

Après Jean Duverger*, Thierry Opillard fait le point sur ce qu'on entend par bilinguisme et en conclut qu'il faut repenser les priorités assignées généralement à l'enseignement des langues étrangères. Il montre ensuite combien la version multilingue du logiciel Idéographix est appropriée pour répondre aux besoins officiellement définis au niveau européen.

* notamment *On apprend mieux à lire avec 2 langues*, A.L. n°63, sept.98, p.38 et *Bilinguisme*, in *Lecture et surdité*, A.L. n°80, déc. 02, p.74

Bilinguismes, compétences et outils informatiques

Bilinguismes

Il est souvent question de bilinguisme (forme particulière du multilinguisme, où l'individu peut utiliser, à des degrés divers, deux langues) à propos d'apprentissage des langues étrangères. C'est pourtant de bilinguismes dont il serait plutôt question si on observe les cas d'expositions à d'autres langues. Ainsi, le mot bilinguisme est accompagné de nombreux adjectifs, reflet de la complexité que ce phénomène recouvre.

■ Bilinguisme individuel, social ou étatique

Les trois premiers adjectifs correspondent à l'échelle à laquelle on se réfère. Le bilinguisme étatique (ou institutionnel) est le bilinguisme officiel assumé par un État, souvent le cas des pays anciennement colonisés. Le bilinguisme social correspond à une communauté qui utilise deux langues à l'intérieur d'un ensemble plus vaste qui n'en utilise qu'une (exemple, les Basques, les Bretons, les Alsaciens, etc.). Le bilinguisme peut être étudié également comme phénomène individuel.

Ces trois « niveaux » de bilinguisme ne sont pas indépendants les uns des autres ; on apprend une langue pour des

raisons sociales, économiques ou parfois politiques, plus rarement pour des raisons strictement familiales, ce qui est plutôt, à l'échelle des populations, un épiphénomène. C'est néanmoins, dans un premier temps, à ce dernier que nous allons plus particulièrement nous intéresser.

■ Bilinguisme précoce et bilinguisme tardif

Les « chercheurs en bilinguisme » s'accordent à dire qu'il y a une période critique au-delà de laquelle l'acquisition d'une autre langue change de nature. Dans les trois à cinq premières années de la vie, la plasticité du cerveau permet une fixation des compétences linguistiques qui mettront à la disposition du locuteur les éléments de la communication de façon spontanée ; la grammaire est internalisée, le vocabulaire est disponible sans effort. Ensuite, cette plasticité diminue jusqu'à environ l'âge de douze ans où alors le locuteur va faire appel de plus en plus à des procédures conscientes, volontaires, explicitées, comme le font les adultes qui se mettent à l'étude d'une langue étrangère.

■ Bilinguisme coordonné et bilinguisme composé

Dans le cas du bilinguisme précoce, on distingue deux pôles. Celui du bilinguisme coordonné, où l'enfant développe

deux systèmes linguistiques parallèles, c'est-à-dire que pour un mot, il dispose de deux signifiants et de deux signifiés. Dans chacune des langues, les signifiés ne seront pratiquement jamais identiques, ne recouvriront pas entièrement les mêmes concepts, les mêmes acceptions, car empreints de références environnementales et de valeurs liées à la culture d'origine. Le bilinguisme coordonné se développe par exemple lorsque chacun des parents ne parle qu'une seule langue à l'enfant, ce qui permet à celui-ci de construire deux systèmes distincts qu'il manipule avec aisance, la langue de maman et la langue de papa. C'est aussi le cas des enfants adoptés en bas âge mais qui maîtrisent déjà une langue maternelle et restent en contact avec celle-ci. La distinction entre les deux langues est claire pour l'enfant.

