

MODERNE SPRACHEN

Herausgegeben von
Wolfgang GÖRTSCHACHER
Wolfgang PÖCKL
Bernhard PÖLL

MSp

53/2 (2009)

prae
sens

D'une faute à l'autre: un progrès? L'interlangue française et espagnole des germanophones¹

EVA LAVRIC (Innsbruck)

Der Fehler als notwendiges Durchgangsstadium in der Entwicklung der Interimssprache – die Interimssprache als ständig in Veränderung, in Restrukturierung befindliches System – und all dies als wertvolles heuristisches Instrument bei der Erforschung von (Fremd-)Spracherwerbsprozessen: Dem soll in diesem Beitrag anhand von Beispielen aus dem tertiären Französisch- und Spanischerwerb Germanophoner nachgegangen werden.

Insbesondere soll beleuchtet werden, inwieweit und nach welchen Kriterien nicht nur zielsprachenkonforme Äußerungen, sondern auch bestimmte Typen von Fehlern als Zeugnisse für Lernfortschritt gegenüber anderen Fehlertypen gewertet werden können, und in welchen Bereichen (Grammatik, Lexikon) dieses Konzept des „von Fehler zu Fehler Fortschreitens“ am besten greift.

Das Corpus stammt sowohl für Französisch als auch für Spanisch von jeweils zwei verschiedenen Lernergruppen, einer aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht und einer Erwachsenenengruppe.

1. Introduction

L'auteur de ces lignes se vante quelquefois d'avoir inventé le test de français pour germanophones le plus rapide du monde. Le voici:

Traduisez en français: „*hat sich verdoppelt!*“!

Et voilà la clef pour l'évaluation des réponses:

a se doublé: niveau débutants

s'a doublé: niveau intermédiaire

s'est doublé: niveau avancé

a doublé: niveau «near-native»

Ce petit test pas tout à fait sérieux, mais pas tout à fait absurde non plus, repose sur une série d'assomptions:

1. L'acquisition de la langue étrangère se ferait dans certains domaines – dans notre cas, en morphologie et morphosyntaxe verbales – suivant des séquences bien définies, pareille à l'acquisition de la langue maternelle dans la première enfance.

Ce n'est pas par hasard que j'ai choisi les trois étapes de mon test, parce que ce sont celles qui reviennent très souvent dans la langue des appren-

¹ Cette contribution a été présentée (en français) lors du „XXIX. Deutscher Romanistentag: Europa und die Romanische Welt“, Sarrebruck, 25-29 septembre 2005, et (en allemand) à l'occasion du colloque „Ricerche e pratiche plurilaterali e interculturali nella didattica delle lingue straniere. Plurilaterale und interkulturelle Forschungen und Praktiken in der Fremdsprachendidaktik“, Accademia di Studi Italo-Tedeschi di Merano, 31 mars - 2 avril 2006.

nants, alors que je n'ai jamais vu la variante possible *est se doublé. Ce qui signifie que la position du pronom a l'air d'être toujours apprise avant le choix de l'auxiliaire.

2. La structure de ces séquences d'apprentissage est fortement influencée par la langue maternelle des apprenants, qui sert de point de départ à l'interlangue.

C'est ce qui constitue une première différence importante par rapport à l'acquisition de la première langue. Dans notre exemple, l'apprenant part de l'hypothèse selon laquelle l'ordre des mots et l'auxiliaire seraient les mêmes qu'en allemand, c'est-à-dire qu'il commence par traduire mot à mot.

3. La structure de la langue cible est cruciale également, car les règles générales sont apprises avant les exceptions.

Dans notre cas, la règle générale serait la formation du passé composé avec l'auxiliaire *avoir* et le participe passé; l'exception serait le fait que les verbes réflexifs demandent l'auxiliaire *être*. C'est là une structure inhérente à la langue française.

Cependant, les exceptions sont susceptibles de se définir aussi par rapport à la langue de départ: dans notre exemple, l'exception par rapport à l'allemand consiste dans le fait que *doubler* en français ne soit pas un verbe réflexif.

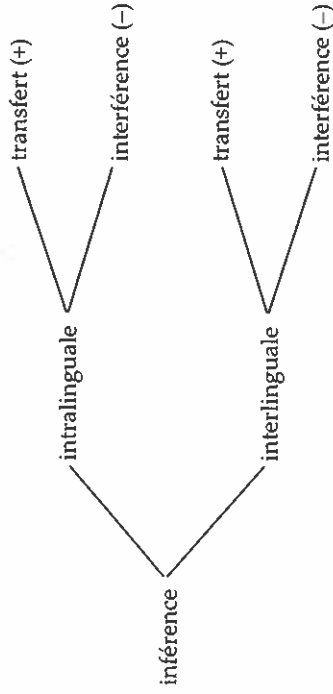
Ces trois thèses correspondent à ce qui est connu comme la théorie de l'interlangue, un système régulier et dynamique qui évolue à partir d'une langue de départ pour se rapprocher progressivement de la langue cible (voir p.ex. Vogel 1990 et James 1990). Dans ce processus se combinent un aspect terlinguistique et un aspect intralinguistique, chacun assorti des fautes correspondantes.² On retrouve donc dans l'interlangue:

2 La théorie de l'interlangue ne peut donc nier son lien étroit avec l'analyse d'erreurs, qu'elle complète d'une part par une dimension dynamique, évolutionnaire, et d'autre part par une perspective élargie qui tient compte de la totalité des productions de l'apprenant; voir ci-dessous, l'étude de Barros Díez 2006 qui étudie non seulement les fautes, mais encore les emplois corrects des prépositions *por* et *para* dans l'interlangue d'apprenants germanophones.

Parmi la riche littérature qui existe en analyse d'erreurs, je ne citerai que l'article "state of the art" de James 1990 et je renverrai pour une bibliographie plus extensive à Lavric 1994 et 1998. La meilleure classification d'erreurs (et la plus originale) se trouve dans Knapp-Potthoff 1987, qui donne également (p. 207) une excellente définition de ce qu'il faut entendre par *fautes*: „Abweichungen von dem Repertoire von Äußerungen, das eine genauere bestimmte Gruppe von (realen und idealen) Sprechern der Zielsprache mit gleichen Mitteilungsinentionen in der gleichen Situation produzieren würde.“ Pour un tra-

- des interférences interlinguales qui s'expliquent par la langue maternelle des apprenants ou par leurs autres langues étrangères,
- des interférences intralinguales, qui s'expliquent par la structure de la langue cible; dans ce cas, on parle aussi d'hypercorrections ou de surgénérations (voir Kielhöfer 1975: 87 et Lochner 2003: 15).

Pour ce qui est de la terminologie, je renvoie à Rattunde 1977: 12, qui distingue entre les «transferts» réussis et les «interférences» fautives, l'hypéronyme étant «inférence».³ Ces inférences peuvent être soit intra- soit interlinguales. Cf. le schéma suivant:



Si ma théorie est valable, on devrait pouvoir suivre l'évolution de l'interlangue non seulement dans les fautes qui sont remplacées par des solutions correctes, mais encore dans des fautes qui seraient remplacées par d'autres fautes, mais des fautes plus évoluées, plus «correctes», plus proches des structures véritables de la langue cible.

Il faut se demander cependant si une telle évolution progressive ne se fait pas que dans certains domaines de la langue, tandis que d'autres seraient marqués, par exemple, par des sauts de compétence; et quels sont les domaines qui s'expliquent par chacun des deux modèles.

Voyons donc d'abord si nous trouvons des domaines où les fautes peuvent être classées en fautes de base et en fautes plus évoluées, fautes qui té-

vail plus récent et très complet sur l'analyse d'erreurs (écrit dans une perspective didactique), se référer à Kleppin 1998.

À noter c'est bien à l'analyse d'erreurs que nous devons le progrès qui consiste à remplace le préjugé négatif traditionnel qui accompagnait l'idée de faute par une perspective plus positive, qui considère l'erreur comme un stade intermédiaire nécessaire de l'interlangue (voir Nickel 1972: 9, Lavric 1998: 970, Lörincz 2001: 18, Lochner 2003: 8).

3 D'autres chercheurs, p.ex. Kielhöfer 1975: 83, Barrera-Vidal 1995: 28 et Näf / Pfander 2001: 7, parlent de transfert positif et négatif, le transfert négatif correspondant à l'interférence.

moignent d'un progrès dans l'apprentissage, comme c'était le cas dans mon petit test.

Je me servirai pour mon enquête du corpus réuni par une de mes étudiantes (Sandra Locher 2003) pour son mémoire de maîtrise, qui a déposé 200 travaux écrits d'élèves de quatrième et cinquième année de français dans un lycée commercial autrichien (Handelsakademie).⁴

Le corpus de Sandra Lochner est très complet et très bien structuré. Remarquons cependant qu'il ne tient compte que des fautes récurrentes, c'est-à-dire de celles que l'on retrouve de façon plus ou moins semblable chez plusieurs apprenants du groupe. C'est là un choix délibéré que j'avais suggéré à mon étudiante.

