

Divergences sémantiques et implications didactiques en FLE (I)

Réflexions théoriques et terminologiques préalables à une étude de cas entre français et italien en contexte lycéen italien

Semantic Divergences and Their Didactic Implications in French as a Foreign Language (I)

Theoretical and Terminological Considerations Prior to a Case Study Comparing French and Italian in an Italian Upper Secondary School Context

Dre Claudia D'AMELIO

Auteur correspondant, Université Savoie Mont Blanc (France), Università di Torino (Italie), claudiadamelio97@gmail.com

Soumission : 29.06.2026 – Acceptation : 07.07.2026 – Publication : 01.09.2026

Résumé — Cet article s'inscrit à l'intersection de la traductologie, de l'acquisition des langues étrangères et de la didactique des langues-cultures. Il propose un cadre théorique destiné à analyser les divergences sémantiques entre le français et l'italien et leurs conséquences sur l'apprentissage du FLE par des apprenants italophones. Partant du constat que les langues découpent différemment la réalité extralinguistique, nous examinons les notions d'équivalence, de divergence, de convergence, de parasynonymie et de transfert sémantique afin de rendre compte des non-correspondances lexicales entre langues proches.

L'article met ensuite en perspective les apports de la recherche en acquisition des langues concernant les relations entre langue, cognition et conceptualisation. Il montre que les divergences sémantiques peuvent favoriser des transferts issus de la LM, dont les effets persistent même à des niveaux avancés de compétence. Ces phénomènes soulignent l'importance d'une approche contrastive qui ne se limite pas aux aspects formels de la langue, mais intègre également les différences de structuration des champs sémantiques.

Enfin, nous discutons les implications didactiques de ce cadre théorique et montrons en quoi une sensibilisation explicite aux divergences sémantiques peut contribuer à prévenir certains transferts et à développer une compétence lexicale plus fine. Cet écrit constitue le fondement théorique d'une étude de cas consacrée aux effets d'une approche contrastive sur la prise de conscience et l'appropriation de ces divergences par des apprenants italophones de FLE.

Mots-clés : *didactique contrastive, divergences sémantiques, français langue étrangère, interlangue, transfert sémantique.*

Abstract — This paper lies at the intersection of translation studies, foreign language acquisition and language and culture teaching. It proposes a theoretical framework designed to analyse the semantic differences between French and Italian and their implications for the learning of French as a foreign language by Italian-speaking learners. Starting from the observation that languages categorise extralinguistic reality differently, we examine the concepts of equivalence, divergence, convergence, parasynonymy and semantic transfer in order to account for lexical mismatches between closely related languages.

The article then puts into perspective the contributions of research in language acquisition concerning the relationships between language, cognition and conceptualisation. It demonstrates that semantic divergences can facilitate transfer from the L1, the effects of which persist even at advanced levels of proficiency. These phenomena highlight the importance of a contrastive approach that is not limited to the formal aspects of language, but also incorporates differences in the structuring of semantic fields.

Finally, we discuss the pedagogical implications of this theoretical framework and demonstrate how explicitly raising awareness of semantic differences can help prevent certain forms of transfer and foster a more nuanced lexical competence. This paper forms the theoretical basis for a case study examining the effects of a contrastive approach on the awareness and understanding of these differences among Italian-speaking learners of French as a foreign language.

Keywords: *Contrastive Language Teaching, Semantic Divergences, French as a Foreign Language, Interlanguage, Semantic Transfer.*

Introduction

Les langues que nous maîtrisons – fût-ce à des degrés divers – ne découpent pas toujours la réalité de la même manière. Comme le rappellent Giunchiglia et al. (2023, p. 11054) : « *Il n'existe pas deux vocabulaires qui représentent le monde exactement de la même manière, en raison de l'omniprésence de la diversité linguistique, culturelle et de la façon dont la réalité est perçue différemment à travers le monde* ». C'est précisément là que réside tout l'intérêt, mais aussi la complexité, des langues-cultures (cf. Spaëth, 2014) : du point de vue contrastif, cela soulève des enjeux traductifs et didactiques fondamentaux.

Cet article, à la croisée de la traductologie, de l'acquisition des langues étrangères (LE) et de la didactique des langues-cultures, vise à mettre en lumière la complexité des interactions entre les langues chez les sujets plurilingues qui s'y confrontent quotidiennement ; la didactique des LE cherche à faciliter l'acquisition d'une nouvelle langue, tandis que la traduction constitue à la fois un outil didactique et un exercice cognitif et acquisitionnel essentiel à ce processus.

Ces trois domaines s'entrecroisent en permanence lorsqu'il s'agit d'analyser les relations entre la langue et le découpage de la réalité extralinguistique, lesquelles se manifestent, pour les apprenants, à travers des phénomènes interlinguistiques tels que le transfert linguistique,

notamment dans ses aspects sémantico-conceptuels. Or, c'est surtout entre des langues aussi proches que le français et l'italien que prolifèrent ces ambiguïtés.