Pour le bilinguisme composé, l'enfant n'a qu'un seul signifié pour deux signifiants, de sorte qu'il n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles qui existent entre les deux langues. C'est le cas de l'enfant dont les deux parents sont bilingues et s'adressent à lui indifféremment dans une langue ou dans l'autre. Bien qu'il parlera sans effort et sans accent les deux langues, il ne maîtrisera aucune des deux langues dans leur subtilité. Autrement dit, il n'aura pas à proprement parler de langue maternelle.

Il existe bien sûr des cas intermédiaires entre ces deux pôles théoriques, puisque le milieu scolaire, social et professionnel influence aussi l'acquisition d'une seconde langue, en fonction de la personnalité de chacun des parents, en fonction du fait que l'on réside ou non dans le pays d'une de ces langues, en fonction de la valorisation sociale dont elles sont chargées, en fonction de la tradition bi ou multilingue du pays ou au contraire de son unilinguisme «serviteur» de l'unité de la nation ou de visées impériales, etc.

Le bilinguisme précoce coordonné, premier cas décrit ci-dessus, est une représentation idéalisée du bilinguisme, présente dans l'implicite des conversations courantes. Cependant, à part quelques rares cas où dès l'enfance on est plongé à parts égales dans deux cultures, avec des sollicitations équivalentes de chacune d'elles, la nécessité de les utiliser, et des parents appartenant à chacune d'entre elles, ce bilinguisme est un mythe.

On n'obtient jamais qu'un *taux d'appropriation d'une autre langue*, corrélatif au taux d'utilisation que l'on en a, jamais défi-

nitif puisqu'on oublie quand on ne pratique plus (cas du bilinguisme soustractif). Et si les aléas de la vie nous amènent à rester longtemps dans un pays, le taux d'appropriation, dépendant du statut social qu'on y a, peut aller jusqu'à ce qu'on réussisse à penser dans cette autre langue, à rêver dans cette autre langue, à y trouver ses mots mieux que dans sa langue d'origine, voire à oublier des bribes de sa langue maternelle. Le bilinguisme, en tant qu'on pourrait utiliser une autre langue que sa langue maternelle avec autant de précision, de nuances et d'aisance est peut-être une idée séduisante, mais pas une réalité, ou si rarement.

Le plus souvent à l'heure actuelle, malgré les volontés politiques affichées d'enseignement précoce qui séduisent les parents d'élèves, l'apprentissage d'une langue étrangère commence à partir de l'âge de la scolarité secondaire. On est donc dans le cas du bilinguisme tardif.

Associé à un État centralisateur qui combattit sévèrement les langues régionales et promut une langue unique véhicule de pensée universelle, il a produit logiquement dans notre pays une population « peu douée pour les langues »...

Le bilinguisme (précoce coordonné) peut-il être un objectif à poursuivre, surtout si on commence son apprentissage seulement à l'école élémentaire ? Peut-on s'en donner les moyens ? C'est peu probable.

Compétences asymétriques

D'autant plus si on observe un fait général dans l'acquisition des langues : il existe un ensemble de déséquilibres entre les compétences de producteur et de récepteur, au niveau des versants oral et écrit des langues et entre les diverses langues.

■ La langue première : l'oral

On estime à environ 30 000 heures¹ le temps nécessaire à l'acquisition de l'oral de la langue maternelle au cours des cinq premières années de la vie. Investissement considérable passé à écouter, essayer de comprendre, essayer de s'insérer dans un système complexe de communication, produire et

¹ entre 16 et 17 heures d'éveil par jour x 365 x 5 = 30 000

se faire comprendre par essais et erreurs, se tromper, recommencer, systématiser, se faire aider, etc. Cependant, le temps passé à entendre et écouter est bien plus important que celui passé à parler du fait même que l'humain vit en société, est entouré de nombreux autres humains et qu'il n'est pas partie prenante de tous les échanges verbaux qui l'entourent. De plus, toute la partie de sa vie où l'enfant ne peut qu'être récepteur parce que physiologiquement il ne peut pas être producteur, crée une différence dans ses performances qui ne se rattrape jamais. De plus encore, la masse des connaissances et la multiplication des spécialisations font qu'on est toujours plus capable de recevoir et entendre un discours qu'on est capable d'en émettre.