En effet, si une faute est récurrente, c'est qu'il y a pour elle une certaine nécessité, c'est qu'elle a une logique, logique qu'il s'agit de découvrir et de décrire. C'est en cela que l'interlangue est régulière, systématique, non seulement au niveau individuel, mais encore dans une perspective collective. L'interlangue, je m'en suis persuadée dans ma longue carrière de professeur de langue, n'est pas en premier lieu quelque chose d'idiosyncrasique.

Il y a quelques années, j'ai écrit un article intitulé «Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes!» (Lavric 2002). Ce caractère récurrent des fautes est en effet une chance, non seulement parce qu'il nous permet de prévoir les fautes et de les éviter ou de les corriger plus facilement, mais aussi parce que l'analyse de ces erreurs récurrentes permet de connaître et de comprendre un peu mieux les processus d'apprentissage.

Dans cette étude, les fautes seront donc présentées par blocs, par batteries, pour bien montrer comment les apprenants inévitablement (ou presque) tombent toujours dans les mêmes pièges.

Nous commencerons par un domaine qui m'est cher parce que j'en ai fait une étude contrastive français-allemand-espagnol (Lavric 2001): ce sont les déterminants du nom, et notamment les articles.

2. Les articles en français (pour germanophones)

Voici nos deux premières batteries de fautes récurrentes (et ce que je note \emptyset , c'est l'absence de tout article ou article zéro):

- (1) *Cultive \emptyset fleurs et \emptyset légumes!
- (2) *Ils ont \emptyset problèmes avec le poumon.
- (3) *Elle a aussi \emptyset riches amis.

⁴ Étant authentiques, les exemples contiennent souvent plus d'une faute à la fois. Celle qui nous intéresse dans chaque exemple a donc été marquée en caractères gras.

- (4) *J'ai aussi \emptyset bonnes connaissances ...
- (5) *Elles ont \emptyset problèmes.
- (6) *Les participants étaient \emptyset jeunes belges de souche et d'origine étrangère.
- (7) *Les avions expulsent \emptyset kérosène dans l'air.
- (8) *On doit chauffer avec \emptyset bois ...
- (9) *Ils jouent \emptyset musique.
- (10) *On doit rouler avec \emptyset essence sans plomb.
- (11) *J'ai déjà \emptyset expérience avec le tourisme.

Ce type de faute peut-être inévitable correspond pour ainsi dire au degré zéro de l'apprentissage des articles français par les germanophones. Il doit s'interpréter comme une illustration claire et nette du problème contrastif fondamental dans ce domaine, et qui est l'existence, en français, des formes *des* et *du / de la*, appelées «article partitif», qui correspondent à l'article zéro (zéro plus pluriel, zéro plus singulier) en allemand. Sémantiquement il s'agit de l'indéfini avec les noms de masse et avec les noms comptables au pluriel.

Voilà la règle de base, et la batterie d'exemples qui suit montre un état de l'interlangue où cette règle de base a déjà été pleinement assimilée. Seulement, ce qui manque, ce sont les nombreuses **exceptions** (et l'on est donc en présence de fautes de surgénéralisation):

- (12) *J'aime bien *des* voyages.
- (13) *J'adore *des* enfants beaucoup.
- (14) *Aujourd'hui on sait que seulement *des* filtres peuvent réduire les rejets.
- (15) *Bien qu'on dise que le climat entre *des* professeurs et *des* étudiants est très mauvais ici, cette université me plaît le mieux ...
- (16) *Des énergies renouvelables sont l'énergie de l'eau, l'énergie du vent et ...
- (17) *Des conseils sont difficiles.
- (18) *Des investissements ont pour conséquence une hausse de la production.

On le voit, en effet, *des* et *du* ne s'emploient pas dans les énoncés génériques (= **exception 1**), et encore moins en début de phrase, alors que leur équivalent allemand, l'article zéro, s'accommode fort bien de ce genre de contexte.⁵ (C'est

⁵ Il est intéressant de voir cependant que les exemples recueillis dans notre corpus ne concernent que la forme plurielle *des*, alors que pour *du / de la* on ne trouve que des exemples du type:

- (19) *Cette sélection est punissable parce que \emptyset racisme est interdit.
- (20) * \emptyset Racisme est un danger pour la société,

qui correspondent à notre degré zéro d'apprentissage. Par rapport à ces exemples, une formule *du racisme* est interdite constituerait un progrès; il faudrait chercher pourquoi elle

là une exception à apprendre, qui, d'ailleurs, a fait couler des flots d'encre linguistique.)

Mais la généralité n'est pas la seule exception à apprendre. Les fautes qui suivent ont l'air d'appartenir à une phase 0,5 de l'apprentissage, où l'on se serait rendu compte qu'il y a quelque chose comme un article partitif, sans pour autant en connaître la morphologie exacte:

- (21) **quand il avait d'argent ...*
- (22) **quand il avait d'argent, il prenait l'hôtel, ...*
- (23) **J'ai d'expérience.*
- (24) **Il y a beaucoup d'autres endroits où on peut trouver de racisme.*
- (25) *... *quand on produit d'énergie.*
- (26) **il fait de musique.*

Je pense cependant que de telles fautes interviennent en réalité plus tard (et bien évidemment, il faudrait vérifier cette thèse sur un corpus; mais en tant qu'enseignante je sais qu'elles se produisent encore à des niveaux très avancés). En effet, la confusion sur les formes du partitif provient très probablement du fait que celui-ci dispose bien aussi d'une variante *de / d'* dans certains textes (= **exception 2**), et que ces contextes soient mal connus des apprenants et guère expliqués dans les manuels.

Et il m'est arrivé très souvent d'expliquer à des étudiants jusque-là fort confus la règle relativement simple selon laquelle *des* et *du* se transforment en *de* lorsqu'ils sont amalgamés avec la préposition *de*:

de + des = de de + du / de la = de (et de + de l' = d').

Cette exception morphologique (= **exception 3**) donne lieu à des fautes qui n'ont pas l'air, mais où le contexte révèle que l'élève aurait en réalité voulu exprimer un indéfini:

- (27) **J'ai besoin de l'argent.*
- (28) **Je m'occupe des touristes.*
- (29) **L'hôtel dispose des ordinateurs et Internet.*

C'est à la même règle que l'on peut faire appel également pour expliquer le *de* intégré aux adverbes de quantité (*beaucoup de, plus de, etc.* = **exception 4**), c'est-à-dire que l'on pourrait interpréter

beaucoup de pain comme *beaucoup de + du pain*,
beaucoup de gens comme *beaucoup de + des gens*.

apparaît bien moins souvent que la formule correspondante avec *des*. Serait-ce parce que le *généralisme* massif est moins omni-présent que le *généralisme* pluriel?

Psychologiquement, pour les apprenants, c'est un peu ce qu'ils pensent lorsqu'ils écrivent:

- (30) **La police peuvent faire plus des contrôles.*
- (31) **il y a beaucoup des employés ...*
- (32) **beaucoup des rumeurs*
- (33) **Beaucoup des gens*

Il est relativement probable que ces fautes soient dues aux équivalences suivantes:

viele = beaucoup de (valable)

Leute (indéf. pl.) = *des gens* (valable également),

combinées à une règle (fausse) *de + des = des* (à la place de *de + des = de*).⁶

Ces fautes, comme les précédentes, présupposent en tout cas une connaissance morphologique et fonctionnelle du partitif (singulier et pluriel) bien supérieure à celle de nos deux premières batteries d'exemples. Ici, la règle de base est bien connue, et ce sont les exceptions qui font encore défaut.

