu vienlaicīgu apguvi LU HZF kontekstā?
11. Kā Jūs saprotat jēdzienu „vienlaicīga apguve”?
12. Ar kādām grūtībām Jūs saskārāties, vienlaicīgi apgūstot vairākas romāņu valodas?
13. Kādās priekšrocības, Jūsaprāt, ir vienlaicīgai romāņu valodu pasniegšanai / apguvei?
14. Jūsaprāt, ir vieglāk apgūt radnieciskās valodas (kas pieder pie vienas valodu grupas piem., pie romāņu, ģermāņu valodu grupas) , vai valodas, kas pieder pie atšķirīgām valodu grupām.
15. Kādas mācību stratēģijas Jūs izmantojat romāņu valodu vienlaicīgā apgūvē (piem., kontrastīvo pieeju, meklējot zināmus vārdus tekstā, secinot vārda nozīmi pēc formas, pēc līdzības ar iepriekš apgūtās valodas vārdiem utt.)?
 - lasītprasmē:
 - runātprasmē:
 - rakstītprasmē:
 - klausīšanās:
16. Kura no kompetencēm ir vieglāk apgūstama un kurā valodā?

17. Kura no kompetencēm ir visgrūtāk apgūstama, kurā valodā un kāpēc?
18. Kā Jūs vērtējat Jūsu kompetences romāņu valodās?
- franču
 - itāļu
 - spāņu
19. Vai Jūs vēlētos palielināt pasniegto romāņu valodu klāstu?
20. Vai Jūs pazīstat daudzvalodu sapratnes koncepciju (fr. *intercompréhension*, it. *intercomprensione*)?
21. Ja jā, uzrakstiet, kā Jūs to uzzinājāt? Vai tā var būt pielietojama un norādiet kur un kādās situācijās (Latvijā, ārzemēs utt.)?
22. Vai Jums ir saprotamas citas Jums nezināmās romāņu valodas (rakstu valodā / mutvārdos)?
23. Kāda loma, Jūsaprāt, romāņu valodu studijās var būt latīņu valodai?

Paldies par sadarbību!

ANNEXE 2 : Apprentissage parallèle du français et de l'italien : stratégies et outils (extrait). Protocole de travail Groupe 1, Groupe 2, Groupe 3.

Exercice 1 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	ct	tt
Observez !	acte acteur facture lecture	atto attore fattura lettura
Faites des hypothèses et complétez !	do_ _eur spe_ _acle aspe_ _	dottore spettacolo aspetto
Vérifiez vos hypothèses !	caractère actif architecte	cara_ _ere a_ _ivo archite_ _o
Alternance	pt	tt
Observez !	septembre adopter accepter	settembre adottare accettare
Faites des hypothèses et complétez !	ba_ _ême conce_ _ ru_ _ure sceptique Égypte optimiste	battesimo concetto rottura sce_ _ico Egi_ _o o_ _imista
Vérifiez vos hypothèses !		
Alternance	mn	nn
Observez !	automne condamner gymnastique	autunno condannare ginnastica
Faites des hypothèses et complétez !	insomnie hymne	inso_ _ia i_ _o
Vérifiez vos hypothèses !	o_ _iprésent so_ _ifère	onnipresente sonnifero
Alternance	bs	s/ss

<p>Observez !</p> <p>Faites des hypothèses et complétez !</p> <p>Vérifiez vos hypothèses !</p>	<p>absent absence obscur</p> <p>absurde absolu obscurité</p> <p>o_ _ession o_ _erver o_ _tacle</p>	<p>assente assenza oscuro</p> <p>a_ _urdo a_ _oluto o_ _curità</p> <p>ossessione osservare ostacolo</p>
Alternance	it	tt
<p>Observez !</p> <p>Faites des hypothèses et complétez !</p> <p>Vérifiez vos hypothèses !</p>	<p>fruit nuit fait lait</p> <p>prod_ _t abstr_ _t</p> <p>toit parfait</p>	<p>frutta notte fatto latte</p> <p>prodotto astratto</p> <p>te_ _o perfe_ _o</p>

