POUR LE SOUTIENT DE L'EXPLOITATION DE LA SIMILITUDE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Mariana-Diana Câşlaru
PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Nowadays, the proximity between languages is not anymore something to fear, but a reliable source in the foreign language learning process. The aim of this paper is to stand for the utility of the similarity between languages, being based on the results of various psycholinguistic studies and intercomprehesion projects.

Keywords: proximity between languages, linguistic transfers, interferences intercomprehension, generalization.

1. La similitude des langues

Un grand nombre de linguistes se sont penchés sur l'étude de la proximité des langues en se demandant en quoi les langues naturelles sont différentes et respectivement en quoi sont elles semblables.

Le fait que les langues soient différentes apparaît mieux si l'on fait une analyse en termes de *signifiant* et *signifié*. L'image acoustique du mot français *maison* n'a rien à voir avec l'image acoustique du mot roumain *casă*, ou du mot anglais *house*, même si leurs signifiés coïncident.

Par contre, en ce qui concerne les signifiés, la différence est moins évidente. En anglais, les deux verbes *say* et *tell*, tout comme les verbes roumains (*a) spune* et (*a) zice*, se traduisent en français par un seul mot : *dire*. L'exemple donné par G. Lazard est encore plus représentatif : « en persan, le même verbe correspond aux mots français *manger* et *boire* (sans compléter d'autres sens encore) : on le traduit par *manger* s'il a pour objet le mot signifiant « pain », mais par *boire* si l'objet est le mot signifiant « thé » » (G. Lazard, 2006 : 106).

L'hypothèse des deux linguistes américains Sapir et Whorf peut être utile dans cette analyse de la différence / ressemblance des langues. Le principal centre d'intérêt de Whorf en matière de linguistique a été l'étude des langues amérindiennes, et principalement celles d'Amérique centrale. Il est notamment l'auteur d'un ouvrage sur la langue Hopi [sic !][1].

Partant du fait que l'on ne trouve aucune notion temporelle dans la langue Hopi, Whorf en déduit que la pensée est conditionnée par la langue qui l'exprime. À ce premier principe s'ajoute un autre selon lequel la langue est conditionnée par la culture et par l'expérience de vie, principe qui sera plus particulièrement développé lors de sa collaboration avec Sapir.

La parole est une activité humaine qui varie sans limites fixées à mesure qu'on va de groupe social en groupe social, car c'est un héritage purement historique du groupe, le produit d'un usage social de longue date. [...] La parole est une fonction non instinctive, acquise, une fonction de culture. (Sapir, 2001 : 10)

[1] Le nom de cette langue est écrit avec une majuscule dans l'œuvre de Whorf.

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

Par conséquent, les langues sont différentes, puisqu'elles sont influencées par les cultures de différents groupes humains qui les utilisent.

Mais, au-delà des différences qui caractérisent les langues parlées sur terre, ces langues ne sont que des variantes d'une même forme générale (Lazard, 2006 : 109). La ressemblance des langues s'appuie sur trois aspects. Tout d'abord, toutes les langues sont produites grâce à la faculté du langage qui s'inscrit dans le cerveau humain, les langues étant conditionnées par les capacités du cerveau, ce que les neurologues ont démontré par leurs recherches. Ensuite on constate que, si différents qu'ils soient, les groupes humains ont en commun quelques éléments de l'expérience de vie (au moins à un niveau élémentaire) qui influencent la langue. Par conséquent, on ne peut envisager ce phénomène du langage qu'en étroite liaison avec l'homme. Il s'agit d'un « développement progressif consubstantiel » (Lazard, 2006 : 35). Et enfin, la ressemblance des langues est soulignée par le fait qu'elles sont des instruments de communication.

On a envisagé l'histoire des langues romanes modernes comme une succession d'étapes générées par un processus de différenciation, qui ont déterminé l'apparition d'un grand nombre de variétés linguistiques à partir des « protolangues ».