Ce manuscrit est le fruit de recherches menées dans le cadre de notre thèse de doctorat (Cf. D'Amelio, 2025). Il propose une synthèse du cadre théorique et terminologique élaboré pour analyser certains phénomènes de transfert sémantico-conceptuel observés dans les productions d'apprenants italophones de français langue étrangère (FLE)¹. Ce cadre met en évidence la manière dont les langues segmentent différemment la réalité extralinguistique et mobilise des concepts issus de ces différents domaines afin d'éclairer les ambiguïtés interlinguistiques et leurs conséquences sur l'enseignement-apprentissage du français. Sur cette base, nous présenterons les questionnements qui ont guidé notre recherche ainsi que les objectifs de l'étude de cas née de ces réflexions théoriques.

1. Une prolifération de termes issus de la traductologie et du Traitement Automatique des Langues (TAL)

C'est à travers l'exercice de traduction que l'on prend pleinement conscience que les langues ne sont pas isomorphiques.

Dans le cadre de la traduction interlinguistique – c'est-à-dire du passage d'une langue A vers une langue B –, ce processus implique nécessairement une activité de comparaison entre (au moins) deux systèmes linguistiques. Traduire revient, dans cette perspective, à mettre en relation deux systèmes de signes, à identifier des équivalences, des convergences, des écarts et des divergences ; en d'autres termes, il s'agit d'une activité fondamentalement contrastive.

Dans ce contexte, il nous semble pertinent de définir certaines notions essentielles à notre réflexion, que nous mobilisons à partir du domaine de la traductologie et du TAL. Dans les dernières décennies, ces champs se sont particulièrement développés autour de la recherche de correspondances – et/ou non-correspondances – pour les réseaux sémantiques multilingues, notamment en vue de développer des outils informatiques tels que ceux utilisés en traduction automatique.

Nous commençons par le terme « *équivalence* », qui joue un rôle central dans la compréhension des relations entre ces différents concepts. Le *Dictionary of Lexicography* définit l'équivalence comme

« la relation entre des mots ou des phrases, de deux langues ou plus, qui partagent la même SIGNIFICATION². En raison du problème de l'ANISOMORPHISME³, l'équivalence est 'partielle' ou 'relative' plutôt que 'complète' ou 'exacte' pour la plupart des contextes » (Hartmann & James, 1998, p. 51, notre trad.).

¹ L'article « Divergences sémantiques et implications didactiques en FLE (II) : étude de cas entre français et italien en contexte lycéen italien » présente une étude empirique dont l'analyse des données s'appuie sur les fondements théoriques exposés dans le présent article.

² Les mises en évidence – majuscules – se trouvent dans l'original.

³ Selon le dictionnaire *Treccani* (*apud* Diadori, 2012, notre trad.), « l'asymétrie dans la façon dont les langues organisent leurs structures phonomorphologiques, syntaxiques et sémantiques ».

Piotrowski (1994) explique qu'en typologie qualitative, la division la plus courante se fait en trois types : *équivalence*⁴ *totale*, *partielle* et *nulle*, et il rajoute dans son travail l'« *inclusion* » (cf. **schéma 1**) :

1. équivalence partielle. La classe⁵ A et la classe B ont des éléments en commun, et chacune possède des éléments qui ne se trouvent pas dans l'autre ;
2. équivalence totale. La classe A et la classe B contiennent les mêmes éléments ;
3. équivalence nulle. La classe A et la classe B n'ont aucun élément en commun ;
4. inclusion⁶. La classe B est entièrement incluse dans la classe A. Par exemple le mot *campo* en italien inclut les mots « *champ* » et « *camp* » en français.

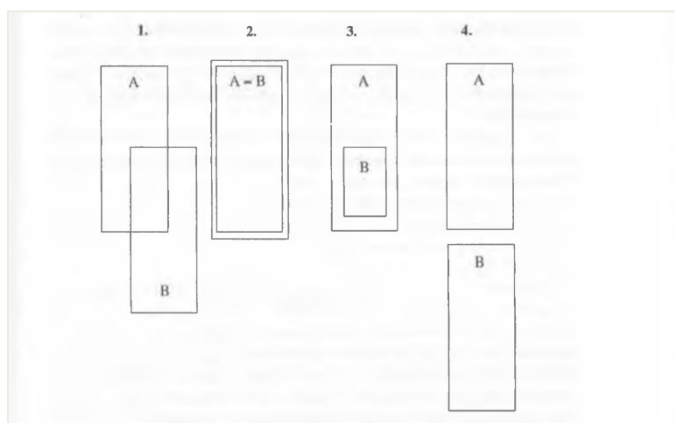


Schéma 1 – Diagrammes proposés par Piotrowski (1994 : 143)

