



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 6 Sayı: 28 Volume: 6 Issue: 28

Güz 2013 Fall 2013

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

## QUEL MODELE PRIVILEGIER POUR MIEUX APPREHENDER LES PHENOMENES INTERLINGUISTIQUES : ANALYSE DES ERREURS OU ANALYSE CONTRASTIVE ?

Boniface IGBENEGHU\*

### Abstract

In oral and written forms of expression, language learners often demonstrate their susceptibility to deviations arising primarily from linguistic interference between the source language (SL) and the target language (TL). Previously conceptualised as interferential phenomena, deviations which have now assumed the nomenclature of crosslinguistic phenomena, are generally reviewed by linguists employing two major models: Error Analysis (EA) and Contrastive Analysis (CA). In this article, we assess both models with a view to suggesting which of them we consider to be more competent in dealing with crosslinguistic phenomena.

**Keywords:** Linguistic Interference, Source Language, Target Language, Cross Linguistic Phenomena, Error Analysis, Contrastive Analysis.

### Résumé

Dans les formes d'expression orale et écrite, les apprenants d'une nouvelle langue démontrent souvent leur susceptibilité aux déviations qui résultent principalement d'interférence linguistique entre la langue source (LS) et la langue cible (LC). Antérieurement conceptualisées sous le nom de phénomènes interférentiels, les déviations qui sont, de nos jours, désignées comme les phénomènes interlinguistiques sont généralement revues par des linguistes se fondant sur deux modèles principaux : analyse des erreurs (AE) et analyse contrastive (AC). Dans cet article, nous faisons une évaluation des deux modèles en vue de pouvoir proposer lequel entre les deux que nous considérons comme étant plus adapté à appréhender les phénomènes interlinguistiques.

**Mots clés :** Interférence linguistique, Langue source, Langue cible, Phénomènes interlinguistiques, Analyse des erreurs, Analyse contrastive.

La capacité de parler une langue, selon Chomsky (1957), est une spécificité de l'être humain. Cette capacité se manifeste selon Lenneberg (1967) et Brown (1973) dès l'enfance à partir de l'âge de 18 mois. Brown (1973), par exemple, estime que le langage enfantin est télégraphique car l'enfant construit les phrases d'une manière qui ressemble à la composition d'un télégramme.

Chomsky (1957) explique que la capacité de parler chez l'être humain provient de la faculté de langage (FL). La FL se manifeste sous forme d'un *dispositif d'acquisition du langage* (DAL); mécanisme inné et intériorisé (langue interne ou Langue-I) que possède en général tout être humain et qui soutient la notion de la grammaire universelle (GU).

La GU est donc une théorie de l'état initial (EI), génétiquement déterminé, de la FL. Opposée à la conception behavioriste, la FL est une perspective biolinguistique fondée sur la supposition mentaliste selon laquelle tout être humain possède un DAL qui lui permet d'acquérir et de parler une langue.

La GU suppose en général que toutes les langues humaines ont les mêmes principes mais des paramètres idiosyncratiques différents. Ceci explique pourquoi le but ultime des théoriciens de

---

\* PhD, Department of European Languages, University of Lagos.

l'école générative est de faire état d'une base des données des universaux communs à toutes les langues humaines, gouvernés par les mêmes principes, un ensemble de paramètres binaires et quelques contraintes minimales (Igbeneghu 2010 : 6, 7).

Or, Chomsky (1957, trd. fr. 1969 :17) affirme que la grammaire d'une langue « reflète le comportement du locuteur qui, à partir d'une expérience finie et accidentelle de la langue, peut produire et comprendre un nombre infini des phrases nouvelles ».

Chomsky laisse entendre par là que le locuteur-auditeur idéal a intériorisé une grammaire - une grammaire générative - grâce à laquelle il est capable d'engendrer un nombre infini de phrases même s'il ne passe pas par l'enseignement formel. Cette grammaire générative, selon Chomsky (1965, trd. fr. 1971 : 31) est un système de règles qui « peut être analysé en trois parties, qui sont les trois composants principaux d'une grammaire générative : les composants syntaxique, phonologique et sémantique ».