Exercice 2 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

Consonnes/consonnes+voyelle	cl, gl, bl, pl, fl	chi, ghi, bi, pi, fi
<p>Observez !</p> <p>Faites des hypothèses !</p> <p>Vérifiez vos hypothèses !</p>	<p>clef pleurer plan</p> <p>plein Bible</p> <p>_ _uie sa_ _e</p>	<p>chiave piangere piano</p> <p>_ _eno Bi_ _ia</p> <p>pioggia sabbia</p>

Exercice 3 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	ch	c
<p>Observez !</p> <p>Faites des hypothèses et complétez !</p> <p>Vérifiez vos hypothèses !</p>	<p>chèvre chanson chanter</p> <p>_ _ambre _ _aîne</p> <p>champ cher chose</p>	<p>capra canzone cantare</p> <p>camera catena</p> <p>_ ampo _ aro _ osa</p>

Exercice 4 : Reliez le mot italien à son équivalent français en appliquant les règles de correspondances :

FR. :

- plus
- cher
- acte
- blanc
- hymne
- nuit
- fleuve
- riche
- vache

IT.:

- atto
- caro
- bianco
- fiume
- inno
- ricco
- vacca
- più
- notte

Exercice 6 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	au	al
Observez !	autre sauce chaud	altro salsa caldo
Faites des hypothèses !	s_ _mon _ _be	salmone alba
Vérifiez vos hypothèses !	haut sauter	_ _to s_ _tare

Exercice 7 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	ou	ol
Observez !	coup doux foule	colpo dolce folla
Faites des hypothèses et complétez !	c_ _ _ _tre	collo oltre
Vérifiez vos hypothèses !	poumon souder	p_ _mone sa_ _dare

Exercice 8 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes. Faites attention à l'alternance fr. : ch/it. : c ; fr. : ou/it. : ol !

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	-eau	-ello
Observez !	agneau anneau bateau	agnello anello battello
Faites des hypothèses et complétez !	_ _am _ _ _ _ât _ _ cout _ _	cammello castello coltello
Vérifiez vos hypothèses !	beau cerveau manteau	b_ _ _ _ . cerv_ _ _ _ _ mant_ _ _ _ _

Exercice 9 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	e+consonne	s+consonne
Observez !	école épée	scuola spada

Faites des hypothèses et complétez ! Vérifiez vos hypothèses !!	épouse	sposa
	étoile	stella
	_ _ _rit	spirito
	_ _ _agnol	spagnolo
	établir	_ _abilire
	étoffe	_ _offa
	état	_ _ato

Exercice 11 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANCAIS	ITALIEN
Alternance	accent circonflexe	voyelle+s
Observez/comparez !	forêt	foresta
	tête	testa
	coût	costo
	hôte	ospite
Faites des hypothèses et complétez !	fête	f_ _ _a
	impôt	imp_ _ _a
	côte	c_ _ _a
	ao_t	agosto
	go_t	gusto
Vérifiez vos hypothèses !		

Exercice 12 : Trouvez d'autres exemples de mots de la même famille où le s en français est conservé. Faites vos hypothèses à partir du radical italien ! Vérifiez à l'aide du dictionnaire !

- IT : foresta – FR : forêt
- IT : bestia - FR : bête
- IT : vestito – FR : vêtement
- IT : ospedale – FR : hôpital
- IT : inchiesta – FR : enquête

Exercice 14 : Observez le mot italien, puis placez, si nécessaire, au bon endroit l'accent circonflexe sur le correspondant français :

- IT : battello – FR : bateau
- IT : pasticceria – FR : pâtisserie
- IT : pesca – FR : pêche
- IT : cappello – FR : chapeau
- IT : castello – FR : château

Exercice 21 : En observant les exemples, essayez d'appliquer les règles de correspondances, selon les indications suivantes :

	FRANÇAIS	ITALIEN
Alternance	consonne muette	consonne sonore
Observez !	porc	porco
	coup	colpo
	champ	campo
	loup	lu_ _
	piéd	pie_ e
Faites des hypothèses !	noeu_	nodo
	_ _ _ _	abuso
	_ _ _	caso
	intrus	intru_ o
	paradis	_ _ _ _ _ _ _
Vérifiez vos hypothèses !	pouls	po_ _ _

Exercice 22 : Les lettres muettes sont la source principale de l'homophonie.