Dans ce dernier cas, on peut parler de divergence ou de convergence entre langues. Selon Lavric (2000, p. 191), la « *divergence* » fait référence aux cas où une langue X (dans notre cas le français, LE et LC) possède plusieurs termes distincts pour désigner des concepts apparentés, tandis qu'une autre langue Y (ici l'italien, LM) n'a qu'un seul terme polysémique pour exprimer ces concepts. En résumant en d'autres termes, la divergence est « *la traduction d'un mot dans une langue par deux ou plus dans l'autre langue* » (Hartmann & James, 1998, p. 45) :

Tableau 1 – Perspective contrastive adoptée dans le cadre de cet article

divergence (IT < FR)	<i>nipote</i> < petit-fils / neveu
convergence (IT > FR)	<i>ufficio / scrivania</i> > bureau

⁴ Par équivalence, il entend l'équivalence cognitive, et le degré de recouvrement sémantique entre les éléments de la langue maternelle (LM) et de la langue cible (LC).

⁵ Synonyme de « *nom isolé* » ici.

⁶ Il s'agit de l'équivalence qui est exploité dans D'Amelio (2026).

La divergence sémantique⁷, résultant de la non-congruence interlinguale⁸, survient lorsque deux langues structurent différemment leurs champs sémantiques, aboutissant ainsi à une distribution lexicale distincte. La langue qui se sert de plusieurs (groupes de) mots, crée un « *groupe divergent* »⁹ défini comme un ensemble de synonymes dans une langue X qui traduisent le sens d'un mot d'une langue Y.

Cependant, dans certains cas,

« The TE [translation equivalent, NDA] of a source language exists but it is more general [...] or more specific [...]. In the former case the TE is a sort of crosslinguistic hypernym of the source language word and in the latter case it is a crosslinguistic hyponym » (Bentivogli & Pianta, 2000, p. 665).

Dans cette perspective, les mots italiens *parte* et *casa* fonctionnent respectivement comme des hyperonymes interlinguistiques des couples français « *partie* » / « *part* » et anglais *house* / *home*, lesquels, à leur tour, peuvent être considérés comme les hyponymes interlinguistiques de *parte* et *casa*.

La relation entre « *partie* » et « *part* » ou entre *house* et *home* relève-t-elle véritablement de la synonymie ? Comme la relation de synonymie implique qu'un seul signifié soit associé à plusieurs signifiants, les synonymes devraient être des lexèmes qui partageant le même sens ou un sens proche. Toutefois, la synonymie est rarement complète, c'est pourquoi il est préférable de considérer les mots du groupe divergent comme des « *parasynonymes* », c'est-à-dire « *un terme qui est presque synonyme d'un autre [...] mais dont la distribution et/ou le registre d'emploi n'est pas exactement identique* » (Dubois [1994] 2002, p. 344).

La non-interchangeabilité totale s'explique par un certain nombre de restrictions d'usage. Alvarez et Perron (1995) identifient trois principales limitations à la substitution des parasynonymes :

1. Les parasynonymes ne peuvent pas être utilisés dans tous les contextes. Cf. « *rompre le silence* » et « **casser le silence* » ;
2. Les parasynonymes peuvent être liés à des registres ou sociolectes spécifiques (Dubois, [1994] 2002). Cf. « *livre* » (courant) et « *bouquin* » (familier). Bien qu'ils

⁷ Gabrovšek (2020) parle aussi de *divergent polysemy*, pour indiquer une situation linguistique où un mot d'une langue possède plusieurs sens distincts, chacun correspondant à un mot différent dans une autre langue.

⁸ Cf. *interlingual non-congruence* (Gabrovšek, 2020, p. 56).

⁹ « Groupe de traduction » selon Bentivogli et Pianta (2000, p. 666). Lavric (2000) parle plus volontiers de « structure divergente » ou « divergence de la structure sémantique de la LC ». Pour une classification plus détaillée des structures divergentes cf. Lavric (2000) et, Fischer et Lavric (2003).

¹⁰ Bentivogli et Pianta (2000) identifient quatre types de groupe divergent, selon la nature des unités mobilisées en LC : ① un mot simple ; ② une expression explicitement répertoriée comme collocation ; ③ une phrase explicitement marquée comme une combinaison libre de mots ; ④ un adverbe multi-mots (« préposition + mot + adjectif » ou « préposition + nom ») ou un verbe multi-mots (« verbe + verbe »).

désignent le même référent, ils ne sont pas interchangeables dans tous les contextes en raison du registre ;

3. Même si deux termes peuvent désigner le même référent, ils peuvent évoquer des réactions émotionnelles différentes. Cf. « *roquet* » et « *chien* ». Bien qu'ils soient des synonymes sur le plan dénotatif, « *roquet* » a une connotation péjorative.

En définitive, l'examen des notions d'équivalence, de divergence, de convergence et de parasyonymie montre à quel point les relations interlinguistiques dépassent largement une simple correspondance terme à terme. Ces non-correspondances mettent en évidence la complexité des réseaux sémantiques et la variabilité des découpages conceptuels selon les langues-cultures.