On parlait naguère de « vocabulaire actif » et de « vocabulaire passif », pour bien distinguer le vocabulaire que l'on est capable d'utiliser du vocabulaire que l'on est capable de comprendre sans être en mesure de l'employer, soit parce qu'on n'en a pas l'occasion, soit parce qu'on sait qu'on ne le mobiliserait pas à bon escient.

■ La langue première : l'écrit

Quand l'enfant entre dans l'écrit, lors de la phase d'apprentissage, sa capacité à lire augmente plus vite que celle d'écrire, et il sera bientôt capable de se « débrouiller » à la lecture d'un texte alors qu'il est toujours incapable d'en produire un.

Quand, adulte, on se met à s'intéresser à un sujet, les capacités à comprendre le discours relatif à ce sujet vont rapidement et considérablement augmenter, sans pour autant que l'on soit capable soi-même de produire du discours dessus, ou si peu.

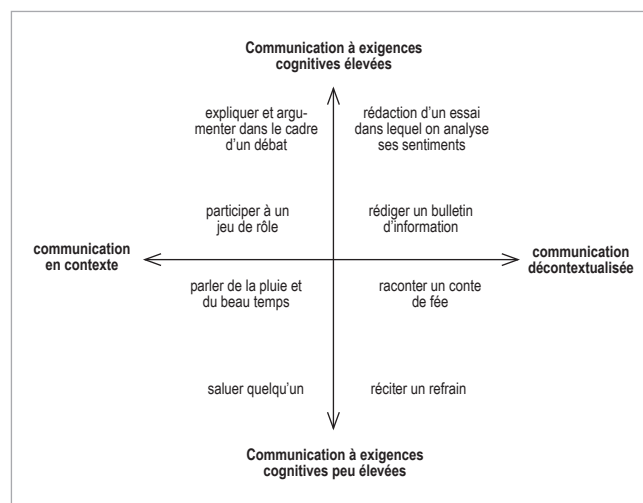
L'accès à l'écrit, quand il advient², conserve le rapport asymétrique entre le compris et le produit, en défaveur du produit. Et ceci est valable quel que soit le niveau de « lettrisme » : si bon scripteur que l'on soit, on en comprend toujours plus qu'on peut en produire, pour les mêmes raisons qu'à l'oral ; il est impossible à notre époque de maîtriser tous les domaines de connaissance.

De plus, l'accès à l'écrit est, on le sait, l'accès à un autre mode de pensée, à d'autres fonctions cognitives. Et l'écrit est porteur de fortes fonctions de structuration des activités humaines, connoté avec les sphères intellectuelles et

dominantes. Cela concourt aussi à ce déséquilibre ; on va comprendre l'écrit parce qu'il nous concerne et qu'on a le statut qui permet de l'utiliser mais on n'accède rarement aux sphères et aux instances qui autorisent à en produire.

Si, respectivement dans les quatre zones du tableau ci-dessous, on compare les compétences de producteur à celles de récepteur des éléments de la situation de communication, on constate que le déséquilibre est toujours vrai.

■ La langue seconde



Du fait de la permanence de l'écrit, de sa matérialité, et surtout du fait de leur proximité d'origine, les stratégies interprétatives des langues européennes³ à l'écrit ont plus de chances d'être efficaces qu'à l'oral, où on « reconnaît » moins facilement les parentés structurelles des mots⁴. Ainsi, pour les lettrés en langue première, les compétences en lecture peuvent rapidement être supérieures à celles de compréhension à l'oral en langue seconde, à tel point qu'on observe des stratégies intérieures de projection de formes écrites sur l'oral pour le comprendre, et que l'apprentissage de l'écrit soutient celui de l'oral⁵.