À chaque mot de la chaîne homophonique, reliez le mot français à son équivalent italien. Basez vos hypothèses sur les correspondances, vérifiez à l'aide d'un dictionnaire.

1.

FR. :

- 1) sans
- 2) saint
- 3) sain
- 4) sein
- 5) sang
- 6) cent

IT.

- a) cento
- b) senza
- c) sano
- d) santo
- e) seno
- f) sangue

2.

FR. :

- 1) vers (prép.)
- 2) ver (nm)
- 3) vers (nm)

IT. :

- a) verme (nm)
- b) verso (nm)
- c) verso (prép.)

3.

FR. :

- 1) chant
- 2) champ

IT. :

- a) campo
- b) canto

4.

FR. :

- 1) vingt
- 2) vin
- 3) vain

IT. :

- a) venti
- b) vano
- c) vino

5.

FR. :

- 1) porc
- 2) port

IT. :

- a) porco
- b) port

6.

FR. :

- 1) lard
- 2) l'art

IT. :

- a) l'arte
- b) lardo

Exercice 24 : En vous basant sur les correspondances, choisissez la variante correcte.

1) FR. : chaussure

- a) calura (it.)
- b) calzatura (it.)
- c) calore (it.)

4) IT. : peccato

- a) péché (fr.)
- b) pêche (fr.)
- c) poids (fr.)

2) FR. : haut

- a) alto (it.)
- b) unto (it.)
- c) quanto (it.)

5) FR. : hausser

- a) alzare (it.)
- b) esaltare (it.)
- c) osare (it.)

3) FR. : chemise

- a) ceramica (it.)
- b) camera (it.)
- c) camicia (it.)

6) FR. : oiseau

- a) ossigeno (it.)
- b) sella (it.)
- c) uccello (it.)

- 7) IT. : arrosto
 a) rouge (fr.)
 b) rôti (fr.)
 c) arrosé (fr.)

- 8) FR. : couple
 a) coppa (it.)
 b) coppia (it.)
 c) cavallo (it.)

Exercice 29 : À partir des exemples, formez le mot italien/français à l'aide du suffixe.

Latin : -tionem Action, résultat	FRANÇAIS -tion	ITALIEN -zione
Observez !	action administration ambition attention citation communication	azione amministrazione ambizione attenzione citazione comunicazione
Faites des hypothèses !	condition définition délégation description éducation élaboration élection
Vérifiez vos hypothèses !	formazione edizione fondazione generazione intenzione interpretazione meditazione motivazione

Exercice 30 : À partir des exemples, formez le mot italien/français à l'aide du suffixe.

Latin : -(t)or, -orem Agent, acteur, instrument	FRANÇAIS -(t)eur	ITALIEN -(t)ore
Observez !	acteur administrateur ambassadeur ascenseur chercheur	attore amministratore ambasciatore ascensore ricercatore
Faites des hypothèses !	compositeur consommateur directeur distributeur docteur consumat_ _ _
 jou_ _ _	editore educatore fondatore giocatore lettore professore traduttore

Exercice 38 : À partir des exemples, formez le mot italien/français à l'aide du suffixe.

	FRANÇAIS	ITALIEN
Latin : -aticus État, action	-age	-aggio
Observez !	(atterrir (v) atterrissage avantage message langage courage	atterraggio vantaggio messaggio linguaggio coraggio
Faites des hypothèses !	équipage fromage hommage jardinage forma_ _ _ _ oma_ _ _ _ giardina_ _ _ _ lavaggio massaggio miraggio montaggio
Vérifiez vos hypothèses !		