Le même problème de la variante *de* au lieu de *des* et *du* se pose d'ailleurs avec la négation (= **exception 5**); de plus, là, bien évidemment, il n'y a pas que *des* et *du* qui se transforment en *de*, mais aussi l'indéfini comptable singulier *un*, ce qui donne lieu à des erreurs comme les suivantes:

- (34) **Je regrette mais nous n'avons pas une chambre libre ...*
- (35) **On n'a pas un horaire fixe.*
- (36) **Mlle Hugot n'a pas un téléviseur.*
- (37) **Il n'y avait pas des victimes.*
- (38) **Il a dit qu'il n'a pas des vêtements.*
- (39) **Malheureusement nous ne recevons pas des informations de vous.*
- (40) **Je ne reçu pas des informations.*
- (41) **Ils n'ont pas des problèmes.*
- (42) **Je n'ai pas obtenu des informations.*
- (43) **Elles n'ont pas acheté des vêtements.*

⁶ Ils se peut aussi qu'ils pensent que:

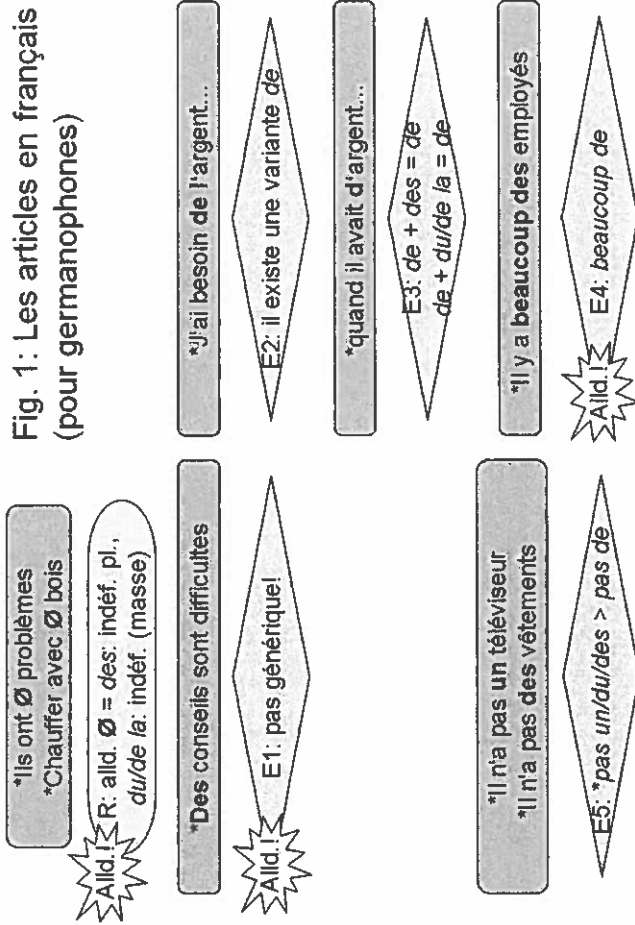
viele = beaucoup

Leute (indéf. pl.) = *des gens*,

c'est-à-dire qu'ils ont bien compris qu'il faut un article partitif, mais qu'ils ne voient pas que *beaucoup* prend toujours un *de*.

Ce qui constitue une belle transition vers le deuxième phénomène que nous étudierons ici, et qui est la négation en français (pour germanophones).

Fig. 1: Les articles en français (pour germanophones)



3. La négation en français (pour germanophones)⁷

- (44) *Je ne parle français.
- (45) *Tu ne dois avoir peur.
- (46) *Je ne suis d'accord.
- (47) *Il ne voulait me laisser entrer ...

Nous retrouvons ici ce que l'on pourrait appeler le degré zéro; puisque indépendamment du fait que ce genre de phrases puisse se justifier du point de vue diachronique et que le dernier des exemples cités soit même possible dans un registre très soutenu, ces énoncés, lorsqu'on les trouve dans un devoir d'apprentissage, témoignent de problèmes sérieux avec la première règle contrastive fondamentale de la négation: c'est que celle-ci se fait avec une seule particule en allemand, mais avec deux particules en français.⁸

⁷ Pour une étude contrastive de la négation en français et en allemand voir Benhacine 1989 et Mayer 2005.

⁸ Notons cependant que dans nos quatre exemples, le *ne* est bien placé au bon endroit, ce qui n'est pas forcément évident pour un germanophone (puisque *nicht* se place derrière le verbe). Si l'on considère que notre corpus de fautes correspond à la quatrième et à la cinquième année d'apprentissage on interdira les fautes ci-dessus plutôt que de les

Du moment qu'on a assimilé la règle fondamentale des deux éléments de négation, qui constitue en quelque sorte le premier palier, il se pose le problème suivant, soit la question de savoir où placer les deux particules. Et la majeure partie de l'apprentissage de la négation en français sera cadencée par les données inter- et surtout intralinguistiques de ce problème, par l'emboîtement des règles, des exceptions et des exceptions aux exceptions (et ainsi de suite).

- (48) *on m'a expliqué qu'ils ne pas laissaient entrer n'importe qui.

Deuxième règle: *ne* et *pas* se placent respectivement devant et derrière le verbe.

- (49) *Si je ne l'avais expliqué pas ...

Troisième règle: devant et derrière le verbe conjugué! C'est-à-dire que les particules entourent l'auxiliaire aux temps composés.

(Mais d'autre part, dans notre exemple, la position de *ne* devant le pronom personnel montre que l'élève a assimilé une exception importante, voir ci-dessous.)

Première exception (où la troisième règle ne peut pas s'appliquer): l'infinitif.

- (50) *pour ne travailler pas toute la nuit

Deuxième exception (à la deuxième règle): les pronoms personnels clitiques.

- (51) *elle nous ne protège pas contre ...
- (52) *Les vêtements elle a acheté, les lui ne plaît plus.
- (53) *Les parents lui ne donnent pas qu'il a besoin de.

Troisième exception: la négation par *aucun*, *personne*, *rien*. Là, il semble bien que tout soit à recommencer, depuis la toute première règle qui veut que la négation française comporte deux éléments:

- (54) *No, personne est honnête.
- (55) *Aucune proposition a été acceptée.
- (56) *Dans le premier magasin rien plaît à Aliyah.

Avec *aucun*, *personne*, *rien*, il faut donc également deux éléments, mais où les placer? Il est normal de croire qu'on a les mêmes règles du jeu qu'avec *pas*:

- (57) *Je n'ai personne vu.

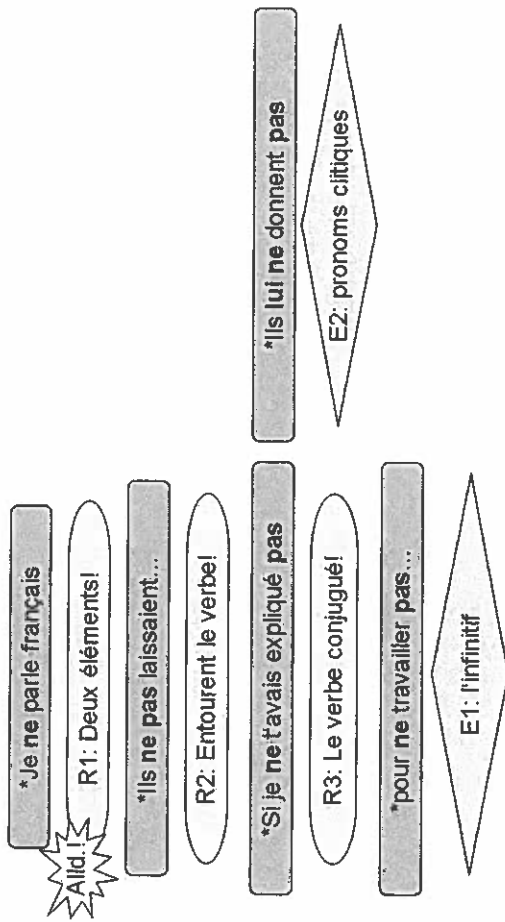
Tant pis pour l'apprenant, il y a une **exception!** Bon, mais s'il y a une exception, elle sera, on l'espère, du moins valable pour les trois éléments?

- (58) *Je n'ai vu rien.

fautes d'étourderie, des «mistakes» au sens de Corder 1967: 24 ou «fautes de performance» au sens de Kielhöfer 1975: 85.

- (59) *Elle n'a acheté rien.
 (60) *Elle n'a trouvé rien.

Fig. 2: La négation en français
 (pour germanophones) 1



Là, on va d'irrégularité en irrégularité! Le fait que *rien* et *aucun* se comportent comme *pas* apparaît en effet dans ce contexte comme une **exception à l'exception**.

En fait, il existe même une **exception à l'exception**, donc une exception du troisième degré, et c'est la combinaison de *rien* avec les prépositions à ou *de*, puisque à *rien* et *de rien* se placent à leur tour, comme *personne*, derrière le participe.

Ensuite, avec *aucun*, *personne* et *rien*, il faut penser aussi au cas spécial du sujet: (Dans ce cas-là, d'ailleurs, les trois particules sont bien d'accord, peut-être parce qu'on vient justement d'apprendre qu'il conviendrait de les traiter séparément.)

- (61) *Ne personne me vient voir.
 (62) *Ne rien m'intéresse.