Par exemple, les langues romanes ou néo-latines, encore proches aujourd'hui les unes des autres, ou les langues slaves, germaniques, bantoues, sémitiques, etc., ont connu, avant d'être instituées comme nous les voyons aujourd'hui en langue nationales ou ethniques, et (pour un certain nombre) standardisées, d'innombrables étapes de divergence dialectale, d'individualisation partielle et évolutive, autrement dit de faible distinction ou de faible "distance" ». (Éloy, 2004 : 394 - 395)

En conséquence, on a pu distinguer des groupes de langues selon leur origine : langues romanes, langues germaniques, langues slaves, langues celtiques, etc. Entre les langues provenant de différents groupes, ainsi qu'entre les langues d'un seul et même groupe, on peut établir des relations selon leur degré de proximité linguistique. Alors, on peut parler en termes de « langues voisines », « langues proches », « langues apparentées », « langues sœurs » termes qui sont quasi synonymes, et qui s'opposent aux « langues éloignées ou lointaines », « langues distantes » ou « langues rares ». C'est l'intercompréhension qui produit ce partage des langues en deux groupes. Elle se manifeste à des degrés différents dans le cas des langues du premier groupe, ce qui, par contre, est impossible dans le cas de celles du second groupe.

Certains linguistes font, quand même, la différence entre « langues proches » et « langues voisines ». On parle de compréhension des langues voisines particulièrement dans le cas des langues scandinaves, lorsqu'un locuteur danois, suédois ou norvégien s'exprime dans sa langue maternelle et est compris par les locuteurs des deux autres langues voisines. « Le terme de « langue voisine » ne s'applique qu'aux langues scandinaves ; les autres langues germaniques comme l'allemand ou le néerlandais sont des "langues étrangères" » (Robert, 2004 : 499).

En ce qui concerne les langues romanes, aucune distinction officielle n'est faite entre langue voisine et langue proche. Éventuellement, on pourrait utiliser le terme de « langue voisine » pour suggérer la même origine de deux ou plusieurs langues (les langues voisines du même rameau indo-européen), tandis que pour désigner la possibilité d'intercompréhension, on utilise le terme de « langue proche ». Mais, toujours dans le cadre des langues romanes, au terme de « langue voisine » on préfère celui de « langue apparentée génétiquement » qui s'oppose au syntagme « langue non-apparentée génétiquement » (Robert, 2004 : 499).

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

La sociolinguistique apporte un étayage à cette distinction entre langue apparentée et langue non-apparentée. À l'intérieur des langues apparentées, sous l'influence de la sociolinguistique, J. M. Robert propose la distinction des langues collatérales :

variétés proches aux plans linguistique, sociologique et historique, historiquement liées par les modalités de leur émergence et de leur développement. Ces langues sont génétiquement apparentées (ou très apparentées : closely related languages) avec intercompréhension forte au moins dans un sens (picard/français, catalan/castillan [...]) et dépositaires d'une dimension historique et socioculturelle plus ou moins commune. (Robert, 2004 : 501)

Les langues apparentées peuvent être de deux types : les langues apparentées avec forte intercompréhension et des références culturelles communes et les langues apparentées avec possibilité d'intercompréhension, mais manque de références culturelles (Robert, 2004 : 501). Pour le premier type de langues J. M. Robert propose l'exemple du biélorusse pour les Russes et, dans ce cas, le biélorusse et le russe sont des langues collatérales. C'est aussi le cas des langues voisines dans le groupe des langues scandinaves.

L'étude de la proximité des langues représente un grand apport au domaine de la didactique des langues étrangères. Le processus d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement en fonction du degré de proximité linguistique entre la langue source et la langue cible.

2. Le rôle de la similitude dans l'apprentissage (transfert et interférence)

Lorsqu'on a commencé à voir l'erreur non plus comme une mauvaise herbe à extirper, mais comme un élément inévitable et indispensable dans le processus d'apprentissage d'une langue, on s'est concentré plutôt sur l'apprentissage et l'élève que sur l'enseignement et les méthodes. L'erreur est devenue élément central d'analyse du processus d'apprentissage.

Afin de mieux la comprendre, nous ferons appel aux études et aux expériences psychologiques consacrées à l'apprentissage humain, faites dans la première moitié du XX^{e} siècle. Ce sont des travaux sur la formation des habitudes et l'interaction des apprentissages dont l'objectif était de mesurer les effets positifs ou négatifs d'une habitude déjà acquise sur l'apprentissage d'une habitude nouvelle.

Envisager l'apprentissage comme l'établissement des connexions entre un stimulus et une réponse correspondante ne peut pas rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Cependant, au delà des limites de ces études psychologiques, nous considérons qu'on pourrait tirer profit de leurs résultats jusqu'à un certain point, bien évidemment, et que les résultats obtenus ont un degré assez élevé d'applicabilité au traitement des interférences et des transferts linguistiques en classe de langue.