Il s'ensuit que la grammaire générative est un modèle de la compétence linguistique du locuteur-auditeur idéal.

Toutefois, Chomsky (*ibid.* : 12-14) fait une distinction entre la compétence linguistique et la performance linguistique. D'une part, il définit la compétence linguistique comme l'idéalisation de la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue. D'autre part, il décrit la performance linguistique comme l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes.

Pour sa part, Kwofie (1985 : 113-115) définit la compétence linguistique comme l'usage suffisant de la langue. Il signale cependant que le degré/niveau de « suffisance » ou d'adéquation en matière de langue est fonction du contexte parce qu'il dépend de la maîtrise qu'ont les locuteurs de la langue en question.

Nous pouvons donc résumer en disant que la compétence linguistique est la connaissance implicite de la langue et qu'elle se rapporte à un état idéal tandis que la performance linguistique est une expérience explicite de la langue et qu'elle se rapporte à un état réel.

Or, puisque la compétence linguistique n'admet pas les insuffisances ou carences attestées dans la performance linguistique, force nous est de reconnaître à la performance un caractère développemental et évolutif. Car, comme Chomsky (1965, trd. fr. 1971 : 12-13) lui-même le signale, il est rare (si non impossible) de trouver la performance linguistique parfaite même chez des locuteurs natifs.

Il en est ainsi parce que le locuteur est susceptible à certaines contraintes comme les « faux départs, des infractions aux règles, des changements d'intention en cours de phrase, etc » (Chomsky *ibid.* : 13).

Chomsky (*ibid.* : 13) conclut donc en disant que :

*Le problème, pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue consiste en ceci : déterminer, à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur-auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective.*

Comme corollaire, nous proposons que le linguiste essaie de déterminer les règles linguistiques que le locuteur n'a pas encore réussi à maîtriser et qui se révèlent dans sa performance comme des infractions ou déviations.

Or, le processus d'acquisition d'une nouvelle langue implique généralement un contact de deux ou plusieurs langues.

Weinreich (1953 rééd. 1966 : 1) explique que deux ou plusieurs langues se disent en contact si elles sont utilisées par le même individu. En effet, l'apprenant d'une nouvelle langue devient le point de contact et, par conséquent, d'interférence linguistique.

Il faudrait signaler ici que, grâce à la malléabilité cognitive à l'enfance, les apprenants adultes sont plus susceptibles que les enfants à l'interférence linguistique.

Cependant, pour certains linguistes, l'interférence linguistique n'est pas réelle. Meillet (1921 : 82), par exemple, affirme que les systèmes grammaticaux de deux langues ne sont pas interpénétrables. Tesnière (1939 : 85) signale lui aussi que le mélange des systèmes correspondants de deux langues différentes est impossible.

Néanmoins, beaucoup de linguistes ont pu démontrer que l'interférence linguistique a lieu en toute situation de contact des langues. Weinreich (*op.cit.* : 1) définit l'interférence linguistique comme la réorganisation des formes linguistiques: phoniques, morphologiques, syntaxiques ou lexicales, ayant pour résultat l'introduction, dans le système, des éléments étrangers. Il signale que plus la différence entre deux langues est grande, plus l'apprentissage de la langue étrangère est difficile. Weinreich (*ibid.* : 5) classe les facteurs responsables de l'interférence comme structuraux et non-structuraux. Les facteurs structuraux sont phoniques, grammaticaux et lexicaux. Les facteurs non-structuraux sont socioculturels (l'âge, le milieu, le statut social) et psychologiques (la loyauté envers la langue maternelle, l'aptitude individuelle, les attitudes personnelles ou stéréotypées etc). Weinreich puise ses exemples d'interférences principalement de l'allemand sur l'anglais. Considérons (1), par exemple,

(1)	Gestern	kam	er
	yesterday	came	he
	hier	est venu	il
	"Il est venu hier"		

Dans (1), nous parlerons de l'interférence sur le plan syntaxique puisqu'il s'agit de l'ordre des mots en anglais ou en français. L'apprenant allemand d'anglais ou de français est censé avoir commis cette erreur syntaxique.