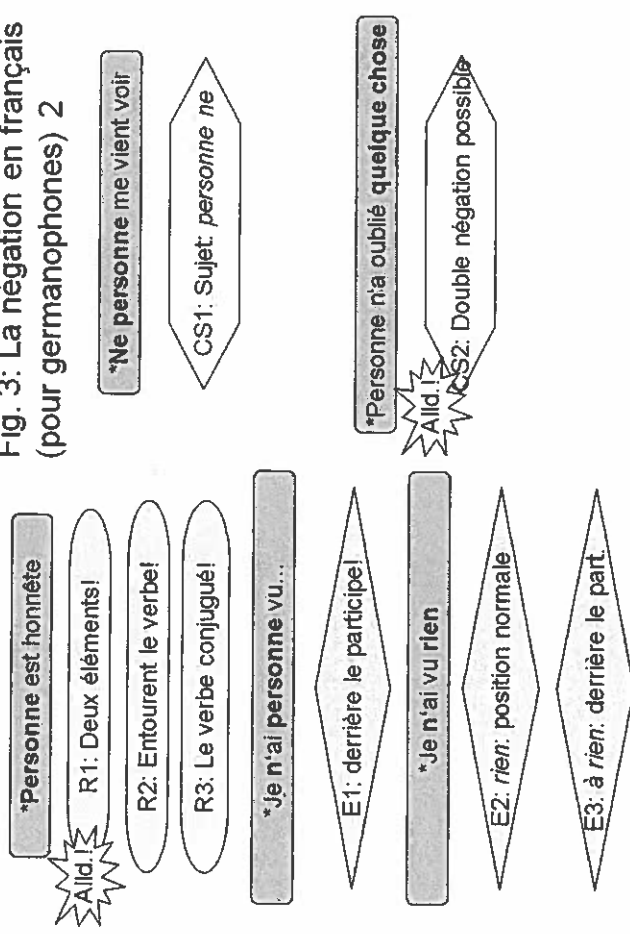
Le sujet se construit avec *personne ne*, *rien ne*, *aucun ne*, voilà la règle pour notre **cas spécial numéro un**.

Et pour comble, il reste le **cas spécial numéro deux**, la double négation, qui est tout à fait courante en français, alors que l'allemand l'évite en remplaçant la particule négative par un pronom indéfini positif:

- (63) *Personne n'a oublié quelque chose.
 (64) *Personne n'a vu quelque chose dans la forêt.

La règle à apprendre pour notre cas spécial 2 serait la suivante: double négation = affirmation en allemand, mais double négation = négation en français.

Fig. 3: La négation en français
 (pour germanophones) 2



Voilà donc deux domaines où les fautes s'échelonnent plus ou moins parfaitement, bien comme il faut, des plus simples aux plus sophistiquées, d'une interlangue encore calquée sur la langue maternelle vers une interlangue qui ressemble beaucoup à la langue cible, mais en plus régulière. Les interférences de la langue maternelle interviennent plutôt au début du processus, tandis que les échelons supérieurs sont dictés par la logique de la langue cible, de règle en exception, d'exception en exception du second degré. Mais c'est un fait aussi que la langue maternelle est toujours susceptible d'intervenir, comme p. ex. pour la double négation.

Il est temps de passer maintenant à des domaines où cette belle logique ne s'applique pas du tout, ou en tout cas nettement moins, et on l'aura deviné, il s'agit du vocabulaire, du lexique, qui, par opposition à la grammaire, est régi par moins de régularités et s'apprend plutôt au coup par coup.

Notre exemple concernera la terminologie économique française, car notre deuxième corpus de fautes provient de l'enseignement du français économique à l'Université d'économie de Vienne. C'est à nouveau un corpus de travaux écrits, et les apprenants cette fois-ci en sont à leur sixième année

d'apprentissage environ (quatre ou cinq années au lycée, plus une ou deux à l'université).⁹

4. La terminologie spécialisée (économique) en français

Non pas que l'enseignement des langues de spécialité puisse être réduit à donner des listes terminologiques; il comporte bien d'autres aspects, comme par exemple une grammaire spécialisée qui est présentée, par exemple, par Forner 1998, et, plus récemment et de façon exemplaire, par la très recommandable grammaire économique française de mes collègues Schwarz-Frömel / Schmid-thaler 2003. Mais ces langues de spécialité ne nous intéressent ici que comme étant un domaine où le vocabulaire, et la précision des choix lexicaux, revêtent une importance cruciale.¹⁰

Voici donc, en vrac, quelques fautes terminologiques bien typiques sur lesquelles on risque fort de tomber en tant que professeur de langage économique (langage économique français pour germanophones, bien entendu):

(Entre parenthèses, je donne cette fois-ci une correction à titre indicatif.)

- (65) **protectionnistique* (protectionniste)
- (66) **les prognostics* (pronostics)
- (67) **l'huile* (le pétrole)
- (68) **les investitions* (investissements)
- (69) **financier* (financier)
- (70) **la conjuncture* (conjoncture)
- (71) **coordonnée* (coordonnée)
- (72) **un contract* (contrat)
- (73) **un advertissement* (une publicité)
- (74) **un advantage* (avantage)
- (75) **le libre-exchange* (libre-échange)
- (76) **les expectations de salaire* (prétentions de salaire)
- (77) **le petrol* (pétrole)
- (78) **attendre une école* (fréquenter une école)
- (79) **les représentatives* (représentants)

⁹ C'est ce corpus qui a servi de base à mes propres publications sur l'analyse d'erreurs, voir Lavric 1988, 1993a et b, 1994a et b, 1998, 2000a et b, 2002, ainsi que Fischer / Lavric / Stegu 1994, Lavric / Pichler 1996 et 1998 / 2003 et Fischer / Lavric 2003.

¹⁰ La terminologie constitue en effet l'élément central et essentiel de toute langue de spécialité, cf. Hoffmann 1984: 21, 23, 76, Möhn / Pelka 1984: 1-2, 14 et Fluck 1985: 12 ainsi que Lavric 1988: 479-480, 1994b: 86, 97 et 1998.

(80) **la balance de performance* (balance des opérations courantes)

(81) **la crise de dettes* (crise de l'endettement)

(82) **le standard de vie* (niveau de vie)

J'ai laissé ces fautes en vrac pour ne pas priver le lecteur du plaisir de les classer; les lignes de force d'un tel classement pourraient être d'une part la langue qui interfère (allemand ou anglais) et d'autre part le type de faute qui en résulte (orthographe et micromorphologie du mot, ou bien, choix du mot tout entier et donc sémantique).

Voici ce que cela pourrait donner pour notre batterie d'exemples:

Fig. 4: La terminologie spécialisée (économique) en français

Langue qui interfère	micromorphologie + orthographe	mot tout entier (sémantique)
allemand	<i>protectionnistique</i> <i>les investitions</i> <i>la conjuncture</i>	<i>l'huile</i> <i>la balance de performance</i>
anglais	<i>un advantage</i> <i>le libre-exchange</i> <i>le petrol</i> <i>les représentatives</i>	<i>un advertissement</i> <i>les expectations de salaire</i> <i>attendre une école</i>
allemand + anglais	<i>financier</i> <i>un contract</i> <i>les prognostics</i> <i>coordonnée</i>	<i>la crise de dettes</i> <i>le standard de vie</i>

On voit que l'anglais produit des fautes du type «barbarismes», là où le mot français correspondant n'existe pas (**expecter*, **sober*), car les apprenants ont tendance à se reposer sur la similitude des deux langues. Surtout en terminologie économique, l'anglais fait plus souvent figure de «default supplier»¹¹ que l'allemand.

¹¹ Le concept de langue «default supplier» a été développé par Williams / Hammarbergt 1998 pour rendre compte du fait que les apprenants, lorsqu'il leur manque un mot dans la langue cible, ont souvent recours plutôt à une autre langue étrangère apprise précédemment et non pas à leur langue maternelle. (Ce qui, soit dit en passant, dépend certainement aussi du degré de similitude supposée entre les deux langues, car on imagine mal un Italien avoir recours à l'anglais lorsqu'il lui manque un mot en espagnol.)

On voit aussi que certaines fautes d'interférence ne peuvent être assignées avec certitude à une langue source bien précise, l'interférence pouvant provenir tant de l'allemand que de l'anglais.¹²

Tout est-il donc interférence? Ne trouve-t-on pas aussi des surgénéralisations à partir du français même?¹³ On en trouve, comme en témoignent les exemples suivants:

(83) **élever* les impôts

(84) *l'inflation a *effectué* une hausse de ...

On peut bien dire que les impôts sont *élevés*, mais il faut dire qu'ils ont été *relevés, augmentés*. Ici, le verbe ne suit donc pas l'adjectif. Et dans le deuxième exemple, c'est le nom *les effets* (*les causes et les effets*) qui induit l'apprenant en erreur, puisque *effectuer* ne signifie pas «causer, avoir pour effet», mais «réaliser, mettre en œuvre».

Et puis, il y a les **faux amis**¹⁴ (de l'allemand: *filiale, démonstration, chance, concours, actuel, forcer*; de l'anglais: *quitter, joindre, supporter*, pour n'en citer que quelques-uns), et enfin les innombrables et très espionnés **structures divergentes**, lorsque le français dispose de deux termes, là où l'allemand n'en a qu'un seul.¹⁵

¹² Pour ces cas-là, qui correspondent à la dernière ligne de notre tableau, Näf / Pfander 2001: 26 introduisent le terme d'«interférence doublement supportée» («doppelt-gestützte Interferenz»), voir aussi Lochner 2003: 14.

A noter que Barrera-Vidal 1995: 19-21 parle déjà d'une «double contrastivité» dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qu'il illustre par des interférences entre le français et l'espagnol dans les interlangues de germanophones.