2. Le différent découpage de la réalité extralinguistique en acquisition des LE

Étudier les différences de perspective entre langues-cultures afin de mieux comprendre les causes des difficultés des locuteurs d'une LE, c'est l'un des sujets de recherche en acquisition des LE (Leclercq & Benazzo, 2021). Cela soulève des interrogations aussi anciennes que fondamentales :

- notre LM influence-t-elle la manière dont on pense ?
- Si oui, que se passe-t-il lorsque l'on acquiert une LE ?
- Et, par extension, apprendre une LE revient-il à adopter une nouvelle façon de percevoir le monde ?

« **La question de savoir si la langue influence la pensée a fait couler beaucoup d'encre** » (*ivi* : 1) – Hérodote, dans son volume *Histoires* probablement rédigé vers 445 av. J.-C., s'interrogeait déjà à ce sujet.

Pendant la première moitié du XX^e siècle avec les contributions du linguistique et anthropologue américain Sapir et son disciple Whorf ce débat a connu un nouvel essor. Selon l'hypothèse Sapir-Whorf (ou « *relativisme linguistique* »), la structure d'une langue influence la manière dont ses locuteurs perçoivent et conceptualisent la réalité. Cette hypothèse, qui a profondément influencé les réflexions sur le lien entre langue, culture et cognition au cours de la seconde moitié du XX^e siècle¹¹, conduit dans sa formulation la plus radicale à un déterminisme linguistique : *la pensée coïnciderait alors avec le langage, si bien que les locuteurs de langues différentes verraient et penseraient le monde de façons distinctes*.

De l'autre côté du débat, certains auteurs défendent l'idée d'une autonomie entre pensée et langage, en avançant que toutes les pensées ne se traduisent pas nécessairement en mots. Selon cette perspective, la pensée reposerait sur des structures sémantico-

¹¹ Il faut rappeler que Humboldt a posé les bases de cette réflexion en soutenant que chaque langue dispose d'une structure propre orientant la perception du monde de ses locuteurs et, par là même, leur manière de penser et d'expérimenter la réalité. Il développe ainsi la notion de *Weltansicht* (« *vision du monde* »), que l'on retrouvera plus tard au cœur de l'hypothèse Sapir-Whorf.

conceptuelles plus abstraites que les formes lexicales et grammaticales de la LM. L'un des défenseurs de cette thèse est Pinker ([2008]1999). Selon lui, le *mentalese* est l'hypothétique « langage de la pensée » (*Language of Thought*) dans lequel se dérouleraient nos processus mentaux, avant ou en dehors de l'expression en langue naturelle ; les langues ne feraient qu'exprimer les contenus déjà formulés dans ce langage mental. Cette conception s'inscrit dans la lignée de l'innéisme linguistique et présente des affinités avec le générativisme chomskyen, bien que leurs théories divergent sur plusieurs aspects.

Il est difficile de soutenir de manière absolue que la langue détermine entièrement nos pensées. À l'inverse, il est également compliqué d'affirmer que la pensée et la langue évoluent de manière totalement indépendante. C'est pourquoi la majorité des linguistes contemporains privilégie aujourd'hui une interprétation nuancée de l'hypothèse Sapir-Whorf (Leclercq & Benazzo, 2021) : la langue influence la pensée, sans pour autant la « déterminer ».

Il demeure toutefois certain que certains concepts entretiennent un lien étroit avec une langue-culture particulière, comme en témoignent des mots « *intraduisibles* » comme *saudade* en portugais, *Wanderlust* en allemand ou, encore, *culaccino* en italien : en français, leur traduction exige inévitablement le recours à des périphrases pour en restituer le sens.

Outre les aspects lexicaux, ces différences peuvent également concerner la grammaire. Toutefois, comme le rappelle Jakobson (1963, p. 82) « *l'absence de certains procédés grammaticaux dans le langage de sortie ne rend jamais impossible la traduction littérale de la totalité de l'information conceptuelle contenue dans l'original* ». Le passage d'une langue à une autre peut effectivement susciter une certaine gêne, car, comme le souligne Jakobson (*ivi* : 84), « *naturellement, l'attention des locuteurs et des auditeurs indigènes sera constamment concentrée sur les rubriques qui sont obligatoires dans leur code* ». Autrement dit, les locuteurs ont tendance à porter leur attention sur les aspects de la réalité qui sont aisément encodables dans leur propre langue et à les verbaliser préférentiellement.