Mais là aussi, les compétences de producteur seront toujours moindres que celles de récepteur. Quand on fait un séjour à l'étranger, la capacité de comprendre l'écrit augmente très vite, puis celle de comprendre l'oral aussi, ou inversement si l'on n'est pas lettré, provoquant une frus-

tration dans les situations de communication, puisqu'on n'est pas apte à parler ou écrire alors qu'on commence à bien « se débrouiller » en écoutant une conversation ou en traitant l'écrit.

■ Les langues suivantes

« *L'apprentissage des trois premières langues est le plus difficile, après c'est aisé* » déclarait Claude Hagège. Même si, grâce à des phénomènes de transferts et de repérages systémiques, les linguistes parlent de généralisation au bout de trois langues, les compétences que l'on développe dans ces troisièmes ou quatrièmes langues sont moindres que dans les premières, car, comme leur nom l'indique, elles arrivent troisième ou quatrième en temps qu'on leur accorde, en investissement, en éventuelle immersion.

Avec l'offre croissante des médias (Internet, satellites), une frange toujours plus importante de la population va avoir à entendre, à écouter, à lire des langues étrangères, sans avoir à les pratiquer ; la position de récepteur d'autres langues va s'étendre alors que celle de producteur ne va pas augmenter, ou seulement au rythme de la démocratisation des transports internationaux, donc assez peu.

Repenser les priorités

La domination du bilinguisme entendu de façon courante comme maîtrise d'une langue à l'égal de sa langue maternelle, fait que l'on dit couramment « Vous parlez français ? » ou que l'on s'entend dire « ¿ Habla español ? » ou « *Do you speak english ?* » et que presque systématiquement la réponse pénaude est « *Seulement un petit peu* » ou « *Dos o tres palabras* » ou « *Just a few words* ». Alors que si on demandait aux étrangers « *Vous comprenez le français ? Vous lisez le français ?* » et qu'on s'entendait dire « ¿ Entiendes el español ? » ou « *Do you read english ?* », on aurait plus de chances d'obtenir comme réponse « *oui* », « *si* » ou « *yes* ».

Il semble donc qu'il faudrait réussir à repenser l'apprentissage des langues étrangères en ne poursuivant plus l'objectif du bilinguisme producteur de frustrations. Comme on l'a vu plus haut, il est aisé de repérer les compétences qui se maîtrisent le mieux et en premier : la réception de l'écrit (la

lecture), puis celle de l'oral et enfin les productions écrite et orale. On peut penser les échanges entre étrangers comme une situation de communication où chaque locuteur conserverait en priorité sa langue maternelle pour s'exprimer et serait récepteur expert de la langue maternelle de l'autre : cela permettrait de garder la richesse d'expression de chacun qui pourrait exprimer sa pensée dans toutes les nuances nécessaires, obligerait de ce fait à un niveau d'écoute maximum, éviterait la production de sabirs inaudibles, générateurs de pauvreté linguistique et sémantique, de quiproquos et d'incompréhensions, tel « l'anglais » qu'on peut entendre pratiquer partout autour de nous⁶. Ainsi, sans renoncer à l'objectif d'augmenter les capacités de production orale et écrite (elles sont nécessaires pour le quotidien et la « survie » en pays étranger), il faudrait mettre l'accent sur celles qui se développent d'abord, celles qui accordent la priorité à la compréhension de la langue de l'autre, permettant un échange rapide, riche et efficace, une situation « d'intercompréhension mutuelle »⁷, sans doute pratiquée ça et là mais

² Tout l'engagement de l'AFL se situe dans ce « *quand, où, pourquoi, comment il advient ou n'advient pas* ».

³ Celles qu'Ideographix version 3.0 permet de traiter.

⁴ Cf. la dominante vocalique de l'oral et la dominante consonantique de l'écrit.

⁵ Un peu à la manière dont un enfant qui entre dans l'écrit restructure et enrichit son oral par le saut conceptuel que l'écrit lui fait faire et la quantité de vocabulaire nouveau qu'il y rencontre.