Se fondant sur le cadre théorique de la Grammaire Structurale où la parole s'oppose à la langue, Weinreich (*ibid.* : 8) remarque qu'il est facile d'identifier les phénomènes langagiers de la parole qui n'appartiennent pas à la langue; d'où l'interférence. Pour analyser les interférences, il propose la méthode structurale selon laquelle on compare les structures de deux langues les unes avec autres; c'est-à-dire, à partir d'une analyse contrastive (AC) des deux langues en contact sur les plans phonique, grammatical et lexical.

Nous pouvons donc définir l'AC comme la comparaison, le plus souvent, de deux langues, une langue source (LS) et une langue cible (LC), dans le but d'identifier les aspects distinctifs susceptibles de constituer les domaines de difficultés pour les locuteurs natifs de la LS cherchant à acquérir la LC.

En ce qui concerne les relations grammaticales, Weinreich (*ibid.* : 29) propose trois niveaux de comparaison, à savoir, l'ordre des mots, l'accord entre les unités grammaticales et les modulations de l'intonation. Sa méthode de recueillir les données nécessaires consiste en l'usage des questionnaires, des entrevues, des textes écrits et de l'observation. On détermine désormais en pourcentage le degré ou la fréquence des phénomènes d'interférence.

Haugen (1956 : 12), par exemple, présente une liste des diverses formes d'interférence, à savoir, l'accent étranger, le mélange de langues, les expressions non-idiomatiques, les emprunts généraux, les emprunts de traduction et les emprunts sémantiques. Selon lui, l'interférence peut se manifester chez l'individu ou s'étendre sur la totalité d'une communauté linguistique.

La perspective de Lado (1957) n'est pas loin de celle de Weinreich (1953) car il (Lado 1957 : vii-3) déclare que l'on peut prévoir et décrire les formes susceptibles de poser des problèmes pour l'apprenant en comparant systématiquement la langue et la culture cibles avec la langue maternelle et la culture de l'apprenant. Il en conclut que l'AC doit servir de base pour l'élaboration des manuels scolaires et des exercices structuraux à l'intention de l'apprenant.

Antérieurement à Weinreich et à Lado, Fries (1945 : 9) avait déclaré que les matériels les plus efficaces dans l'enseignement sont ceux qui sont fondés sur une description scientifique de la langue à apprendre comparée minutieusement avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.

Martinet (1960 rééd. 1980 : 169), chef de file de la linguistique fonctionnelle en France, par exemple, note que l'interférence linguistique s'impose parce que « les signes de chaque langue forment une structure *sui-generis*, c'est-à-dire qu'ils s'opposent les uns aux autres de façon particulière ». Il donne l'exemple du sujet anglais apprenant le français qui est amené à traduire le signifié *hot-dog* comme *chien-chaud*. Martinet (*ibid.* : 170-171) fait remarquer que l'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à divers degrés.

La catégorisation des facteurs responsables de l'interférence faite par Mackey n'est pas tellement différente de celle de Weinreich (1953). Mackey (1965) les catégorise en deux groupes : facteurs structuraux et facteurs psychologiques. Il distingue aussi quatre domaines d'interférence qui correspondent aux quatre aptitudes de la langue : l'écrit, l'oral, la lecture et l'audition.

De son côté, Oller (1971 : 79) affirme que l'AC permet la prévision des points de difficulté et des erreurs de l'apprenant.