Si les discussions autour du lien entre langage et pensée sont longtemps demeurées essentiellement théoriques, les années 1990 ont marqué un tournant avec la multiplication des études empiriques, portant à la fois sur des processus cognitifs non verbaux et sur les modes de verbalisation¹². À la lumière des avancées récentes de la recherche, le débat entamé par Whorf apparaît aujourd'hui largement dépassé. Comme le soulignent Athanasopoulos et Bylund (2013), la question n'est plus de savoir si la langue influence la pensée, mais plutôt quels processus cognitifs sont affectés par quelles catégories linguistiques et dans quelles conditions. Les travaux récents en acquisition des langues ont d'ailleurs permis d'examiner empiriquement ces différents paramètres, offrant ainsi une vision plus nuancée de l'influence réciproque entre langue et cognition. Les recherches récentes mettent en évidence plusieurs résultats majeurs :

¹² Dans ce cadre, l'approche du *Thinking for Speaking* proposée par Slobin (1996) met en lumière la manière dont les locuteurs sélectionnent et organisent l'information en fonction des « contraintes » de leur langue. Selon lui, les formes linguistiques disponibles orienteraient dès l'enfance l'attention vers certaines propriétés saillantes du monde, influençant ainsi la manière dont la réalité est conceptualisée et exprimée.

- (a) sur le plan cognitif, les schémas attentionnels acquis avec la LM se révèlent difficiles à modifier en LE, même à un niveau avancé ;
- (b) sur le plan de la production verbale, la capacité à adopter les préférences linguistiques de la LE dépend de facteurs variés : compétence linguistique, proximité typologique entre les langues, degré d'exposition à la LE et état de fatigue du locuteur ;
- (c) enfin, selon Pavlenko (2011 : 240), une exposition prolongée à la LE peut conduire les apprenants à intérioriser de nouveaux schémas cognitifs et linguistiques, susceptibles d'influencer, voire d'altérer leur LM.

La manière différenciée dont les locuteurs de LM diverses orientent leur attention à des conséquences majeures pour l'étude de l'acquisition des LE ; les productions en LE porteraient la trace de la LM qui se traduit par des erreurs.

Certaines recherches les mentionnent sous le terme de « *faux-sens* », d'autres parlent d'« *erreurs d'impropriété* »¹³ qui se produisent lorsque le mot utilisé existe mais n'est pas approprié dans le contexte donné, d'autres de « *transfert erroné de structures polysémiques de la LM* » et d'autres encore évoquent les « *erreurs référentielles* », qui surviennent en cas de mauvaise correspondance entre les expressions linguistiques et les éléments du monde réel.

À l'instar de Khatra (2013), nous préférons le terme « *erreur de divergence sémantique* », un terme qui met en lumière à la fois l'ancrage sémantique du phénomène et le caractère divergent des systèmes linguistiques en présence. Toutefois, cette étiquette ne rend pas explicitement compte de la dimension « *transférentielle* » impliquée dans le passage interlinguistique que l'apprenant opère.

À cet égard, « *transfert de divergence sémantique* » (ou, plus brièvement, « *transfert sémantique* ») nous paraît plus pertinent, dans la mesure où il met l'accent sur le processus de passage d'un système linguistique à un autre. La portée de ce terme dépend toutefois étroitement de la définition que l'on donne à « *transfert* » ainsi qu'à l'adjectif « *sémantique* ».

Concernant le terme « *transfert* », il présente par ailleurs une polyvalence qui s'avère particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche, car il renvoie à la fois à un processus – comme dans l'expression « *erreur de transfert* », désignant une erreur résultant du déplacement de matériaux linguistico-conceptuels d'une langue à une autre – et à un produit, comme dans « *transfert dû à l'italien* », qui fait référence à l'influence concrète et observable d'une langue source sur une production en LC. Cette double dimension du terme permet de saisir à la fois la dynamique cognitive à l'œuvre chez l'apprenant et les manifestations linguistiques qui en résultent.

Dans ce cadre, les travaux de Jarvis et Pavlenko (2008) méritent d'être mentionnés, dans la mesure où ils analysent de manière approfondie les relations entre l'erreur, le sens et le concept.

Ces auteurs distinguent ainsi deux formes de transfert : ❶ le « *transfert conceptuel* », portant sur la structure ou l'organisation des concepts, et ❷ le « *transfert sémantique* », qui concerne les significations lexicales spécifiques associées à ces concepts dans chaque langue.

¹³ Tombolini (2016) parle d'erreurs d'*impropriété* dans la catégorie *semantica lessicale*.

Dans une perspective cognitive, cette distinction¹⁴ correspond à deux niveaux de représentations mentales. Le premier, le transfert conceptuel, est défini comme l'utilisation, par les apprenants, de leurs représentations mentales de concepts issues de leur LM lorsqu'ils apprennent une autre langue. Les représentations conceptuelles regroupent divers types de connaissances, souvent implicites, concernant les propriétés associées à une catégorie spécifique, les prototypes de cette catégorie et les membres périphériques, ainsi que la structure interne de cette catégorie et ses liens avec d'autres catégories. Le transfert conceptuel concerne ainsi les états de l'esprit des locuteurs, et, même si ces derniers sont indubitablement liés à des aspects linguistiques, ils ne constituent pas un objet d'étude linguistique.

Alors que le second, le transfert sémantique, se produit lorsque les apprenants transfèrent les associations de sens ou de connotations de mots spécifiques de leur LM vers la LC. Par exemple, si un mot de la LM possède plusieurs significations (comme des synonymes ou des nuances spécifiques), l'apprenant pourrait transférer ces associations dans sa compréhension ou production en LC.