Exercice 72 : Pour les mots suivants, relevez des synonymes en français à partir du mot transparent en italien (vérifiez vos réponses dans la partie II). Remettez-les en contexte.

- deuxième (adj. num.) -> fr. :-> it. : secondo
- mot (nm) -> fr. :-> it. : parola
- dernier (adj.) -> fr. :-> it. : ultimo
- lourd (adj.) -> fr. : -> it. : pesante
- ville (nf) -> fr. : -> it. : città
- pomme de terre (nf) -> fr. (fam.) : -> it. : patata
- danger (nm) -> fr. : -> it. : pericolo
- couper (v) -> fr. : -> it. : tagliare
- bateau (nm) -> fr. : -> it. : nave

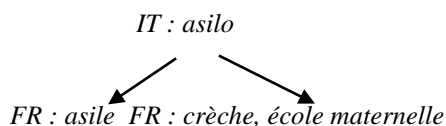
Exercice 73 : À partir des mots transparents français et italien, relevez les synonymes italiens (vérifiez vos réponses dans la partie II). Remettez-les en contexte.

Exemples : FR : réserver – IT : riservare IT :
FR : réserver – IT : riservare IT : prenotare

FR : monter – IT : montare – IT :
FR : chambre – IT : camera – IT :
FR : apprendre – IT : apprendere – IT :
FR : ventre – IT : ventre – IT :
FR : demander – IT : domandare – IT :
FR : poupée – IT : pupa – IT :

Exercice 75 : À l'aide d'un dictionnaire, trouvez pour chaque mot italien/français deux ou plusieurs significations.

Par exemple :



Le mot italien *asilo* peut signifier en français soit l'*asile* (p. ex. *asile diplomatique*) : lieu de refuge où l'on trouve sûreté et protection. (www.cnrtl.fr) -> sens partagé (SP) dans les deux langues, soit *crèche, école maternelle* -> sens non partagé (SNP).

Exemples :

- a) *Ha chiesto asilo politico*
- b) *Il bimbo va all'asilo*

Continuez en suivant ce modèle !

Exemple : IT : *argomento*

FR : FR :

IT : *argomento*

FR : *argument (SP)* FR : *thème, sujet (SNP)*

1. FR : argent (nm)

a) IT : b) IT :

- a) *Il faut avoir beaucoup d'argent pour voyager.*
- b) *Ce bijou est en argent.*

2. FR : facteur (nm)

a) IT : b) IT :

- a) *Quels sont les facteurs économiques de la crise ?*
- b) *Le facteur n'est pas encore passé.*

3. FR : parents (nm pl.)

a) IT : b) IT : *parenti*

- a) *Mes parents divorcent.*
- b) *Je ne connais aucun de mes parents éloignés.*

4. FR : apprendre (v)

a) IT : *imparare* b) IT : c) IT :

- a) *Pour demain, je dois apprendre par cœur une poésie.*
- b) *Les bêtes nous apprennent à vivre.*
- c) *Il a appris la nouvelle.*

5. FR : bleu (adj.) (nm)

a) IT : b) IT :

- a) *J'ai un pull bleu.*
- b) *J'ai un bleu sur le bras.*

6. FR : moyen (adj.) (nm)

a) IT : b) IT :

- a) *Ma chambre est de grandeur moyenne.*
- b) *Le tram et le métro sont des moyens de transport.*

7. FR : palais (nm)

a) IT : b) IT :

- a) *Il a un palais fin.*
- b) *Ce soir, au Palais des sports, il y a un match.*

8. FR : femme (nf)

a) IT : b) IT :

- a) *Je vous déclare mari et femme !*
- b) *C'est une vraie femme d'affaires.*

9. FR : alliance (nf)

a) IT : b) IT :

- a) *Il a perdu son alliance.*
- b) *Une alliance est un accord, une entente, une union, un pacte.*

10. FR : bête (adj.) (nf)

a) IT : b) IT :

- a) *J'ai une question toute bête !*
- b) *Hier, j'ai vu la comédie musicale « la Belle et la Bête ».*