⁶ Que certains nomment « globish », pour english de la globalisation, qui prétend permettre de communiquer avec 1 500 mots et quelques règles syntaxiques basiques, mais dont on ne se doute pas à quel point il pénalise les anglophones qui ne réussissent pas à en utiliser les règles de fonctionnement (ex : ils ne sauront pas produire « the brother of my wife » à la place de « my brother-in-law »).

⁷ Il semble que cette idée ne soit pas neuve, j'ai retrouvé ceci ayant presque fini de rédiger cet article : « *Le programme Galatea/Socrates a regroupé pendant plusieurs années des chercheurs espagnols, italiens, portugais et français autour d'un but commun qui peut se résumer comme le développement de l'intercompréhension (écrite puis orale) entre locuteurs de langues romanes. Sur quelle idée de départ se fonde ce projet ?*

Comme beaucoup de chercheurs, nous sommes partis de la constatation des deux mouvements antagonistes qui caractérisent actuellement la situation linguistique européenne, voire mondiale. D'une part une tendance, bien connue et souvent dénoncée, vers l'uniformisation linguistique, fondée à la fois sur la mondialisation progressive des échanges et sur l'accélération des processus de communication, d'autre part, une résurgence des sentiments identitaires liés à des unités territoriales plus petites que les États nations ou au contraire les transcendant par des relations transfrontalières.

Face à cette situation, il nous est apparu qu'une des stratégies possibles pour sauvegarder la diversité linguistique qui fait la richesse culturelle de l'Europe serait de s'appuyer sur les relations existantes entre des domaines linguistiques voisins pour développer entre leurs locuteurs la compréhension réciproque.

Il s'agirait, dans cette perspective, d'abandonner la position maximaliste qui caractérise la plupart des conceptions pédagogiques habituelles (on veut tout développer : l'écrit, l'oral, la production, la compréhension en prenant implicitement comme référence l'individu bilingue...), au profit d'une vision plus sélective hiérarchisant les objectifs de façon à instaurer plus rapidement un premier niveau de communication. Le domaine roman, qui constitue, au Sud de l'Europe, un indéniable continuum linguistique, où l'intercompréhension est relativement facile, offre un terrain privilégié pour ce type d'opérations.

Rappelons brièvement les principes qui nous ont guidés :

Tout d'abord, la conviction qu'il est possible de dissocier les compétences à développer, entraîner à la compréhension sans y associer obligatoirement la production, entraîner à la compréhension écrite indépendamment de la compréhension orale.

Ensuite, l'idée que la proximité n'est pas inévitablement une source de difficultés, contrairement aux mises en garde habituelles contre les « faux amis », mais qu'elle peut, au contraire, utilisée à bon escient, constituer un puissant levier pour l'apprentissage.

Enfin la nécessité, dans cette perspective, d'entraîner les apprenants à s'appuyer sur l'ensemble de leurs connaissances y compris celles qui ont été acquises en dehors de l'intervention scolaire. »

<http://w3.u-grenoble.fr/galatea/dm%201999.htm>

pas systématisée. Idéographix est un logiciel d'aide à l'apprentissage de la lecture (et, avec ses fonctions multimédia, de l'oral) : on voit tout l'intérêt qu'il revêt dans cette situation repensée des priorités pédagogiques.

Outix informatix

Qu'apporte Idéographix à la construction du bilinguisme ou du multilinguisme ?

■ Flexibilité et sécurité

On ne reviendra pas en détail sur la **flexibilité** qu'apporte Idéographix aux enseignants, c'est l'objet de beaucoup des articles publiés précédemment à son sujet. Rappelons seulement qu'il permet de traiter tout texte des langues européennes qu'on y introduit en exerçant sur lui diverses formes de manipulations et d'observations, de décontextualisation et recontextualisation de ses éléments. Il offre ensuite la possibilité de créer un entraînement personnalisé pour un individu, un groupe d'individus, un niveau, une classe, par la création de filières d'exercices ; ceux-ci sont choisis parmi une soixantaine et portent sur différents niveaux du matériau linguistique (mots, phrase, paragraphe, texte) et travaillent simultanément deux axes (comportement de lecteur et maîtrise des règles de l'écrit). Il répond ainsi parfaitement à l'enseignant moderne concepteur de sa pédagogie, quelle qu'elle soit.