¹³ Pour ce genre d'interférences intralinguales dans l'apprentissage de l'allemand, voir Heinle 1992 (sous-titre: «Ein Beitrag zur Frage der innersprachlichen faux amis»), dont les exemples, malheureusement, restent anecdotiques.

¹⁴ Le terme de «faux ami» a été créé par Koesler / Derocquigny 1928 (cités d'après Thiemer 1979: 263). Il est employé aujourd'hui dans un sens strict (mots de forme semblable et de sens différents), mais également dans un sens plus large, qui englobe des difficultés ou pièges de types très variés (voir Nübold 1993: 201 et Gabrovšek 1998: 166).

La recherche des années 70 se reflète bien dans Maillot 1977, celle des années 80 dans Heinle 1992: 309-315, celle des années 90 dans Gabrovšek 1998.

Signalons en outre qu'il existe même une étude spécifique des faux amis français-allemands dans différentes langues de spécialité: il s'agit de Goffin 1989.

Ces dernières années ont vu la parution de plusieurs ouvrages consacrés aux faux amis français-allemands (sans orientation de spécialité) dans un but didactique: il s'agit du gros dictionnaire de Vanderperren 1994/2001 et de l'excellent petit livre de Wagner / Cheval 1997, qui vise plus spécialement le créneau autrichien. A mentionner également le dictionnaire des faux amis anglais – français par Labarre / Bossuyt (1988).

¹⁵ Voir Lavric 2000a, Lavric / Pichler 1996 et 1998/2003 ainsi que Fischer / Lavric 2003.

(85) *l'*altitude* des dépenses; l'*hauteur* des dépenses (Höhe: hauteur / altitude / montant)

(86) *le *bilan* commercial; le *déficit* du *bilan* de *paiement* (Bilanz: balance / bilan)

(87) *le *tourisme livre* des *résultats positifs* pour ... (liefiern: livrer / fournir)

(88) *le *haut cours* de *dollar*; une *mortalité plus bas* (hoch: haut / élevé, niedrig: bas / faible)

(89) *la *crise* n'est pas *sévère*; la *situation* est très *sévère*; le *Tiers Monde* est *sévèrement touché* par la *crise* (schlimm, arg: sévère, sévèrement / grave, grièvement)

Tout cela nous montre des fautes hautement récurrentes, et qui s'expliquent dans leur grande majorité par l'interférence de l'allemand ou de l'anglais. Il en ressort clairement l'intérêt d'une perspective contrastive explicite (ou, pour le moins, implicite) dans l'apprentissage du vocabulaire spécialisé, et peut-être, du vocabulaire en général.¹⁶

Cependant, pour en revenir à notre question de départ, ces fautes ne se rapportent pas les unes aux autres d'une manière systématique ou hiérarchique, et on voit par ailleurs mal comment elles pourraient le faire. Chacun de ces problèmes est bien ponctuel, et il ne pourra être résolu que d'une manière ponctuelle, par un apprentissage isolé de chaque élément lexical concerné. Notre idée d'une interlangue qui avance par échelons successifs ne s'applique donc pas à ce domaine, qui fonctionne plutôt comme un puzzle dans lequel chaque nouvelle pièce qui vient s'encasser est tout de suite pleinement opérationnelle.

Enfin pour terminer, je voudrais me pencher sur un domaine qui se trouve entre les extrêmes que je viens de présenter, et qui d'ailleurs appartient à ce que l'on appelle également le «lexique-grammaire». Il est question des prépositions, et là nous passerons à l'espagnol et à l'une de ses éternelles énigmes: les deux prépositions *por* et *para*, qui posent aux apprenants germa-

Gnutzmann 1972 et Fehse / Nelles / Rattunde 1977: 54-55 parlent dans ces cas-là d'un phénomène de «divergence» de la structure sémantique de la langue cible, Lavric 1988: 484-486 et 1994b parle d'un «transfert erroné de structures polysémiques de la langue maternelle», Wojtak 1984: 124 de «congruence sémantique partielle» et Gabrovšek 1998: 169 de «diverging polysemy»; voir aussi Sonaiya 1991: 283.

Parmi les collections de faux amis, Labarre / Bossuyt 1988 excluent les structures divergentes, tandis que Nübold 1993, Vanderperren 1994/2001, Wagner / Cheval 1997 et Caiazza 1999 en donnent de nombreux exemples.

¹⁶ Voir à ce propos Fischer / Lavric 2003, qui s'appuie sur James / Garrett 1991, Ellis 1994a et b, De Florio-Hansen 1994 ainsi que Börner 1997.

Pour une série de contributions sur l'approche contrastive en enseignement des langues, voir aussi Gnutzmann 1995.

Quant à la fameuse «language awareness», sans pouvoir donner ici une bibliographie exhaustive, on se bornera à mentionner Edmondson / House 1997a et b.

nophones (et à bien d'autres encore) toute une série de pièges dont nous essayerons de déterminer jusqu'à quel point ils peuvent être décrits comme systématiques.

Pour cette partie, je m'appuie à nouveau sur le travail d'une de mes étudiantes. Il s'agit de la thèse de doctorat de Barros Díez 2006 sur l'analyse des erreurs en espagnol pour germanophones. Barros Díez travaille sur les travaux écrits de deux groupes d'apprenants, des jeunes d'un lycée professionnel et des adultes de l'«Instituto Cervantes». Les deux groupes en sont à leur deuxième année d'apprentissage environ. À la différence de Lochner et de moi-même, Barros Díez a recueilli la totalité des erreurs, et non pas seulement les fautes typiques ou récurrentes. Et qui plus est, elle complète son corpus par une collection d'emplois corrects des deux prépositions dans chacun de ses deux groupes d'apprenants, de manière à inclure la totalité de l'interlangue sur le phénomène étudié.

5. Les prépositions *por* et *para* en espagnol (pour germanophones)

Pour voir en vrac le corpus d'erreurs et d'emplois corrects recueilli par Barros Díez 2006, le lecteur est prié de se reporter à l'annexe; ici, pour des raisons de brièveté, je me bornerai à regrouper et à interpréter les erreurs qui se rapportent à un même type d'emploi. La taxonomie établie par Barros Díez montre d'ailleurs que la gamme d'emplois des deux prépositions, et surtout celle de *por*, est extrêmement vaste, ce que les manuels ne reflètent en général que partiellement.

Le premier groupe d'exemples est celui qui se rapporte au **complément d'agent du passif** (et c'est là une difficulté que l'on retrouve également dans l'apprentissage du français, voir Blumenthal 1992: 115). En allemand, ce complément d'agent se construit avec *von*, d'où l'hypothèse des germanophones qu'il doit se construire avec *de* en espagnol (et avec *de* en français):

(90) *Su avión es apresado de terroristas.

(91) *Durante la fiesta de la boda la novia va a ser quitada de amigos.

Alors qu'il faudrait mettre *por* (et en français *par*), bien entendu.

Le corpus de Barros Díez comprend pourtant aussi un exemple d'apprentissage réussi:

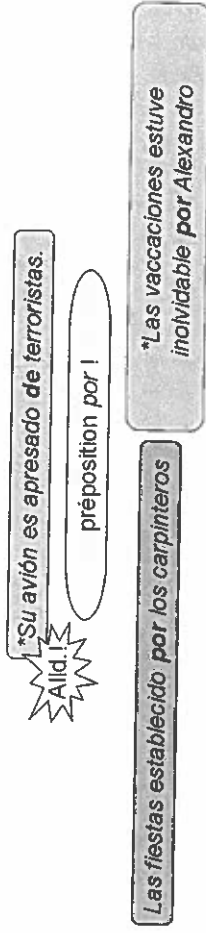
(92) Las fiestas establecido por los carpinteros en el s. XIII.

Et c'est là que cela devient intéressant, car on pourra expliquer la faute suivante:

(93) *Las vacaciones estive inolvidable por Alexandro,

comme une surgénéralisation, l'apprenant ayant dû penser, de par le sens de *inolvidable*, qu'il se trouvait en présence d'un passif.

Fig. 5: Le complément d'agent du passif



Le phénomène suivant concerne la préposition *para*, dont l'un des premiers emplois enseignés dans tous les manuels et celui de la **destination**, dans le contexte de l'achat d'un billet de train ou de bus:

(94) El tercer día tomó un autobús para Berna.

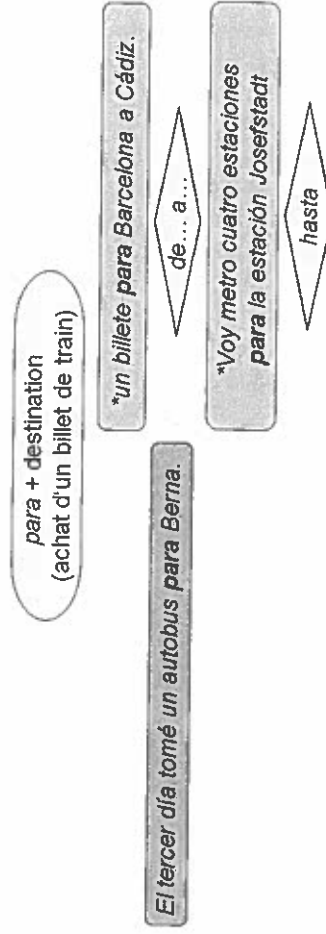
Et cet emploi est très bien, voire trop bien assimilé par les apprenants, si bien que l'on tombe sur des erreurs de surgénéralisation comme les suivantes:

(95) *un billete para Barcelona a Cádiz.