FRANÇAIS ← ITALIEN

11. IT : campione (nm)

a) FR : b) FR :

- a) *Ieri ho conosciuto il campione di nuoto.*
- b) *Insieme alla rivista c'era un campione gratuito di profumo.*

12. IT : coincidenza (nf)

a) FR : b) FR :

- a) *Ieri ho scoperto una strana coincidenza!*
- b) *Mi raccomando, non perdere la coincidenza per Empoli!*

13. IT : contorno (nm)

a) FR : b) FR :

- a) *Ho comprato la crema per il contorno occhi.*
- b) *Come contorno preferisco le patate lesse.*

14. IT : guidare (v)

a) FR : b) FR :

- a) *Non so guidare la macchina.*
- b) *Mario ci ha guidato per il centro storico.*

15. IT : investire (v)

a) FR : b) FR :

- a) *Ho investito tutti i miei risparmi nell'azienda di mio padre.*
- b) *Povero Fido! E' stato investito da una macchina!*

16. IT : vita (nf)

a) FR : b) FR :

- a) *La vita è bella!*
- b) *Vorrei farmi un massaggio per ridurre il giro vita.*

17. IT : dottore (nm)

a) FR : b) FR :

- a) *Se domani il dolore non passa devi andare dal dottore.*
b) *Marco si è laureato, ora è dottore in economia.*

18. IT : borsa (nf)

a) **FR** : b) **FR** :

- a) *Luca ha vinto una borsa di studio per fare il dottorato in Spagna.*
b) *Sono alla ricerca di una borsa rossa!*

19. IT : costume (nm)

a) **FR** : b) **FR** : c) **FR** :

- a) *Portati il costume, stiamo andando in spiaggia!*
b) *Non è mio costume alzarmi presto!*
c) *Al carnevale di Venezia ho visto degli splendidi costumi!*

20. IT : moto (nm) (nf)

a) **FR** : b) **FR** :

- a) *Metti in moto la lavatrice!*
b) *Alcuni uomini vanno pazzi per le moto!*

21. IT : reale (adj.)

a) **FR** : b) **FR** :

- a) *A Madrid abbiamo visitato il Palazzo Reale.*
b) *Grazie agli effetti speciali 3 D i mostri sono diventati reali.*

Exercice 82 : À partir du mot italien, faites des hypothèses sur les mots français ayant le même radical que le mot italien.

Par exemple :

FR : viande – IT : carne

.....

FR : viande – IT : **carne**

carnivore ←

FRANÇAIS	ITALIEN
viande	carne
colère	ira
vol	furto
tête/chef	capo
prison	carcere
brouillard	nebbia
bonheur	felicità
travail	lavoro
magasin	negozio
reconnaisant	grato

côté	lato
.....	
bateau	nave
.....	
.....	

FRANÇAIS → ITALIEN

Exercice 83 : Utilisez le même procédé que celui employé à l'exercice 81 pour trouver le mot italien ayant le même radical que le mot français. Précisez sa signification.

FRANÇAIS	ITALIEN
pomme	mela
suffire	bastare
femme	donna
enfant	bambino
travail	lavoro
nourriture	cibo
gare	stazione(emp. au fr.)

ANNEXE 3. L'intégration du concept de l'intercompréhension dans le contexte de l'Université de Lettonie. *Eurom5* (2011).

italien

CA	ES	FR	IT	PT
Suïssa: un nadó sota un tren, només un nyanyo	Suíza: un bebé debajo de un tren, sólo un chichón	Suisse : un bébé passe sous un train et s'en sort avec une bosse	Svizzera: bimbo sotto il treno, solo un bernoccolo	Suíça: Criança oai debaixo d um comboio e apenas um ga