Prédire les erreurs de l'apprenant à une fin pédagogique semble donc être, à l'avis de beaucoup de linguistes, l'objectif principal de l'AC. Perrot (1981 : 5) définit l'AC comme « un instrument précieux pour la linguistique générale, pour la connaissance des structures des langues et l'appréciation de la diversité qui peut exister entre les langues utilisées par les différents groupes humains. »

Dans le même ordre d'idées, James (1983 : 3) considère l'AC comme une entreprise linguistique qui vise à produire des typologies inverties à deux valeurs ayant affaire à deux langues fondées sur l'hypothèse selon laquelle deux langues quelconques sont comparables.

Pour Ukeje (1986 : 21), l'AC « est la mise en application de la théorie de linguistique contrastive qui permet de mettre en parallèle tous les éléments, point par point, des systèmes de la langue de départ et de la langue d'arrivée. »

Ukeje (1986 : 22) distingue deux types d'AC :

- (i) *l'analyse contrastive positive qui vise à prévoir ce qui se passera chez l'apprenant en situation de bilinguisme ;*
- (ii) *l'analyse contrastive négative qui porte sur le relevé des fautes et qui constitue un moyen de confirmer les données de la comparaison linguistique ainsi qu'un moyen de prévoir les difficultés spécifiques à l'apprentissage du français dans un milieu donné.*

Il semble que l'analyse contrastive *positive* chez Ukeje soit ce que nous pouvons considérer comme la vraie analyse contrastive chez les linguistes car celle-ci a pour objectif d'identifier les points de divergence entre deux langues alors que l'analyse contrastive *négative* est ce que nous pouvons considérer comme l'analyse des fautes effectivement commises par l'apprenant.

Or, l'hypothèse d'analyse contrastive (HAC) a été soutenue par plusieurs linguistes et elle est devenue pendant quelques décennies la base de l'élaboration des matériels pédagogiques à l'*English Language Institute* de l'Université de Michigan aux États-Unis et à l'*American Council of Learned Societies* (Lado 1957 : 1).

L'introduction du concept de la grammaire universelle (GU) par Noam Chomsky en 1957 qui, comme nous l'avons signalé ci-dessus, mettait l'accent sur les capacités cognitives innées a résulté en la perte générale d'intérêt dans la grammaire structurale qui représentait une conception comportementale du langage, c'est-à-dire un ensemble d'habitudes susceptibles d'être développées par imitation.

L'HAC a attiré beaucoup de critiques à cause de son association avec la grammaire structurale ou le behaviorisme. Aussi, Mackey (1965) a contesté la prétendue infaillibilité de la comparaison des systèmes linguistiques comme moyen de prévoir les erreurs de l'apprenant. Cette prétendue infaillibilité a été également contestée dans plusieurs études qui ont démontré qu'un grand nombre d'erreurs prévues ne se sont pas effectivement produites en réalité (Jackson & Whitman 1971, Whitman & Jackson 1972, Dulay & Burt 1974, Peck 1978, Schumann 1978, Imasuen 1980).

Banathy & Madarasz (1969) ont ajouté qu'il était erroné de généraliser que les structures linguistiques qui semblent pareilles dans deux langues différentes sont faciles à apprendre et que celles qui se divergent sont difficiles à maîtriser.

Par exemple, dans une étude sur les erreurs des sujets anglais qui apprenaient le français langue seconde, Buteau (1970) a démontré que les phrases françaises qui correspondent, mot à mot, aux phrases anglaises ne sont pas nécessairement les plus faciles à apprendre, donc, il n'était pas conseillé de faire des prévisions sur la base du niveau de divergence des deux langues.

Par conséquent, une suggestion antérieure par Wardhaugh (1970:126) pour une faible version de l'AC (l'analyse contrastive négative chez Ukeje) ayant pour objectif principal l'explication de vraies erreurs observées plutôt que la prévision des erreurs est devenue attirante chez beaucoup de linguistes. Cette faible version de l'AC s'est métamorphosée en analyse des erreurs (AE).