En résumé, si le transfert conceptuel se concentre sur les concepts cognitifs et linguistiques globaux et concerne les connaissances et croyances liées à la catégorisation du monde extralinguistique, le transfert sémantique touche plutôt aux nuances de sens et les associations/correspondances lexicales spécifiques, ces derniers constituant également les types de transferts étudiés dans ce travail comme il s'agit d'objets linguistiques.

3. Les enjeux didactiques vis-à-vis des divergences sémantiques et des transferts entre langues

Les questions liées à la traduction interlinguistique sont directement liées à l'enseignement des LE¹⁵, relation attestée depuis la première méthode pédagogique fondée sur la grammaire et la traduction, c'est-à-dire la méthode dite « *traditionnelle* » ou « *grammaire traduction* ».

Si la traduction est une activité fondamentale lors du processus d'enseignement-apprentissage d'une LE, pour passer d'une langue à une autre il faut mobiliser différentes compétences, parmi lesquelles la compétence lexicale occupe une place centrale. Selon Diadori *et al.* (2009, p. 149-152), la compétence lexicale, telle qu'évaluée dans le CECRL, repose sur deux critères fondamentaux : *l'ampleur*, qui correspond à une dimension quantitative, et *la maîtrise*, qui relève d'un aspect qualitatif. Cette dernière requiert notamment la prise en compte de ses diverses propriétés, qu'elles soient sémantiques, morphologiques ou syntaxiques.

¹⁴ Pour une discussion complète sur le sujet, nous renvoyons à Pavlenko et Jarvis (2001), Jarvis et Pavlenko (2008) et à Gunnarsson-Largy (2023).

¹⁵ Une telle affirmation est vraie à deux conditions : ❶ si l'on travaille avec un groupe homogène, c'est-à-dire composé d'apprenants partageant la même LM, et ❷ si l'on décide d'adopter une approche contrastive dans l'enseignement de la LE. Rappelons, à cet égard, que pour certains auteurs, « une méthode d'enseignement qui conteste l'importance de la langue maternelle est vouée à l'échec » (Jamet, 2005, p. 97).

Sur le plan sémantique, une perspective contrastive doit tenir compte aussi bien des ressemblances que des dissemblances entre les langues comparées. Dans ce second cas, il convient d'examiner, entre autres, les exceptions, les usages figurés, les connotations ainsi que les relations de sens qu'un mot entretient avec d'autres unités lexicales. Ainsi l'apprentissage d'une LE implique la capacité à naviguer à travers les subtilités sémantiques, qui varient d'une langue à l'autre.

Il y a environ dix ans, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) mettait déjà en avant l'importance de ce savoir-faire : « *savoir construire un ensemble d'hypothèses / une "grammaire d'hypothèses" concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues* » (Candelier et al., 2012, p. 54).

Ainsi, l'accent mis par le CARAP sur la construction d'hypothèses entre les langues trouve un écho dans les conclusions récentes tirées par Véronique (2023), qui affirme que les transferts conceptuels, liés à cette mise en relation, sont ceux qui perdurent le plus longtemps chez les apprenants, y compris chez ceux avancés.

Comme nous l'avons déjà souligné, même si deux langues sont très similaires au niveau lexical, les différences de découpage de la réalité existent. Plusieurs mots du quotidien illustrent bien les nuances lexicales entre l'italien et le français. Par exemple, en français, le terme « *montre* » désigne spécifiquement un instrument de mesure du temps porté au poignet, tandis qu'« *horloge* » renvoie au dispositif fixé à un mur, alors que l'italien utilise un seul mot, *orologio*, pour les deux. De même, les mots « *petits-fils* » et « *neveux* » en français se traduisent par *nipoti* en italien. Il existe également des cas où c'est le français qui est polysémique¹⁶ : *cattedra* et *ufficio* (« bureau »), *semaforo*, *faro* et *fuoco* (« feu »), *figli* et *bambini* (« enfants »), *amica* et *fidanzata* (« copine »), *cantare* et *giocare* (« jouer »), *moneta* et *pezzo* (« pièce ») et bien d'autres encore.

Ces grâce aux études contrastives « *de seconde génération* »¹⁷ qu'on a pu aller au-delà des simples prédictions binaires du type « *similarité / différence = facilité / difficulté* ». Elles ont ainsi approfondi la comparaison entre langues en établissant des hiérarchies de difficulté plus ou moins élaborées. Par exemple, Larsen-Freeman et Long (*apud* Bosisio, 2000, p. 33) proposent une version simplifiée de cette hiérarchie (cf. **tableau 2**), qui permet de mieux comprendre les degrés de complexité dans l'acquisition des structures linguistiques.