(96) *Voy metro cuatro estaciones para la estación Josefstadt.

Dans le premier exemple, l'élève semble avoir associé automatiquement, finalement, le mot *billete* avec la préposition *para*, alors qu'il existe une variante avec *de...a...*. Dans le deuxième cas, *para* a l'air d'être vu comme la préposition par excellence qui introduit la fin d'un trajet, alors qu'en réalité il partage cette fonction avec *hasta*.

Fig. 6: Para + destination



Les exemples qui suivent concernent un groupe d'expressions idiomatiques associées à la préposition *por*; il s'agit des différentes façons de se marier (*por el juzgado / por lo civil* versus *por la iglesia*):

(97) *La pareja se casa primero (Ø) el juzgado.

Cette faute montre que l'expression n'a pas encore été complètement assimilée, par opposition à l'exemple suivant, qui montre un emploi correct:

(98) *La gente que no son muy religiosas prefieren solamente la boda por lo civil.*

Mais on peut aussi trop bien apprendre ces expressions, au point de les surgénéraliser:

(99) *Entonces fuimos con mi madre por la iglesia.

Fig. 7: Les façons de se marier

*La pareja se casa primero (Ø) el juzgado.

preposition *por* !

... *prefieren la boda por lo civil.*

*Entonces fuimos con mi madre *por* la iglesia.

Et notre dernier groupe d'exemples se rapporte aux emplois temporels de *por*, lorsqu'il introduit les parties de la journée:

(100) *Sr. Gonzalez estuvo a una fiesta en la noche.

Cet exemple montre que l'apprenant se laisse influencer par l'allemand (*in der Nacht*), alors que les deux erreurs qui suivent ont l'air de s'inspirer plutôt du français:

(101) *Si vas a un restaurante (Ø) la noche ...

(102) *El domingo voy a dormir hasta las 11 y (Ø) el tarde voy a tocar en un concierto.

Pourtant l'emploi correct est relativement vite appris par les élèves, et Barros Díez en donne toute une série d'exemples:

(103) *Por la noche* hemos salido de copas.

(104) *Me gusta ir de excursión por la mañana.*

(105) *Por las noches* fui al pueblo.

Il arrive même que les apprenants produisent des exemples comme celui-ci:

(106) *Carlos pasó *por* la noche en un hotel de Londres,

où il semble que l'élève a tout simplement appris par cœur l'expression *por la noche*, qu'il reproduit ensuite à tout bout de champ.

Plus excusable et intéressante nous paraît par contre la faute:

(107) *Sólo teníamos escuela hasta las 12 *por* la mañana.

Il s'agit en effet de quelque chose qui ressemble fort à ce que nous avons décrit pour les articles ou pour la négation en français, l'application d'une règle bien fondée et généralement valable à l'un des cas spéciaux où elle présente une exception.

Fig. 8: Por + parties de la journée

*Sr. G. estuvo a una fiesta en la noche.

Allé !

*Si vas a un restaurante (Ø) la noche

Fics. (Ø) El tarde voy a tocar en un concierto

Por la(s) noche(s), por la(s) mañana(s)...

Por la noche hemos salido de copas.

*C. pasó *por* la noche en un hotel.

Me gusta ir de excursión *por* la mañana.

*...hasta las 12 *por* la mañana.

Por las noches fui al pueblo.

las x de...

Nous voyons donc que jusqu'à un certain point, les prépositions ressemblent dans l'apprentissage aux phénomènes grammaticaux, puisqu'il est possible de distinguer au moins deux phases de l'interlangue: une phase «pré», pendant laquelle les fautes résultent de la non-assimilation d'un certain emploi, et une phase «post», où le type d'emploi en question a été appris et donne lieu à des surgénéralisations. L'apparition de fautes de la deuxième phase est un signe que la première phase a été dépassée; ces fautes-là doivent donc être interprétées comme des indices de progrès.

En réalité, une dynamique du même genre devrait exister également pour le vocabulaire, depuis la phase «pré» où le mot X manque encore à l'apprenant, jusqu'à la phase «post» où le mot a bien été appris, mais où il est surgénéralisé à des contextes où il n'a pas lieu d'être employé.

Ceci est valable a fortiori pour les phénomènes grammaticaux, pour lesquels on trouvera bien évidemment des phases intermédiaires beaucoup plus nombreuses, et d'autant plus nombreuses que le phénomène est compliqué, qu'il multiplie les sous-cas et les exceptions. La dernière phase étant bien entendu toujours la connaissance simultanée et du phénomène et de ses limites.

En général, à chaque fois qu'il y a surgénéralisation, il faut bien qu'il y ait quelque chose comme une règle, ou du moins que l'apprenant perçoive quelque chose de régulier dans la langue cible, et cela signifie que quelque chose a déjà été appris.¹⁷ Lorsque les régularités sont plus complexes et plus hiérarchisées, dans le domaine de la grammaire proprement dite, on pourra mettre en évidence des séquences de phases d'apprentissage comme celles qui

¹⁷ Voir Lochner 2003: 15: «Les interférences intralinguales sont caractéristiques en général du processus d'acquisition d'une langue. On les observe en particulier chez les enfants qui apprennent petit à petit leur langue maternelle. Les fautes qui sont dues à une interférence intralinguale sont tout à fait des fautes constructives. Elles prouvent que l'apprenant a compris comment fonctionne le système.»

ont été présentées pour les articles et pour la négation en français, et on pourra inventer des tests comme celui que j'ai présenté dans l'introduction.

Dans d'autres domaines comme celui des prépositions, il existe au moins une certaine logique interne, autant sémantique que syntaxique, qui peut donner lieu à des inférences de la part des apprenants – inférences qui seront tantôt correctes, et on aura alors un transfert réussi, et tantôt incorrectes, ce qui donnera les fameuses erreurs intralinguistiques ou surgénéralisations. Dans le domaine du lexique et de la terminologie, par contre, la seule «surgénéralisation» est celle qui postule la similarité de langues différentes, et l'on aura donc surtout des inférences interlinguistiques, qui donneront lieu à leur tour, soit à des transferts (réussis), soit à des interférences (erronées).

6. La notion de progrès en apprentissage des langues

En conclusion, on s'interrogera d'une manière plus générale sur la notion de progrès en apprentissage des langues.

J'ai centré cette contribution sur les fautes, leur échelonnement et leur vertu d'être des indicateurs de progrès linguistique. Il va sans dire que les échelons mentionnés correspondent également, et à plus forte raison, à la production correcte de structures de plus en plus complexes, de plus en plus sophistiquées, de plus en plus idiosyncrasiques de la langue cible.

Comment les formes incorrectes sont-elles supplantées par les formes plus correctes, par l'échelon suivant, que ce soit la faute plus évoluée ou la forme correcte finalement atteinte? S'agit-il plutôt d'à-coups, de sauts d'apprentissage, ou plutôt d'évolutions lentes, progressives? Peut-il aussi y avoir régression et comment celle-ci se traduit-elle?

Mon hypothèse serait qu'il y a acquisition dramatique, du rien au tout, plutôt dans le domaine du vocabulaire et de formules toutes faites, hyperfréquentes, qui illustrent un phénomène grammatical sans témoigner vraiment de son acquisition (*J'sais pas, s'il vous plaît, por la noche, por la iglesia ...*), alors que la grammaire véritable s'apprend lentement, progressivement, par pourcentages de réussites qui augmentent et qui sont susceptibles aussi de diminuer.¹⁸

¹⁸ Pienemann 1998: 146 dans sa «processability theory» distingue quatre phases dans l'apprentissage d'un phénomène linguistique; il sera corrigé par Hinger 2001: 54, qui préfère distinguer six phases. Pour les deux, l'essentiel est de surmonter l'idée du tout ou rien, du coup sur coup de l'apprentissage:

- phase 1: le phénomène en question n'est pas produit par l'apprenant, les contextes pertinents n'étant pas produits non plus;
- phase 2: les contextes pertinents sont produits, sans que la règle ne soit appliquée par l'apprenant;

D'après mon expérience en tant que professeur(e) et apprenant(e) de langues étrangères, il se passe un certain temps entre la première production d'une nouvelle forme et son assimilation complète, entre la connaissance d'une règle morphosyntaxique et son application à 100 %, avec des hauts et des bas, des régressions spectaculaires quand on est fatigué ou quand on manque d'entraînement, des envols tout aussi spectaculaires lorsqu'on va dans le pays, et des divergences certaines entre la dynamique de l'oral et de l'écrit, de la réception et de la production (voir Hinger 2001).