Le fait qu'on puisse interroger une autre langue avec le même outil d'étude de sa langue première, qu'on puisse y inférer des catégories relatives à ses éléments (affixes, mots, phrases, etc.), qu'on puisse se rendre compte de sa complexité propre et la manipuler de la même manière lors des exercices, qu'on puisse développer les mêmes stratégies de lecture, permet de se forger rapidement une représentation de leur proximité. Et ceci n'est pas sans rapport avec un sentiment de **sécurité** dont on sait qu'il amène les élèves à mobiliser avec efficacité tout leur potentiel cognitif. Autrement dit, Idéographix lève des obstacles à l'apprentissage. Il permet, par le traitement systématique et systématique qu'il opère sur les langues, de faire émerger des représentations qui s'appuient sur celles connues et répertoriées dans la langue première, ou d'en faire émerger de

nouvelles par l'observation raisonnée⁸. Il permet en retour une compréhension étendue de sa langue maternelle, l'incluant dans un paysage linguistique plus vaste⁹.

■ Adaptation méthodologique

Le balancier de la pédagogie des langues étrangères oscille entre d'un côté les « traditionalistes » adeptes des activités de grammaire et de traduction, dont les assertions métalinguistiques informatives (et rebutantes) croient donner les clés de la langue mais peinent à former des pratiquants, et d'un autre côté les « communicants » adeptes du bain de langue, naturel mais peu efficace, surtout en situation de bilinguisme tardif où « *on s'éloigne du domaine du développement spontané, naturel, commun à tous, de l'individu dit normal, et où on entre dans celui de processus d'apprentissage le plus souvent volontaires, conscients, et même éventuellement... résistibles.* »¹⁰

Cependant, semble émerger chez les professeurs de langue ces dernières années une voie qui concilie ces deux tendances en présentant des pratiques de communication (lectures finalisées, situations de communication authentiques, avec notamment les séjours en immersion, la présence des assistants, les classes européennes) et en travaillant à partir de celles-ci le nécessaire retour réflexif sur la langue avec des interactions métalinguistiques et métacognitives en langue maternelle.

Idéographix permet l'utilisation des supports de travail et de communication des élèves **et** la réflexion sur la langue.

Mais, à l'observation des premières utilisations d'Idéographix par des professeurs de collège et de lycée, il semble que l'étude d'une langue à travers un outil qui interroge les phénomènes linguistiques permet de dépasser les faits de discours et les catégories grammaticales traditionnelles (avec leur relativité et leurs insuffisances) qu'il a d'abord permis de construire, pour se référer aux concepts, en tant que cadres de pensée où réside le sens. L'élève peut saisir une logique d'ensemble au niveau de la situation de communication, de ses enjeux, des valeurs véhiculées, de l'énonciateur, de ses visées. On se voit amener les élèves à la compréhension et l'utilisation des règles culturelles, sociales et linguistiques sous-jacentes à la production et à la compréhension des discours spécifiques des diverses communautés linguistiques.

Cette approche contrastive que permet Idéographix conduit les élèves à un niveau de conceptualisation qui devient une démarche de pensée qui trouve son application dans toutes les approches linguistiques, y compris à la rencontre de textes historiques, géographiques ou économiques.

Dans les cadres institutionnels actuels qui ne mettent pas les élèves en situation de bilinguisme précoce et qui donc nécessitent de mener des apprentissages « conscients et volontaires », Idéographix est l'outil tout désigné pour aider à leur réalisation, d'autant, comme on vient de le voir, que les professeurs réussissent de plus en plus à « marier l'eau et le feu » par les démarches d'apprentissages linguistiques, qui se rapprochent le plus de ce que les élèves ont pratiqué pour tous les autres apprentissages qu'ils ont conduits depuis leur enfance. Où que le professeur se situe sur le nuancier des approches pédagogiques, Idéographix, par ce qu'il permet de faire de l'écrit, par ce que ses outils multimédia offrent à la construction de l'oral, répond à un large éventail de besoins pédagogiques.