1 GINEVRA - Un bimbo di sei mesi è finito sotto
 2 un treno, ieri in una stazione del nord della
 3 Svizzera, ma come per miracolo se l'è cavata
 4 con un bel bernoccolo. La madre ha invece
 5 subito uno shock ed ha dovuto far ricorso ad
 6 un sostegno psicologico. Il bimbo - riferisce
 7 oggi l'agenzia di stampa svizzera 'Ats' -
 8 sarebbe caduto dalla carrozzina a causa di un
 9 colpo di vento provocato dal treno che stava
 10 entrando nella stazione di Moehlin (Argovia),
 11 ha spiegato un portavoce della polizia,
 12 confermando una notizia di un quotidiano
 13 locale. Il bambino è caduto esattamente tra i
 14 binari. La mamma si era girata per cercare
 15 qualcuno che la aiutasse a salire sul treno
 16 con la carrozzina. Il treno viaggiava a 30 km
 17 all'ora circa.

www.ansa.it - 10/04/2008

125 parole

1 GINEVRA - Un bimbo di sei mesi è finito sotto
 2 un treno, ieri in una stazione del nord della
 3 Svizzera, ma come per miracolo se l'è cavata
 4 con un bel bernoccolo. La madre ha invece
 5 subito uno shock ed ha dovuto far ricorso ad
 6 un sostegno psicologico. Il bimbo - riferisce
 7 oggi l'agenzia di stampa svizzera 'Ats' -
 8 sarebbe caduto dalla carrozzina a causa di un
 9 colpo di vento provocato dal treno che stava
 10 entrando nella stazione di Moehlin (Argovia),
 11 ha spiegato un portavoce della polizia,
 12 confermando una notizia di un quotidiano
 13 locale. Il bambino è caduto esattamente tra i
 14 binari. La mamma si era girata per cercare
 15 qualcuno che la aiutasse a salire sul treno
 16 con la carrozzina. Il treno viaggiava a 30 km
 17 all'ora circa.

la madre ha invece subito uno shock

riferisce oggi l'agenzia di stampa svizzera 'Ats'
 V S

CA estava entrant
 ES estaba entrando
 FR était en train d'entrer
 IT stava entrando
 PT estava a entrar



sul

	CA	ES	FR	IT	PT
1	sis	seis	six	sei	seis
2	ahir	ayer	hier	ieri	ontem
3	se n'ha sortit	se salvó	il s'en est sorti	se l'è cavata	sobreviveu
4	en canvi	sin embargo	au contraire	invece	pelo contrário
7	avui	hoy	aujourd'hui	oggi	hoje
8	hauria caigut	se habria caído	serait tombé	sarebbe caduto	teria caído
8	cotxet	cochecito	poussette	carrozzina	carrinho de bebê
13	entre	entre	entre	tra	entre
14	vies	vias	rails	binari	linha
14	s'havia girat	se habia girado	s'était retournée	si era girata	virou-se
14	buscar	buscar	chercher	cercare	procurar
15	l'ajudés	la ayudase	l'aide	la aiutasse	a ajudasse
18	pujar	subir	monter	salire	subir
19	prop	cerca	environ	circa	cerca de

CA	ES	FR	IT	PT
Lucian Freud ens despulla	Lucian Freud nos desnuda	Lucian Freud nous dénude	Lucian Freud ci denuda	Lucien Freud desnuda-nos
El Museu de l'Haia presenta una gran retrospectiva	El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva	Le Musée de La Haya présente une grande rétrospective	Il Museo dell'Aia presenta una grande retrospettiva	O Museu da Hai apresenta uma grande retrospectiva



1 El museo holandés Gemeente abre una
2 gran retrospectiva del pintor Lucian
3 Freud, nieto del psicoanalista Sigmund
4 Freud. Freud (Alemania, 1922) es uno
5 de los pintores vivos más reconocidos
6 internacionalmente por sus íntimos y
7 reveladores desnudos. Amigo de Francis
8 Bacon, fundó con él la escuela de
9 Londres. Su retrato es amable, pero
10 crítico. Freud desnuda por dentro y por
11 fuera a personajes que se muestran
12 muy vulnerables.
13 En sus obras, Freud no trata de
14 conseguir un parecido, sino de descubrir
15 la esencia del personaje. En esta
16 muestra se exhibirán, entre otros, Leigh
17 *Ander the skylight* (1994), retrato de
18 un hombre corpulento, desnudo, visto
19 desde abajo, y *Standing by the rags*
20 (1989), retrato femenino prestado por
21 la Tate Gallery.
22 Del 16 de febrero al 6 de junio.
23 Gemeente, Museo de la Haya,
24 Stadhouderslaan 41.