¹⁶ Il conviendrait de privilégier le terme « colexification » plutôt que celui de « polysémie », dans la mesure où la polysémie désigne un phénomène interne à une langue, qui consiste à étudier les différents sens associés à un même mot dans une seule langue. En revanche, la colexification renvoie à un phénomène de nature typologique et comparative, dans lequel on s'intéresse à la manière dont plusieurs concepts sont exprimés par un même mot dans une ou plusieurs langues.

¹⁷ Nous entendons avec cette étiquette les études récentes menées avec une approche contrastive mais qui ne sont pas directement issues du courant de l'Analyse Contrastive.

Tableau 2 – Types de correspondances possibles entre langues

difficulté	LM (it) → LC (fr)	Exemples
forme divergente	$X < Y / Z$	<i>che</i> < « que » / « qui »
nouvelle forme	$\emptyset \rightarrow X$	« est-ce que »
forme absente	$X \rightarrow \emptyset$	« venir » comme auxiliaire pour la formation du passif
forme convergente	$X / Y > Z$	<i>i / gli / le</i> > « les »
Correspondance	$X = Z$	<i>-ndo</i> = « -ant » comme suffixe pour la formation du gérondif

Dans notre étude de cas¹⁸ nous nous focaliserons sur le premier cas du **tableau 2** qui, comme le souligne Khatra (2013, p. 14), ne pose des problèmes qu'aux apprenants dont la LM comporte le mot polysémique¹⁹, contrairement aux faux-amis qui constituent une difficulté pour les locuteurs des deux langues concernées.

L'apprenant de LE se trouve inévitablement confronté à ces types de « lacunes » tout au long de son parcours d'apprentissage (Adamska-Sałaciak, 2010 ; Szerszunowicz, 2015), à moins qu'une sensibilisation explicite ne soit menée par un médiateur – en contexte d'enseignement-apprentissage guidé, l'enseignant – capable de lui en faire prendre conscience.

Conclusion et questionnements

Bien que les enseignants puissent constituer des médiateurs précieux²⁰, nous pouvons toutefois nous demander pourquoi de tels aspects sont rarement abordés en classe de LE et pourquoi la dimension sémantique reste si peu abordée dans l'enseignement des langues. Várkonyi (2014) soutient que l'une des principales raisons tient à la difficulté de repérer descriptions sémantiques détaillées pour les unités linguistiques de chaque langue. Un autre obstacle majeur, plus méthodologique cette fois, réside dans la difficulté fondamentale

¹⁸ Claudia D'Amelio (2026, juillet). Divergences sémantiques et implications didactiques en FLE (II) : étude de cas entre français et italien en contexte lycéen italien. *Revue du Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science* – RIRS, n° 13 – L'erreur : Perceptions & Représentations, p. 30-35. <https://zenodo.org/records/21670548>

¹⁹ En effet, comme le décrivent Cattana et Nesci (2000, p. 78-79), en français, le mot « *dont* » peut correspondre en italien à *di cui*, *da cui*, *tra cui*, *in cui*. Un locuteur natif français, peu habitué à distinguer ces nuances, aura tendance à les ignorer et à commettre des erreurs en privilégiant systématiquement un seul équivalent. À l'inverse, un locuteur italien apprenant le français, n'ayant pas à opérer de choix parmi plusieurs traductions, emploiera plus facilement la forme correcte.

²⁰ « Il incombe au linguiste de proposer des procédures spécifiques d'analyse et d'identification des énoncés déviants. Mais il appartient à l'enseignant d'adapter aux bilingues dont il est responsable des mesures qui puissent aider à utiliser positivement ces déviations dans le processus d'apprentissage » (Jamet, 2005, p. 104).

d'observer le transfert de manière directe. Pour pouvoir affirmer qu'un cas donné relève effectivement d'un transfert, il faudrait idéalement que le chercheur ait accès aux processus cognitifs de l'apprenant.

Même si des questions restent encore ouvertes, l'étude des divergences sémantiques et des transferts entre langues met en évidence l'importance cruciale de la dimension sémantique dans l'enseignement-apprentissage des LE. Même entre langues proches, les différences de découpage du monde et la polysémie des mots génèrent des difficultés spécifiques pour les apprenants, qui ne peuvent être pleinement surmontées qu'avec une sensibilisation explicite et guidée. Ces observations soulignent la nécessité pour les enseignants de LE de prendre en compte les nuances sémantiques et les relations interlinguistiques afin de développer des pratiques pédagogiques plus conscientes et adaptées aux besoins des apprenants.

Ces réflexions ouvrent toutefois de nouvelles perspectives de recherche :

- Comment les divergences sémantiques entre le français et l'italien peuvent-elles être prises en compte dans l'enseignement du FLE ?
- À quel stade du parcours d'apprentissage est-il pertinent d'introduire une réflexion explicite sur ces divergences ?
- Dans quelle mesure les apprenants italophones sont-ils capables de restructurer des catégorisations sémantiques façonnées par leur LM ?