C'est cette dynamique qu'il faudrait décrire, à l'aide d'études empiriques longitudinales de la manière dont les structures correctes prennent peu à peu la relève des structures erronées, non plus comme nous venons de le faire dans l'interlangue collective de groupes d'apprenants, mais dans l'interlangue personnelle d'apprenants individuels. Il y a du pain sur la planche!

Bibliographie

- Barrera-Vidal, Albert (1995): Zur Frage der sogenannten ‚doppelten Kontrastivität‘ beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlern. Dans: Gnutzmann, Claus (éd.): Kontrastivität und kontrastives Lernen (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 24), 25-40.
- Barros Diez, María Esther (2006): Los errores y no-errores de *por y para* en germanohablantes. Berlin e.a.: Peter Lang.
- Benhacine, Djamel (1989): Die Negation in der französischen und deutschen geschriebenen Standardsprache der Gegenwart: ein Übersetzungsvergleich. Frankfurt/M. e.a.: Peter Lang.
- Berényi, Sarolta (1982): Analyse des fautes typiques du français économique. Dans: Annales universitatis scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio philologica moderna 13, 87-96.
- Blumenthal, Peter (1992): Fehlerhafter Präpositionengebrauch in der französischen Fremdsprache. Dans: Barrera-Vidal, Albert / Raupach, Manfred / Zöfgen, Ekkehard (éds.): Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema ‚Fremdsprachengrammatik‘. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Gunter Narr, 111-135.
- Börner, Wolfgang (1997): Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz. Dans: Edmondson, Willis J. / House, Juliane (éds.): Language Awareness (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 26), 44-67.
- Caiazza, Gabriella (1999): Sprachfallen Italienisch. Ismaning: Hueber.
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learners' Errors. Dans: Richards, J. C. (éd.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. 2^e édition. 19-27.

-
- phase 3: la règle est appliquée dans certains cas, mais la formule en question a simplement été apprise par cœur;
 - phase 4: les contextes sont produits et la règle est appliquée, mais dans 25-50% des cas seulement;
 - phase 5: la règle est appliquée à 75 %;
 - phase 6: la règle est toujours appliquée.

- De Florio-Hansen, Inez (1994): Vom Reden über Wörter: Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen. Tübingen: Gunter Narr.
- Edmondson, Willis J. / House, Juliane (1997a): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Dans: Edmondson, Willis J. / House, Juliane (éds.): *Language Awareness (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 26)*, 3-8.
- (éds.) (1997b): *Language Awareness (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 26)*.
- Ellis, Nick (1994a): *Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition*. Dans: AILA Review 11, 37-56.
- (1994b): *Vocabulary Acquisition. The Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation*. Dans: Ellis, Nick (éd.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 211-282.
- Fehse, Klaus Dieter / Nelles, Rita / Rattunde, Eckhard (1977): Fehleranalyse und computerunterstützter Unterricht (CUU). Dans: Rattunde, Eckhard (éd.): *Fehleranalyse / Fehlerbewertung (= Die Neueren Sprachen 76.1)*, 37-57.
- Fischer, Fiorenza / Lavric, Eva (2003): *Real and Pseudo-divergent Learning Structures. On some 'Pitfalls' in French and Italian Business Language for German Learners*. Dans: IRAL 41.1, 55-85.
- Fischer, Fiorenza / Lavric, Eva / Stegu, Martin (1994): *Linguaggio settoriale e analisi degli errori*. Dans: Giacalone Ramat, Anna / Vedovelli, Massimo (éds.): *Italiano. Lingua seconda / Lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di linguistica italiana, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma: Bulzoni, 549-556.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 3^e édition revue et corrigée. Tübingen: Francke.
- Fomer, Werner (1998): *Fachsprachliche Aufbaugrammatik Französisch. Mit praktischen Übungen*. Wilhelmfeld: Egert.
- Gabrovšek, Dušan (1998): *Dimensions of Falseness in False Friends. Implications for Bilingual Lexicography*. Dans: Zettersten, Arne / Hjørnager Pedersen, Viggo / Mogensen, Jens Erik (éds.): *Symposium on Lexicography VIII. Proceedings of the Eighth International Symposium on Lexicography, May 2-4, 1996, at the University of Copenhagen*. Tübingen: Niemeyer, 165-174.
- Gnutzmann, Claus (1972): *Zur Analyse lexikalischer Fehler*. Dans: Nickel, Gerhard (éd.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin/Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 67-72.
- (éd.) (1995): *Kontrastivität und kontrastives Lernen (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 24)*.
- Goffin, R. (1989): *Les faux amis français-allemands dans les langues de spécialité*. Dans: CILF (Conseil international de la langue française) (éd.): *Les relations entre la langue allemande et la langue française*. Wissenschaftsforum 18-19-20 octobre 1988, Paris, 61-68.
- Heinle, Eva-Maria (1992): *Wenn Nonnen Wälder überfallen. Ein Beitrag zur Frage der inner-sprachlichen faux amis*. Dans: Sprachwissenschaft 17.3-4, 309-328.
- Hinger, Barbara (2001): *Intensiv versus extensiv: Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bereich III: Fremdsprachen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum).
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2^e édition revue et corrigée. Berlin: Akademie.
- James, Carl (1990): *Learner Language*. Dans: *Language Teaching* 23.4, 205-213.
- James, Carl / Garrett, Peter (1991): *The Scope of Language Awareness*. Dans: James, Carl / Garrett, Peter (éds.): *Language Awareness in the Classroom*. London / New York: Longman, 1-20.
- Koessler, Maxime / Derocquigny, Jules (1928): *Les faux amis, ou les trahisons du vocabulaire anglais (Conseils aux traducteurs)*. Paris.
- Kielhöfer, Bernd (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lehrpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts.: Scriptor
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (Fernstudienreihe 19)*. Berlin e.a.: Langenscheidt.
- Knapp-Pothoff, Annelie (1987): *Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht*. Dans: *Englisch-amerikanische Studien* 9, 205-220.
- Labarre, Ch. / Bossuyt L. (1988): *Cut the Chat. Faux amis et mots perfides*. Anglais - Français. Bruxelles: De Boeck.
- Lavric, Eva (1988): *Fachsprache und Fehlerlinguistik*. Dans: *Die Neueren Sprachen* 87.5, 471-505.
- (1993a): *'Chaque langue est nécessaire pour la communication': Die Semantik der französischen Determinanten aus kontrastiv-fehlerlinguistischer Sicht*. Dans: Rovere, Gianni / Wojtak, Gerd (éds.): *Studien zum romanisch-deutschen Sprachvergleich*. Tübingen: Niemeyer, 191-203.
- (1993b): *'Un autre problème est l'impersion': Fehlerlinguistische Perspektiven auf ein fachsprachliches Gliederungsmerkmal im Französischen und Deutschen*. Dans: IRAL 31.4, 330-343.
- (1994a): *Was ist und wozu betreibt man fachsprachliche Fehlerlinguistik? Dans: Spillner, Bernd (éd.): Fachkommunikation. Kongreßbeiträge der 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Frankfurt/M. e.a.: Peter Lang, 140-144.*
- (1994b): *Was ist und wozu betreibt man fachsprachliche Fehlerlinguistik? (integrale Version)*. Dans: Pöll, Bernhard (éd.): *Fachsprache - kontrastiv. Beiträge der gleichnamigen Sektion des 21. Österreichischen Linguistentages, Salzburg, 23.-26. Oktober 1993*. Bonn: Romanistischer Verlag, 65-118.
- (1998): *Fachsprachliche Fehlerlinguistik*. Dans: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (éds.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An Internationales Handbook of Special Language and Terminology Research. Vol. 1*. Berlin/New York: Walter De Gruyter, 970-975.
- (2000a): *Deux mots français pour un mot allemand - Divergente Lernstrukturen in der Wirtschaftssprache*. Dans: Fomer, Werner (éd.): *Fachsprachliche Kontraste oder: Die unmögliche Kunst des Übersetzens. Akten des SISIB-Kolloquiums vom 11.-12. Juni 1999*. Frankfurt/M. e.a.: Peter Lang, 97-111.
- (2000b): *Les faux amis du français économique*. Dans: Lavric, Eva (éd.): *Fachsprache und Alltagsprache in der wirtschafts-sprachlichen Ausbildung. LSP and LGP in Business Language Teaching. Langue de spécialité et langage commun dans l'enseignement du langage économique*. Tostedt: Attikon, 183-203.

edition (2001): Edition revue, corrigée et augmentée selon les nouvelles règles de l'orthographe allemande / Neu bearbeitete und erweiterte Auflage, in neuer Rechtschreibung verfasst. Bruxelles: De Boeck & Larcier / Duculot.