www.gemeentemuseum.nl - 11/02/2008
132 palabras

1 El museo holandés Gemeente abre una
2 gran retrospectiva del pintor Lucian
3 Freud, nieto del psicoanalista Sigmund
4 Freud. Freud (Alemania, 1922) es uno
5 de los pintores vivos más reconocidos
6 internacionalmente por sus íntimos y
7 reveladores desnudos. Amigo de Francis
8 Bacon, fundó con él la escuela de
9 Londres. Su retrato es amable, pero
10 crítico. Freud desnuda por dentro y por
11 fuera a personajes que se muestran
12 muy vulnerables.
13 En sus obras, Freud no trata de
14 conseguir un parecido, sino de descubrir
15 la esencia del personaje. En esta
16 muestra se exhibirán, entre otros, Leigh
17 *Ander the skylight* (1994), retrato de
18 un hombre corpulento, desnudo, visto
19 desde abajo, y *Standing by the rags*
20 (1989), retrato femenino prestado por
21 la Tate Gallery.
22 Del 16 de febrero al 6 de junio.
23 Gemeente, Museo de la Haya,
24 Stadhouderslaan 41.

Sus	íntimos	
y	reveladores	desnudo
	ADJ	N

[Freud]	fundó	con él	la escuela de Lon
S	V	comp	O

CA	ES	FR	IT	PT
3 nê	nieto	petit-fils	nipote	neto
5 més	más	plus	più	mais
9 retrat	retrato	portrait	ritratto	retrato
10 però	pero	mais	ma	mas
10 dins	dentro	de l'intérieur	dentro	dentro
11 fora	fuera	à l'extérieur	fuori	fora
13 mira de	trata de	essaye de	cerca di	tenta
14 semblança	parecido	ressemblance	somiglianza	semelhança
14 sinó	sino	mais plutôt	bensi	mas
19 des de sota	desde abajo	d'en dessous	dal basso	desde debaixo

CA	ES	FR	IT	PT
Un avió de paper a l'espai	Un avión de papel en el espacio	Un avion de papier dans l'espace	Aereo di carta nello spazio	Avião de papel Espaço



1 A agência de exploração espacial japonesa
 2 (JAXA) pretende lançar um avião de papel
 3 da Estação Espacial Internacional (ISS)
 4 até ao planeta Terra. Com recurso à arte
 5 tradicional do origami, o objectivo desta
 6 experiência é compreender melhor o
 7 design das futuras naves espaciais.
 8 O lançamento deste avião de papel faz
 9 parte de um lote de três experiências
 10 aprovadas esta semana pela JAXA, que
 11 serão realizadas durante os próximos
 12 três anos na ISS. Esta iniciativa surge
 13 após um teste realizado no laboratório
 14 da Universidade de Tóquio, no qual um
 15 protótipo de papel, com a forma de uma
 16 nave espacial, sobreviveu ao túnel de
 17 vento hipersónico.
 18 Com cerca de sete centímetros de
 19 comprimento e cinco de largura, estes
 20 aviões resistiram a velocidades de
 21 Mach 7 (8575 km/hora) e temperaturas
 22 superiores a 200 graus celsius. Estas
 23 condições são semelhantes à existentes
 24 à entrada na atmosfera terrestre.

Correio da Manhã – 29/03/2008
 142 palavras

1 A agência de exploração espacial japonesa
 2 (JAXA) pretende lançar um avião de papel
 3 da Estação Espacial Internacional (ISS)
 4 até ao planeta Terra. Com recurso à arte
 5 tradicional do origami, o objectivo desta
 6 experiência é compreender melhor o
 7 design das futuras naves espaciais.