L'AE se dit d'une analyse systématique de l'interlangue de l'apprenant à partir de sa performance réelle dans la LC.

L'AE porte sur l'identification, la classification et l'étude des déviations systématiques de l'apprenant dans l'usage de la grammaire adulte telle qu'elle est conçue par un locuteur natif (Selinker 1972).

Depuis les années 80, les problèmes interférentiels ont suscité un énorme intérêt sous la nouvelle nomenclature des phénomènes interlinguistiques (Gass & Selinker 1983, Kellerman & Sharwood-Smith 1986, McClure & Branstine 1990). Ces études ont été faites dans le cadre de la théorie d'interlangue (TI).

Le terme *interlangue* a été employé pour la première fois par Larry Selinker en 1969 dans un article intitulé *Language Transfer*, et discuté en détail en 1972 dans un autre article intitulé *Interlanguage*. Selon Selinker (1972 : 219), l'interlangue signifie :

A separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesize based upon the observed output which results from the learner's attempted production of a target language norm. This linguistic system we will call interlanguage.

(Un système linguistique distinct dont nous sommes obligés de postuler l'existence à partir du résultat observé de l'effort de l'apprenant face à une norme de la langue cible. Ce système linguistique, nous l'appellerons l'interlangue.) (notre traduction).

Selinker (*ibid.* : 219-231) considère l'interlangue comme un système linguistique dynamique. Ce système résulte d'un processus psycholinguistique impliquant l'interaction entre deux systèmes linguistiques : la LS et la LC. L'interlangue est donc une restructuration du système de l'apprenant partant de sa LS à sa LC.

Le concept d'interlangue est désigné par des termes différents selon les linguistes. Nemser (1971) utilise le terme *les systèmes approximatifs*, Corder (1981), s'inspirant de Chomsky (1965) que nous avons discuté ci-dessus, préfère le terme *compétence transitionnelle* tandis que James (1974, 1983) le désigne *interlingua*.

Selon Corder (1981 : 67) :

My own term « transitional competence » borrows the notion of competence from Chomsky and emphasizes that the learner possesses a certain body of knowledge which we hope is constantly developing, which underlies the utterances he makes and which it is the task of the applied linguist to investigate.

(Mon propre terme « compétence transitionnelle » emprunte à Chomsky la notion de compétence et met l'accent sur le fait que l'apprenant possède des connaissances que nous croyons en constante évolution et qui soutiennent les énoncés qu'il produit et qui constituent un sujet d'enquête pour le linguiste appliqué.) (notre traduction).

A l'instar de Selinker (1969, 1972), Nemser (1974), Corder (1981), James (1974, 1983), nous estimons donc que la théorie d'interlangue (TI) suppose qu'un apprenant de la nouvelle langue passe par une période intermédiaire variable pendant laquelle il continue à développer sa connaissance de la LC.

Ceci explique pourquoi Imasuen & Emordi (1996 : 22) suggèrent que l'interlangue ressemble beaucoup à la langue maternelle de l'apprenant.

Cependant, comme le font remarquer Selinker (1972 : 219-231) et Corder (1981 : 66), l'étude des énoncés de l'apprenant révèle qu'il commet toujours des erreurs sur tous les plans de l'analyse linguistique ; ce qui indique les étapes du développement de son interlangue.

Dans le cadre de la TI, la distinction est souvent faite entre *une faute* et *une erreur* d'une part, et entre ce qui est *asystématique* et ce qui est *systématique*, d'autre part. Corder (1981 : 10), par exemple, fait remarquer que

It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as "mistakes", reserving the term "error" to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e his transitional competence.

( Il sera donc utile désormais de désigner les défauts de performance comme des « fautes », en réservant le terme « erreurs » pour désigner les erreurs systématiques de l'apprenant à partir desquelles nous pouvons reconstruire sa connaissance actuelle de la langue, c'est-à-dire sa compétence transitionnelle.) (notre traduction).