Vogel, Klaus (1990): Lerner Sprache. Linguistische und psycho-linguistische Grundfragen ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.

Wagner, Richard / Cheval, Mireille (1997): Glossar semantischer Interferenzen Deutsch – Französisch. Austriazismen, Anglizismen bzw. Amerikanismen, Latinismen, Faux amis und Neologismen. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Williams, Sarah / Hammanberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. Dans: Applied Linguistics 19.3, 295-323.

Wojtak, Gerd (1984): Kongruenzen und Divergenzen im spanischen und deutschen Wortschatz. Dans: Beiträge zur Romanischen Philologie 23.1, 109-152.

Annexe: Les prépositions *por* et *para* en espagnol (pour germanophones)
(corpus d'erreurs et de non-erreurs recueilli par Barros Díez 2005)

Groupe d'adolescents:

Para:

emplois corrects (entre parenthèses, nombre d'exemples de ce type recueillis dans le corpus):

Quiero un vestido y una chaqueta para mí. (18)

Para la cena hay pescado y ensalada de patatas. (11)

El descanso fue en Múnich para ver la ciudad. (6)

El tercer día tomé un autobús para Berna. (5)

¿Qué otros trenes hay para mañana? (1)

Toronto es una ciudad perfecta para un viaje de idioma. (1)

emplois incorrects:

**un billete para Barcelona a Cádiz.*

**Voy metro cuatro estaciones para la estación Josefstadt.*

**...que está para el mar.*

**Estuvimos allí para tres días.*

**Para desayuno tenía copos de maíz.*

**Victoria y yo hicimos la cola para arriba para los boletos para "El Rey León".*

**La persona ofrece al cliente productos de comprar.*

**El próximo fin de semana voy a tener muchas cosas para hacer.*

**Los estudiantes tuvieron permiso (Ø) aprender inglés.*

**Los vendedores dicen que es muy complicado para recibir entregas.*

Por:

emplois corrects:

Por ejemplo, no tengo un árbol de Navidad. (4)

– (2001): Fälle und Klarheit. Eine Determinantensemantik Deutsch – Französisch – Spanisch. Vol. I: Referenzmodell. Vol. II: Kontrastiv-semantische Analysen. Tübingen: Stauffenburg.

– (2002): Heurekalement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes! Dans: Christian Schmitt (éd.): La faute. Actes du colloque international sur la «faute», organisé en 1998 à l'Université de Bonn. Bonn: Romanistischer Verlag, 69-98.

Lavric, Eva / Pichler, Herbert (1996): Le français économique par les fautes – Wirtschaftsfrench französisch aus Fehlern lernen. Dans: Budin, Gerhard (éd.): Multilingualism in Specialist Communication. Multilingualism dans la communication spécialisée. Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation. Proceedings of the 10th European LSP Symposium, Vienna, 29 Aug. – 1 Sept., 1995. Vol. I. Wien: IITF / Infoterm, 511-536.

– (1998/2003): Wirtschaftsfrench französisch fehlerfrei. Le français économique sans fautes. Übungs- und Studienbuch. München / Wien: Oldenbourg 1998. Ainsi que 3e édition revue et corrigée. München: Oldenbourg 2003.

Lochner, Sandra (2003): Analyse d'erreurs dans l'enseignement de la langue française aux élèves germanophones. Mémoire de maîtrise, Université d'Innsbruck.

Lörincz, Emese (2001): Französisch als Drittsprache: Interlinguale Interferenz im Französischunterricht, untersucht an Linzer Schülern im Alter von 13 und 14 Jahren. Mémoire de maîtrise, Université de Salzbourg.

Maillet, Jean (1977): Les faux-amis. Dans: Babel 23.2, 67-74.

Mayer, Angelika (2005): La négation – une étude contrastive français-allemand, avec une grammaire du *Petit Prince*. Mémoire de maîtrise, Université de Passau.

Möhn, Dieter / Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Näf, Anton / Pfander, Doris (2001): <Springing of> a <bruck> with an elastic <sail> – Deutsches im Englisch von französisch-sprachigen Schülern. Dans: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 35, 5-37.

Nickel, Gerhard (éd.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin / Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Pienemann, M. (1998): Language Processing and Second Language Development. Processability Theory. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Rattunde, Eckhard (1977): Transfer – Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. Dans: Rattunde, Eckhard (éd.): Fehleranalyse / Fehlerbewertung (= Die Neueren Sprachen 76.1), 4-14.

Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. Dans: Applied Linguistics 11.2, 129-158.

Schwarz-Frömel, Gabriele/Schmidthaler, Dorothea (2003): Französische Grammatik für die Wirtschaftskommunikation. Regeln – Übungen – Fachwortschatz. Wien: Linde.

Sitonić-Bonefačić, Nives (1990): Analisi degli errori nell'espressione orale dell'italiano come lingua straniera. Dans: Studia Roma-nica et Anglica Zagabrensis 35, 173-181.

Sonaiya, Remi (1991): Vocabulary Acquisition as a Process of Continuous Lexical Disambiguation. Dans: IRAL 20, 273-284.

Thiemer, Eberhard (1979): Die ‚falschen Freunde‘ als Erscheinung zwischensprachlicher und innersprachlicher Interferenz. Dans: Fremdsprachen (Leipzig) 4, 263-271.

Vanderperren, François (1994/2001): Dictionnaire des / Wörterbuch der FAUX AMIS. allemand – français / Deutsch – Französisch, Louvain-la-Neuve: Duculot. Ainsi que: 2°

Un billete para el tren de Madrid, por favor. (4)

Por último, vamos a regresar al hotel. (1)

Corren cada mañana delante de los toros por las calles del casco antiguo. (5)

Pase por caja. (2)

Por la noche hemos salido de copas. (13)

Por las noches fui al pueblo. (3)

Ella no viaja en avión por la seguridad. (3)

Las fiestas establecido por los carpinteros en el s. XIII. (1)

Pablo bebía mucho alcohol y por esta razón estaba tumbado. (3)

Pagamos sólo 26 dólares por nuestros boletos. (1)

Ella se interesa mucho por la literatura. (1)

emplois incorrects:

*El médico dio una receta por su niño.

*Yo no prefiero ir más en avión ahora, porque el accidente.

*Estudí por el examen.

*Las vacaciones estuve inolvidable por Alejandro.

*El chico tenía que cambiar por sus zapatos.

*Sólo teníamos escuela hasta las 12 por la mañana.

*Hoy día los sanfermines son muy famosos en todo el mundo.

*Carlos pasó por la noche en un hotel de Londres.

*Por los almuerzos fuimos a ...

*Cuando esperaba por la asistencia.

*Su avión es apresado de terroristas.

*Sr. Gonzalez estuvo a una fiesta en la noche.

*El domingo voy a dormir hasta las 11 y (Ø) el tarde voy a tocar en un concierto.

*Puede me envía las entregas de los domingos con correos.

*Pero unos estudiantes no tienen tiempo por salir.

*No me alegro directamente en los regalos.

*Algunas veces él corre en el parque.

*Al principio no recibí salario de sus prestaciones.

Groupe d'adultes:

Para:

emplois corrects:

... pero hace todo para evitar las cosas. (13)

... y además algo para beber. (1)

Para mí es interesante cómo la mayoría de la gente ... (23)

... para que él no vaya a ser robado. (3)

emplois incorrects:

*Yo también leo mi telescopio pero solamente para diversión.

*Cuando quieres desear algo bueno a alguien, tienes el puño cerrado para esa persona.

*Es muy popular para los vieneses.

*Es el que invita a pagar para los demás.

*Una persona paga para toda la gente.

Por:

emplois corrects:

Por eso es normal y justo pagar individualmente. (6)

Por fin fundo su propio grupo de teatro. (1)

Por último falleció en Viena. (1)

Abogo por las leyes ... (2)

Era muy conocido y admirado también por sus recitales. (2)

Quizás vaya a insistir en que pague por sí misma. (1)

Un día por año es el día del cumpleaños. (1)

Cuando un hombre invita a una mujer por primera vez ... (1)

Me gusta ir de excursión por la mañana. (1)

Por el año nuevo se regala ... (1)

Pronto se interesaba por la música. (1)

No creo que sea peligroso pasar por debajo de una escalera. (2)

La gente que no son muy religiosas prefieren solamente la boda por lo civil. (1)

emplois incorrects:

*Si vas a un restaurante (Ø) la noche ...

*Por el fin de año celebramos el día de los Santos Inocentes.

*Porque el humo es muy nocivo por la salud.

*Durante la fiesta de la boda la novia va a ser quitada de amigos.

*Cada persona paga por sí misma.

*Cada persona es responsable por su salud.

*Por hobby toco el saxo.

*Creo que voy a ver la película Chicago que ha recibido el premio por la mejor película.

*Entonces fuimos con mi madre por la iglesia.

*Algo pero es cuando ven a un gato atravesando la calle de la izquierda.

*La pareja se casa primero (Ø) el juzgado.