La présentation de ces travaux demande la définition au préalable du concept clé *transfert*. Par *transfert* on dénote « l'effet d'un apprentissage sur un autre » (Debyser, 1970 : 36) qui peut être positif ou négatif. L'effet négatif est désigné aussi par le terme *interférence*. Le transfert positif et négatif sont des facteurs influant sur l'apprentissage. Dans ce contexte, on parle de *facilitation* pour le transfert positif et d'*inhibition* pour l'interférence (*ibid.* : 37).

L'interférence peut être définie de plusieurs points de vue, pas seulement linguistique. Du point de vue psychologique, l'interférence est une « contamination de comportements [...] un effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude » (Debyser, 1970 :

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

34). Du point de vue linguistique, l'interférence est « un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues » (*ibid.*), tandis que du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, elle « est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (*ibid.* : 35).

Le psychologue César Florès (1957 : 399) définit l'interférence comme « le phénomène de détérioration déterminé par une activité antérieure ou postérieure à l'apprentissage ». L'interférence peut donc être proactive ou rétroactive. C'est aussi le cas du transfert. Lorsque les effets portent sur « l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A, on parlera dans ce cas de *transferts* ou *d'interférences proactifs* » (Debyser, 1970 : 37). Au contraire, lorsque les effets portent « sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B, on parlera alors de *transfert* ou *d'interférences rétroactifs* » (*ibid.*).

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats des expériences psychologiques en essayant de les rapporter toujours au processus d'apprentissage d'une langue.

Selon Debyser, si on a deux tâches A et B exécutées successivement par les mêmes sujets, on constate :

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

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

c) que les relations de similitude entre les éléments de A et de B jouent un rôle déterminant dans l'apparition d'interférences, notamment dans toutes les expériences ou les apprentissages expérimentaux portant sur des couples : séries de mots ou de groupes de lettres associés deux par deux – chacun des couples constitue alors une relation stimulus-réponse » (Debyser, 1970 : 37).

On peut transférer ces observations dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (tâche B) où la langue maternelle est déjà acquise (tâche A). Par conséquent, dans la situation de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire habituel, les comportements linguistiques de la langue maternelle influencent beaucoup l'apprentissage de la langue étrangère étudiée, étant les principaux obstacles dans l'acquisition d'autres comportements linguistiques. « Indépendamment des éléments qui peuvent composer un message toute la chaîne parlée portera le reflet des habitudes de langage de la langue maternelle » (Debyser, 1970 : 39).

L'organisation du langage comme une succession d'éléments associés le prédispose à subir des interférences. Il suffit qu'un seul élément de cette succession (qui a le rôle de stimulus par rapport aux autres éléments qui l'accompagnent) rappelle la langue maternelle et l'interaction pourrait se manifester.

À chaque instant, en effet, on risque qu'un stimulus S' de la langue étrangère évoque par analogie (de forme ou de sens) un stimulus S de la langue maternelle et que la réponse consécutive ne soit pas R' mais R, ou une contamination aberrante des deux réponses R et R'. Lorsque ce phénomène se produit, la réponse inadéquate obtenue est ce que nous appelons interférence linguistique. (Debyser, 1970 : 39)

Par conséquent, dans l'apprentissage humain, le facteur de la similitude a un rôle important. Selon E. J. Gibson, la similitude est la relation entre les stimuli qu'on peut indiquer et mesurer en termes de tendance à généraliser (Gibson, 1991 : 51). La généralisation est la tendance d'une réponse Ra apprise antérieurement en association avec Sa de se produire quand

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

Sb (avec lequel elle n'a jamais été associée) est présenté (*ibid*. : 48). Il est évident donc que les deux stimuli Sa et Sb, qui déclenchent un processus de généralisation, sont similaires.

La figure suivante, empruntée à Gibson, représente la généralisation dans l'apprentissage. Les lignes interrompues représentent les tendances à généraliser et les lignes continues représentent les connexions avec les réponses correctes à apprendre. La possibilité de donner une réponse erronée est proportionnelle à la force de la tendance à généraliser.