Corder (*ibid.*: 10) ajoute que les fautes sont des écarts ou des déviations de la norme faites par les locuteurs natifs dans l'usage de leur langue maternelle et qu'elles résultent des facteurs tels que les distractions ou l'inattention, le déplacement d'intérêt, les faux départs, la fatigue et certaines conditions psychologiques (comme les émotions). Les fautes sont associées à la performance linguistique et elles sont asystématiques, c'est-à-dire peu fréquentes et irrégulières. Les erreurs, explique Corder (*ibid.* : 10), sont par contre des écarts ou des déviations de la grammaire adulte de la LC faites par les locuteurs non-natifs ou les apprenants à cause de leur compétence transitionnelle dynamique par rapport à la LC. Les erreurs sont systématiques, c'est-à-dire fréquentes et régulières.

Quant à la classification d'erreurs, Corder (1971) en distingue deux : les erreurs ouvertes et les erreurs couvertes. Alors que les erreurs ouvertes sont faciles à corriger au profit des apprenants, les erreurs couvertes ne le sont pas parce qu'elles paraissent grammaticales dans la LS. Considérons (2), par exemple,

(2a) \*J'écoute à la radio.

(2b) « I listen to the radio »

Un apprenant anglais du français est amené à produire la phrase agrammaticale (2a) en ajoutant erronément la préposition *à* au verbe transitif direct *écoute* la structure syntaxique de (2b).

Nous estimons donc avec Corder (1981 : 66) et Lado (1957 : 4) que les locuteurs non-natifs de la même langue maternelle sont susceptibles de commettre les mêmes erreurs à toute étape de l'apprentissage de la LC.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la systématisme et l'homogénéité sont les deux traits principaux des erreurs faites par les locuteurs non-natifs de la même langue maternelle.

Une autre notion relative à la TI est la fossilisation. Ce terme se dit d'un état fixe ou figé au-delà qu'un apprenant ne peut dépasser dans l'apprentissage de la LC ou de certains problèmes d'apprentissage qu'un apprenant ne pourrait jamais surmonter probablement à cause des facteurs biologiques comme l'âge. La fossilisation indique donc le niveau optimal de l'interlangue de l'apprenant ou selon Corder (1981 : 66, 74) de la langue de l'apprenant de la nouvelle langue.

### CONCLUSION

Comme nous l'avons discuté plus haut, les phénomènes interlinguistiques sont issus de l'interférence linguistique entre la LS et la LC dû à l'interlangue de l'apprenant. Comme le fait remarquer Richards (1974 : 173-181), les erreurs commises par l'apprenant peuvent provenir de deux sources : intralinguale et interlinguale. Les erreurs intralinguales, qui se manifestent dans toute situation de langue seconde et de langue étrangère en quatre formes, à savoir, la surgénéralisation, l'ignorance des contraintes des règles, l'application inadéquate des règles et la construction de faux systèmes /concepts, sont issues de l'influence des complexités systémiques et internes de la LC. Cependant, les erreurs interlinguales proviennent du contact interférentiel entre la LS et la LC.

Nous croyons avec les linguistes comme Fries, Lado, Weinreich, Wardhaugh, Oller, James, Imasuen et Ukeje que l'AC et l'AE sont deux modèles qui peuvent servir à décrire, à expliquer et à proposer des solutions aux phénomènes interlinguistiques. Néanmoins, les deux modèles se

fondent sur deux approches opposées : l'AC, par la méthode déductive, vise à prédire les erreurs alors que l'AE, par la méthode inductive, cherche à identifier les erreurs.

La question se pose donc de savoir lequel entre les deux modèles est plus adapté à appréhender les phénomènes interlinguistiques.