Conclusion

Revenons-en aux toutes premières définitions de ce texte concernant bilinguisme étatique, social et individuel. Le bilinguisme individuel ne peut se développer que dans un ensemble social plus large. Le cadre européen semble solliciter fortement le bilinguisme, et plus même, puisqu'il est question dans les textes, autant dans les outils que dans les objectifs, de multilinguisme : il s'agit bien de passer de la notion de bilinguisme étatique à celle de multilinguisme européen.

« En mars 2002, à Barcelone, les chefs d'État et de gouvernement ont reconnu que l'UE et les États membres se devaient d'agir. Avec le développement de la coopération et de la mobilité en Europe, connaître plusieurs langues est aujourd'hui un atout important. La formation des professeurs de langues étrangères revêt une importance croissante parce qu'ils sont les mieux à même de contribuer à améliorer la pédagogie des langues et à éveiller l'intérêt des apprenants pour les langues. Ils sont aussi des acteurs privilégiés pour aider l'UE à atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, à savoir faire en sorte que tous ses citoyens soient capables de communiquer dans deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle. »

Tout en reconnaissant que cet objectif « langue maternelle +2 » est ambitieux, la Commission européenne considère qu'il n'est pas hors de portée. L'enseignement devrait débuter le plus tôt possible, au niveau préscolaire déjà, et se poursuivre tout au long de la scolarité, des études et à l'âge adulte. Il doit commencer tôt, mais il ne portera ses fruits que si les enseignants sont spécialement formés pour enseigner les langues aux jeunes enfants, dans des classes permettant de consacrer suffisamment de temps et d'attention à l'apprentissage des langues. Les établissements scolaires se doivent aussi de relever le défi en proposant le plus vaste choix de langues possible. »

Portail EUROPA consacré aux langues de l'Union Européenne :
<http://europa.eu.int/languages/fr/chapter/8>

Il s'agit aussi de s'en donner les moyens, Idéographix version multilingue y a toute sa place, et les enjeux dépassent largement l'équipement individuel de chacun :

« Les technologies linguistiques sont donc primordiales pour préserver à leur juste place, dans le monde globalisé et interconnecté de demain, toutes les langues européennes, ainsi que la culture, l'art et l'histoire auxquelles elles sont intrinsèquement liées. »

Portail EUROPA consacré aux langues de l'Union Européenne :
<http://europa.eu.int/languages/fr/chapter/17>

Thierry OPILLARD ■■■

Les grandes surfaces spécialisées dans les biens culturels (Fnac, Virgin, Cultura...) et les grandes librairies assurent 56% du marché du livre contre 18% pour les librairies et les maisons de la presse.

⁸ « L'effort mental qu'un apprenant emploie à trouver le sens d'un mot en l'étudiant dans son contexte et en réfléchissant aux similitudes formelles qui peuvent exister entre ce mot et des mots connus sera apparemment récompensé par une plus grande probabilité que le mot reste dans sa mémoire ». SINGLETON D., « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale », in Lidil n°9 : La Grammaire à quoi ça sert ? coordonné par C. Foerster et C. Bourguignon, Université Stendhal de Grenoble, PUG, Déc. 1993.

⁹ « La confrontation avec une langue inconnue mais voisine placée sous le signe de la contrastivité éclaire en retour le lecteur sur sa propre langue maternelle, sur les origines de son vocabulaire, sur l'évolution de la langue, sur les glissements sémantiques, sur les emprunts aux autres langues, sur ses spécificités grammaticales, etc. » <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm>

¹⁰ Jean Duverger