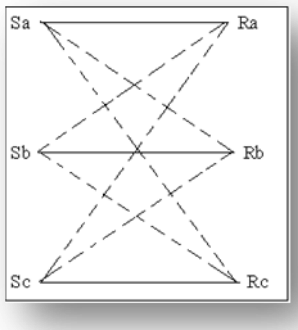


Figure 1 – La tendance à généraliser

La tendance à généraliser se manifeste sur deux plans (Florès, 1957 : 402) : le plan du comportement et le plan du stimulus. Le premier plan est identifié lorsque « les stimuli Sb, Sc, Sd, ..., Sx évoquent avec des intensités différentes chez le sujet la réponse Ra associée antérieurement à Sa » (Florès, 1957 : 402), situation dans laquelle on parle de *gradient de généralisation.* Eleanor J. Gibson affirme que le gradient de généralisation se forme lorsqu'un nombre de stimuli présentent des degrés de généralisation variables par rapport à un stimulus standard donné (Gibson, 1991: 48).

Such a gradient will be yielded by a group of stimuli which can be arranged along any dimension or scale with respect to the presence of some discriminable quality or aspect – in other words, stimuli which would be considered to vary in degree of similarity. (Gibson, 1991: 48)

On déduit donc que Sa, Sb, Sc, ..., Sx font partie du même continuum de stimuli que Sa et se trouvent à certaines distances de Sa, distances qui varient en fonction de la probabilité de l'évocation de Ra. En conséquence, ces stimuli qui font partie du même continuum présentent des degrés de similarité variables. C'est de cette manière que la tendance à généraliser se manifeste sur le plan du stimulus. Sb, Sc, Sd, ..., Sx constituent un gradient de similitude.

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, on rencontre cette situation assez souvent. Prenons le cas de l'interférence **curiouse*[2]. Les stimuli sont les contextes d'utilisation de telle ou telle langue ; ils sont désignées par : S_{fr}, S_{ro}, S_{es}, S_{it} qui forment un gradient de similitude, vu la proximité de ces quatre langues romanes.

Les réponses associées à ces stimuli sont, dans ce cas, désignées par: R_{fr}, R_{ro}, R_{es}, R_{it} et forment à côté des stimuli un gradient de généralisation car chaque stimulus présente la probabilité d'évoquer une des réponses.

[2] Exemple d'interférence rencontrée dans le corpus d'une étude menée par nous en 2009-2010.

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

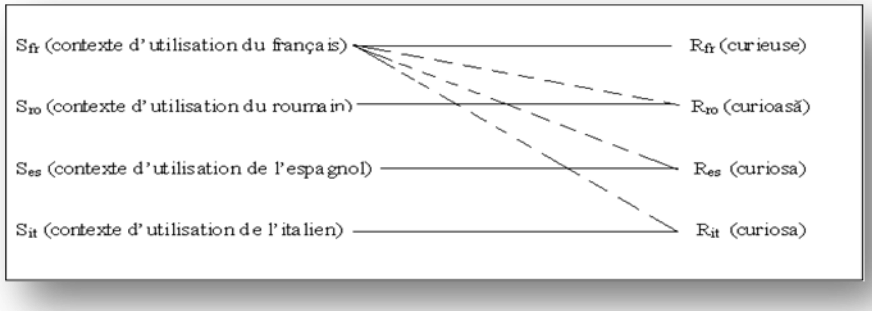


Figure 2 – Cas de généralisation **curiouse*

Dans le cas de l'interférence **curiouse* (produite dans un contexte d'utilisation du français) le S_{fr} évoque par « analogie de forme ou de sens » (Debyser, 1970 : 39) un autre stimulus S_{ro}, S_{es} ou S_{it} et, en conséquence, la réponse (**curiouse*) est une contamination entre les réponses R_{ro}, R_{es} et R_{it} associées à ces stimuli. Dans la figure ci-dessus, les lignes continues représentent les connexions avec les réponses correctes à apprendre, tandis que les lignes interrompues représentent les tendances à généraliser.

Si on retient qu'il y a généralisation chaque fois qu'une réponse incorrecte, qui ne correspond pas au stimulus donné, vient se substituer à une réponse correcte à un certain moment de l'apprentissage, on peut déduire que « la psychologie de la généralisation serait donc la psychologie des erreurs, des mauvaises réponses » (Florès, 1957 : 406). F. Debyser affirme que sans généralisation il n'y aurait jamais apprentissage (Debyser, 1970 : 40).

Le phénomène inverse à la généralisation est la différenciation (discrimination) qui peut être définie comme la diminution progressive de la généralisation comme résultat du renforcement de la pratique de Sa → Ra et la présentation non renforcée de Sb (Gibson, 1991: 49). Donc, la généralisation et la discrimination sont interdépendantes et leur rapport est déterminé par le degré de similitude des items. Plus la ressemblance des stimuli Sa et Sb est grande, plus leur discrimination est difficile.