CA	la
ES	la
FR	la
IT	la
PT	a

CA	des de l'Estació	... fins al planeta
ES	desde la Estación...	hasta el planeta
FR	de la Station	... jusqu'à la planète
IT	dalla Stazione	... fino al pianeta
PT	da Estação	... até ao planeta

CA	ES	FR	IT	PT
2 <u>pretén</u>	pretende	<u>veut</u>	intende	<u>pretende</u>
4 <u>amb</u>	con	<u>avec</u>	con	<u>com</u>

8 O lançamento deste avião de papel faz
 9 parte de um lote de três experiências
 10 aprovadas esta semana pela JAXA, que
 11 serão realizadas durante os próximos
 12 três anos na ISS. Esta iniciativa surge
 13 após um teste realizado no laboratório
 14 da Universidade de Tóquio, no qual um
 15 protótipo de papel, com a forma de uma
 16 nave espacial, sobreviveu ao túnel de
 17 vento hipersónico.
 18 Com cerca de sete centímetros de
 19 comprimento e cinco de largura, estes
 20 aviões resistiram a velocidades de
 21 Mach 7 (8575 km/hora) e temperaturas
 22 superiores a 200 graus celsius. Estas
 23 condições são semelhantes à existentes
 24 à entrada na atmosfera terrestre

CA	per la
ES	por la
FR	par la
IT	dalla
PT	pela

(...) <u>um protótipo</u> (...) <u>sobreviveu</u> <u>ao túnel de vento</u>
<u>de papel</u> <u>hipersónico</u>
S V O

CA	ES	FR	IT	PT
12 <u>a la</u>	en la	<u>dans la</u>	nella	<u>na</u>
13 <u>després</u>	después	<u>après</u>	dopo	<u>após</u>
14 <u>en el qual</u>	en el que	<u>dans lequel</u>	nel quale	<u>no qual</u>
18 <u>a prop de</u>	cerca de	<u>près de</u>	circa	<u>cerca de</u>
19 <u>longitud</u>	longitud	<u>longueur</u>	lunghezza	<u>comprimento</u>
19 <u>amplada</u>	ancho	<u>largeur</u>	larghezza	<u>largura</u>

ANNEXE 4: Glossaire des termes

Franču valoda	Latviešu valoda
(les) amis d'antan	vecvārdi
aménagement formel	formālā pielāgošana
apprentissage par transparence	apgūve pēc līdzības principa
approche plurielle	plurālistiskā pieeja
(les) congénères	līdzīgie vārdi
complémentarité interlinguistique	valodu savstarpējā mijiedarbe, komplementaritāte
interlinguistique	starpvalodniecisks ¹⁹ , starpvalodisks
emprunt intégral	nemainīts aizgūvums
inférence	inference
intercompréhension entre les langues romanes	romāņu valodu savstarpējā saprotamība
interférence	interference
interlangue	starpvaloda
langue cible	mērķvaloda
langue source; langue d'appui	starpniekvaloda
langue fournisseur	donorvaloda
langue tertiaire	trešā valoda
(les) langues apparentées	radniecīgas valodas
(les) langues par écart	lingvistiski atšķirīgas valodas
(les) langues par élaboration	izkoptas un sociolingvistiski atšķirīgas valodas
(les) langues voisines	kaimiņu valodas
invention lexicale	leksiskais jaundarinājums
métacompétence d'intercompréhension	valodu savstarpējās saprotamības metakompetence
moniteur didactique plurilingue	daudzvalodu didaktiskā pārraudzība
psychotypologie	psihotipoloģija
répertoire langagier	valodu resursi
(les) sémi faux amis	daļēji viltus draugi
stratégie cognitive	kognitīvā stratēģija
stratégie compensatoire	kompensējošā stratēģija
transfert	pārnese
transparence	līdzība
transparence trompeuse	viltus līdzība
transparent	līdzīgs

¹⁹ Īpašības vārds *starpvalodisks (starpvalodniecisks)* lietots ar šādu nozīmi: valodu kontaktēšanās, valodusavstarpējā ietekme.