Beaucoup de chercheurs comme Banathy & Madarasz (1969), Imasuen (1980) et James (1983) ont proposé un rôle complémentaire entre les deux modèles au lieu d'une préférence de l'un à l'autre. Par exemple, Banathy & Madarasz (1969 : 92) déclarent que si l'objectif de l'AC est didactique, il s'avérera nécessaire de faire une AE pour pouvoir mieux apprécier la situation d'apprentissage :

*Contrastive linguistics – no matter how refined – can only point toward a potential learning problem or difficulty. On the other hand, error analysis can tell us the intensity of the difficulty or the size of the problem.*

*(la linguistique contrastive – malgré le niveau de raffinement – est seulement capable de signaler un problème ou difficulté potentiel d'apprentissage. Cependant, l'analyse des erreurs est capable de nous indiquer l'intensité de la difficulté ou la dimension du problème.) (notre traduction) Suivant le même ordre d'idées, James (1983 :187) affirme que:*

*I have no wish to vindicate Contrastive Analysis at the expense of Error Analysis : each approach has its vital role to play in accounting for L2 learning problems. They should be viewed as complementing each other rather than as competitors for some procedural pride of place. There seems to be little gain in adopting an exclusive "either ... or" approach and the results of so doing can be positively debilitating.*

*(Je ne souhaite pas soutenir l'analyse contrastive au détriment de l'analyse des erreurs : chaque approche a son rôle vital à jouer dans l'explication des problèmes d'apprentissage de L2. Il faut les considérer comme étant complémentaires plutôt que concurrentes pour une place d'honneur de procédure. Il semble qu'il y ait peu à gagner en choisissant une approche exclusive de « soit ... soit » car les conséquences d'un tel choix peuvent être débilantes.) (notre traduction)*

Nous estimons donc qu'il s'avérera rentable d'assurer un rôle complémentaire entre l'AC et l'AE pour mieux appréhender les phénomènes interlinguistiques. La question se pose pourtant de déterminer l'ordre séquentiel à suivre pour réaliser cette complémentarité. Imasuen (1980 : 88) propose l'usage de l'une de deux séquences, à savoir :

- (i) l'analyse des erreurs peut aider à confirmer, préciser ou infirmer certaines de déductions de l'analyse contrastive préalable.*
- (ii) l'analyse des erreurs peut faire l'objet d'une analyse contrastive, à posteriori, qui cherche à retrouver dans les productions fautives la trace de la langue maternelle et les raisons de l'interférence.*

Selon nos expériences en tant que chercheur au cours de nos recherches doctorales sur le terrain, notre découverte a suggéré la suprématie de la deuxième séquence proposée par Imasuen : l'usage d'une AC pour confirmer les déductions d'une AE préalable. Car, à partir de notre étude pilote menée auprès des dix informateurs etsakophones qui faisaient leur programme d'immersion linguistique en français (300 –Level Year Abroad) au Village français du Nigéria, Badagry, nous avons remarqué que certaines de déductions concernant les domaines syntaxiques de difficulté que nous avions prévus, à la lumière d'une AC préalable, ne se sont pas produites en réalité dans les copies des informateurs (Igbeneghu 2010 : 42-44).

Par conséquent, au cours de la principale enquête sur le terrain menée auprès des étudiants etsakophones qui apprenaient le français dans quatre Universités nigérianes, nous avons décidé de suivre la deuxième séquence proposée par Imasuen en utilisant l'AC afin de valider ou d'invalider les résultats d'une AE précédente. Cette séquence nous a permis d'assurer la certitude de nos bilans sur les domaines syntaxiques interférentiels chez les sujets etsakophones sans faire des prévisions au hasard.

Nous sommes donc d'avis que cette séquence qui privilégie une AE avant une AC est la bonne démarche à suivre et que les données /informations qui en résultent permettront mieux aux linguistes appliqués de pouvoir préparer des supports d'apprentissage du français à l'intention des apprenants en situation de français langue seconde (FL2) ou de français langue étrangère (FLE).