Dans un autre ordre d'idées, l'apprentissage est d'autant plus facile que le degré de généralisation est plus haut, car le transfert positif apparaît. Mais, le revers de la médaille est que le nombre d'erreurs (d'interférences intra-série) augmente aussi en fonction du degré de similitude des items.

L'apparition de la généralisation et de la discrimination dépend aussi du moment de l'apprentissage. C. Florès (1957 : 408) reprend les résultats des travaux de E. J. Gibson conformément auxquels les stimuli peu similaires déclenchent la généralisation surtout au début de l'apprentissage, tandis que les stimuli très similaires peuvent être confondus même lors de la dernière phase de l'apprentissage.

F. Debyser observe que la généralisation se distingue de la discrimination par le fait qu'elle est « en quelque sorte une tendance naturelle » (Debyser, 1970 : 41) tandis que la discrimination est créée surtout en situation d'apprentissage et « c'est notamment une pratique pédagogique très employée pour lutter contre les interférences que peut entraîner la généralisation » (*ibid.*). Afin de renforcer la discrimination pour éviter les interférences, il faut augmenter la distance entre S1 et S2, selon F. Debyser. Alors, on doit trouver des stimuli plus complexes Σ1 et Σ2 qui auront le rôle de repères différenciateurs.

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

3. Projets sur similitude et intercompréhension entre les langues

Pendant les dernières décennies, les chercheurs ont mis en place des projets européens comme Galatea, Galanet, Galapro, EuroCom, EuRom4, IGLO, qui accordent du crédit à l'influence positive (transfert) entre les langues. Ils valorisent beaucoup la proximité des langues dans le but d'une intercompréhension qui sert de point de départ dans l'acquisition d'une langue étrangère proche.

L'intercompréhension est souvent vue comme un principe de communication représenté par « le fait de comprendre les langues sans les parler : chacun parle ou écrit dans sa langue, et comprend ou lit celle de l'autre » (Ploquin cité par Degache, 2006 : 14). Cependant, certains chercheurs considèrent que ce principe de communication « ne se prête pas bien aux situations de communication réelles qui réunissent des individus qui ne peuvent pas désigner de manière exclusive leur propre langue » (Carrasco, Degache & Pishva, 2008 : 4). Dans le cas d'un un locuteur pour lequel la langue romane n'est pas sa propre langue, mais une langue seconde, ne pourrait-on plus parler d'intercompréhension ? Comme réponse à cette question, quelques chercheurs ont donné une définition plus élargie et plus explicite de l'intercompréhension :

Un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa (ses) langue(s) romane(s) de référence tout en considérant ce mode comme un moyen de développer ses connaissances de plusieurs langues et ses aptitudes à les comprendre à l'écrit et à l'oral. Entendue ainsi, l'intercompréhension consiste d'abord à faire l'effort de comprendre les autres, et ensuite seulement, parce que nul n'est obligé de réagir, à s'exprimer dans une langue de la même famille que l'on maîtrise suffisamment. (Carrasco, Degache & Pishva, 2008: 3)

Et une définition qui présente l'intercompréhension au-delà de son aspect linguistique:

il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens juges aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas "que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités – gestuelles, culturelles, sociales...- et de l'implication des locuteurs". (Degache, 2006 : 21)

Nous prenons les projets Galatea et Galanet et Galapro et Miriadi comme exemples représentatifs pour montrer l'importance de la proximité linguistique qui permet l'intercompréhension dans la tentative de compréhension et, finalement, d'acquisition d'une langue étrangère proche. Galatea a débuté en 1992, sous la direction de L. Dabène et a été promu par le *Centre de Didactique des Langues* de Grenoble. À la base du projet se trouve l'idée que:

Les langues romanes possèdent en commun un atout insuffisamment exploité qui pourrait contribuer à leur diffusion en dehors de leur domaine naturel d'emploi : leur proximité linguistique. Elles constituent un continuum fondé sur leur origine latine commune qui permet d'assurer de façon aisée un minimum de communication entre locuteurs de langues différentes. (Carrasco Perea, 2006 : 164)

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

Galatea s'adresse à un public large, surtout aux personnes qui ont plus de quinze ans et qui veulent découvrir une ou plusieurs langues romanes. Ce projet a deux principes directeurs. Le premier se réfère à la manière d'aborder une langue romane, à savoir par compétence dissociée. On se préoccupe de la compréhension écrite et, au fur et à mesure qu'on avance, on passe à la compréhension orale, en laissant de côté l'expression écrite ou orale. Le second principe est la possibilité d'apprentissage consécutif de trois langues romanes. Les deux principes s'appuient sur la mise à profit de la similitude linguistique.