Ces interrogations constituent le point de départ de l'étude présentée dans notre étude de cas²¹ développée à partir des recherches présentées dans cet article. Son objectif est d'examiner les effets d'une approche contrastive et comparative entre le français et l'italien (et d'autres langues) sur la prise de conscience des divergences sémantiques et d'évaluer dans quelle mesure une telle démarche favorise leur appropriation par les apprenants italo-phones.

Références

- ADAMSKA-SAŁACIAK, A. (2010). Examining equivalence. *International Journal of Lexicography*, 23(4), p. 387-409.
- ALVAREZ, G. et PERRON, D. (1995). *Concepts linguistiques en didactique des langues (Linguistic Concepts in the Teaching of Languages)*. Québec : International Center for Research on Language Planning.
- ATHANASOPOULOS, P. et BYLUND, E. (2013). Does grammatical aspect affect motion event cognition? A cross-linguistic comparison of English and Swedish speakers. *Cognitive Science*, 37(2), p. 286-309.
- BENTIVOGLI, L. et PIANTA, E. (2000). *Looking for lexical gaps*. Proceedings of the ninth EURALEX international congress. Universität Stuttgart, p. 8-12.
- BOSISIO, C. (2000). *L'interlingua: da una prospettiva storica ad un'analisi didattica/acquisizionale* (studio di alcuni casi di adulti italo-foni apprendenti il

²¹ Cf. D'Amelio (2026).

- Français Langue Etrangère. [Thèse de doctorat. Università degli studi di Trieste].
- CATTANA, A. et NESCI, M. T. (2000). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- D'AMELIO, C. (2025). *Comparaison des langues et transferts interlinguistiques : pour un enseignement plurilingue du FLE dans le contexte piémontais*. [Thèse de doctorat. Université Savoie Mont Blanc et Università di Torino].
- D'AMELIO, C. (2026). Divergences sémantiques et implications didactiques en FLE (II) : étude de cas entre français et italien en contexte lycéen italien. *Revue du Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science – RIRS*, n° 13 – L'erreur : Perceptions & Représentations, p. 30-35.
<https://zenodo.org/records/21670548>
- DIADORI, P. (2012). Teorica e tecnica della traduzione. *Strategie, testi e contesti*. Milano: Le Monnier Università.
- DIADORI, P., PALERMO, M. et TRONCARELLI, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- FISCHER, F. et LAVRIC, E. (2003). Real and Pseudo-divergent Learning Structures. On Some 'Pitfalls' in French and Italian Business Language For German Learners. *IRAL*, 41 (1), p. 55-85.
- GABROVŠEK, D. (2020). The Bilingual Usage Dictionary. *ELOPE*. 17(2), p. 47-59.
- GIUNCHIGLIA, F., BELLA, G., NAIR, N. C., CHI, Y. et XU, K. (2023). Representing Interlingual Meaning in Lexical Databases. *Artificial Intelligence Review*, 56, p. 11053-11069.
- HARTMANN, R. R. K et JAMES, G. (1988). *Dictionary of Lexicography*.
<https://nubip.edu.ua/>.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- JAMET, C. (2005). Identification de problèmes et contrastivité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), p. 95-113.
- KHATRA S. (2013). « Je parle du française, où ? » : *Interlangue française d'un germanophone. Étude longitudinale du lexique*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York : Longman.
- LAVRIC, E. (2000). Les faux amis du français économique, in *Fachsprache und Allgemeinsprache in der wirtschaftssprachlichen Ausbildung. LSP and LGP in Business Languages Teaching*. Langue de spécialité et langage commun dans l'enseignement du langage économique. Tostedt, Attikon, p. 183-203.
- LECLERCQ, P. et BENAZZO, S. (2021). *La relativité linguistique et l'acquisition du langage. Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. De Boeck Supérieur, p. 23-51.
- PINKER, S. (1999 [2008]). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.
- PIOTROWSKI, T. (1994). *Problems in bilingual lexicography*. Wrocław.
- SLOBIN, Dan I. (1996). From 'Thought to Language' to 'Thinking for Speaking'. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press.

- SPAËTH, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*. Tel Aviv/Kfar Saba.
- SZERSZUNOWICZ, J. (2015). Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the introduction of a linguocultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills. *Lexicography ASIALEX*, 2, p. 101-118.
- TOMBOLINI, A. (2016). *Analisi degli errori nella produzione orale in francese lingua straniera: studio di caso*. Ca' Foscari. Serie occidentale.
- VÁRKONYI, Z. (2014). Le transfert sémantique : questions d'objet et d'observables. *SHS Web of Conferences*, 8, p. 1201-1215.
- VÉRONIQUE, G. D. (2023). Les « interférences » dans les théories de l'acquisition du français et des langues : état de la question. *L'Information Grammaticale*, 177, p. 08-13.

Pour citer cet article

Claudia D'AMELIO, « Divergences sémantiques et implications didactiques en FLE (I) : Réflexions théoriques et terminologiques préalables à une étude de cas entre français et italien en contexte lycéen italien », *Paradigmes*, vol. IX, n° 03, septembre 2026, p. 167-180.