Le projet Galanet démarre comme un prolongement naturel de Galatea. Si Galatea vise la compréhension entre paires de langues romanes, Galanet va plus loin et vise l'intercompréhension entre les locuteurs romanophones. Galanet a mis au point entre 2001-2004 une plateforme Internet qui permet d'apprendre à communiquer et à agir en quatre langues (espagnol, français, italien et portugais principalement mais également dans d'autres langues néolatines) en comprenant la/les langue(s) des autres et en se faisant comprendre. Les objectifs de Galanet sont le développement d'une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes et l'apprentissage des langues romanes en relation directe avec des étudiants européens ou non, grâce aux TICE.

Si Galatea et Galanet impliquaient dans leurs projets surtout le français, l'italien, l'espagnol et le portugais, le nouveau projet européen, Galapro[3], depuis 2008, implique aussi le roumain et le catalan. Il vise la formation des formateurs à l'intercompréhension en langues romanes.

Miriadi est un projet récemment démaré (décembre 2012) dans le domaine de l'intercompréhension qui se propose de contribuer à l'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues par la promotion de formations à l'intercompréhension en interaction sur Internet.

Tous ces projets s'appuient sur l'idée que la méthode intercompréhensive serait très efficace dans l'apprentissage d'une langue étrangère proche, car elle favorise le mouvement d'une langue à l'autre, dans le processus d'apprentissage, et apaise les craintes de l'apprenant liées à l'acquisition d'une nouvelle langue.

Lors de la première étape de l'apprentissage d'une langue, un obstacle important est dû à ce que le rapport entre son et graphie dans la langue cible n'est pas le même que dans la langue maternelle. Dans le contexte où les similitudes entre les langues peuvent faciliter l'apprentissage mais peuvent aussi être des sources d'erreurs, toujours, au début du processus d'apprentissage, la production en langue étrangère sera parsemée d'interférences. Mais, le fait que la phase de production intervienne après celle de la compréhension ne permettra pas la fixation des interférences dues à la proximité linguistique. Par conséquent, selon nous, au moins au début de l'apprentissage il fallait profiter de la proximité des langues et encourager les transferts.

Bibliographie

CARRASCO PEREA, Encarnación (2006), *L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative)*, en ligne, http://www.galanet.eu/.

[3] Les universités partenaires sont : Université de Aveiro, Université Stendhal Grenoble 3, Université Complutense de Madrid, Université Autonome de Barcelone, Université Mons-Hainault, Université Lumière Lyon II, Université de Cassino, Université « Alexandru Ioan Cuza ».

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)

CARRASCO, Encarnación, DEGACHE, Christian. & PISHVA, Yasmin (2008), *Intégrer l'intercompréhension à l'université. L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, en ligne, http://www.galanet.eu/.=[

DEBYSER, Francis (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française* 8/1, *Apprentissage du français langue étrangère*, pp. 31 - 61.

DEGACHE, Christian (2006), *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier d'HDR, volume I, Introduction (pp.1-36), Université Stendhal-Grenoble 3, en ligne, http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.

ELOY, Jean-Michel (2004), « Langues proches : que signifie les enseigner ? », *Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 136, pp. 393-402.

FLORES, César (1957), « Le rôle de la similitude des éléments dans l'apprentissage et le transfert », *L'année psychologique* 57/2, pp. 399-424.

GIBSON, Eleanor J. (1991), *An Odyssey in Learning and Perception, A Systematic Application of the Concepts of Generalization and Differentiation to Verbal Learning*, Massachusetts Institute of Technology, pp. 41-70.

LAZARD, Gilbert (2006), *La quête des invariants interlangues,* Honoré Champion Editeur, Paris

ROBERT, Jean-Michel (2004), « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 136, pp. 499-511.

SAPIR, Edward (2001), *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*, Paris, Payot & Rivages.

Pojet Galanet : www.galanet.eu

Projet Galapro : www.galapro.eu/?p=47&language=POR

Galapro – *Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes*, document électronique disponible à l'adresse : http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/languages/lan_135470_pr_galapro.pdf

Projet Miriadi : https://www.miriadi.net/

BDD-A23250 © 2016 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:01:11 UTC)