

Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou

Marina Aragón Cobo

Universidad de Alicante

À l'époque des méthodes directes et structurales, l'analyse contrastive qui consistait à comparer la langue-source et la langue-cible, avait pour but de chercher dans l'influence de la langue 1 la cause d'erreurs observées dans l'apprentissage de la langue 2.

Si les deux langues étaient en contact, l'interférence se produisait inéluctablement. Il fallait donc faire table rase chez l'apprenant de langue 2, de tout contact avec la langue 1.

De nos jours, l'intégration des langues est considérée comme un atout plus qu'un tabou, puisqu'on considère que la langue maternelle est "un socle langagier" fécond dans une démarche de conceptualisation contrastive.

Atout pour l'apprenant, qui comprend mieux le fonctionnement des états de faits confrontés, atout pour l'enseignant et le chercheur, car des études comparatives interlangues permettent d'élargir certaines descriptions grammaticales de la langue cible.

Nous tenterons de montrer par des exemples, qu'une grammaire contrastive rénovée permet d'élucider partiellement les systèmes respectifs des langues et de faire découvrir de nouveaux types de descriptions grammaticales.

Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou

La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère relève de la co-présence de langues : celle à apprendre et celle(s) déjà connues. À ce propos, deux tendances ont jalonné l'histoire de la didactique : la prise en compte de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue source, ou l'exclusion de la première (ou de toutes celles qui ont été apprises préalablement).

Ce travail se propose de mesurer le chemin parcouru depuis la méthode traditionnelle, et surtout de réinterpréter cette problématique à travers l'état actuel de la question : peut-on réellement avancer des propositions constructives en vue d'une harmonisation des relations langue maternelle / langue étrangère ? C'est bien la question centrale de notre étude.

Dans l'archéo-méthodologie (dite méthode traditionnelle), la langue maternelle était un moyen privilégié de travail, et on y avait systématiquement recours par la traduction, au détriment de la capacité communicative de l'apprenant.

La méthode directe, elle, percevait le rapport des langues en présence comme un facteur de risque, un détour nuisible. Pour l'éviter, il fallait donc faire table rase de tout acquis linguistique antérieur. Sa qualification de « directe » est d'ailleurs justifiée par le refus de la traduction, puisque cette méthode recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étudiée et les réalités référentielles.

Avec les méthodes audio-orale et audio-visuelle, même foi dans l'exclusion de la langue maternelle ; cependant, contrairement aux méthodes traditionnelle et directe, celles-ci se réclamaient de bases scientifiques puisqu'elles s'appuyaient d'une part sur la psychologie béhavioriste, et d'autre part, sur une théorie linguistique : le structuralisme.

Ces méthodes avaient en outre l'appui d'une autre discipline scientifique, issue du structuralisme lui-même, à savoir, l'analyse contrastive. Ses pionniers, avec Fries en tête, se proposent, dès 1945, de décrire et de comparer de façon rigoureuse et systématique, deux langues en rapport, la langue cible et la langue source.

Y a-t-il alors contradiction dans ce que préconise l'AC, à savoir, exclusion de la langue maternelle d'un côté, et étude contrastive des langues 1 et 2 de l'autre? La réponse est « non », car dans ce contexte, l'interdiction de l'utilisation de la langue1 concerne l'apprenant, tandis que le travail de comparaison des langues est l'affaire des chercheurs.

L'AC permettait, d'après eux, de prévoir les difficultés de l'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques. Lado (1957, p.70) affirmait : « en comparant chaque structure (*pattern*) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».

Ces problèmes d'apprentissage ne sont autres que les transferts négatifs ou interférences, causes d'erreurs indésirables.

Le rôle principal de l'AC a donc été de prévoir et d'analyser les interférences, puis d'élaborer des exercices destinés à les « exorciser ». Besse et Porquier (1984, p.201) affirment à ce sujet : « Lado préconise donc là l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique. Son hypothèse (ce que l'on a appelé l'hypothèse *forte* de l'analyse contrastive) se réfère de façon plus ou moins explicite, mais néanmoins claire, à une théorie de l'interférence ».

Cependant, cette analyse contrastive faite a priori, a souvent conduit à pronostiquer des erreurs qui ne se produisaient pas et à ne pas prévoir des erreurs qui se produisaient réellement. Plus que discipline scientifique, elle s'est avérée comme une méthode empirique.

Grant Brown signale que ce que nous savons de l'interférence est une connaissance empirique et qu'elle ne dépend pas des théories, lesquelles s'avèrent incapables de nous expliquer cette interférence.

Une autre critique reçue par la théorie de Lado est sa thèse behavioriste selon laquelle le langage est un système d'habitudes comportementales et que « les règles linguistiques devraient résumer (*be summaries of*) le comportement ». Son application n'est valable pratiquement que dans le domaine phonologique, la morphosyntaxe et la sémantique offrant une plus grande résistance au projet de l'AC ; dernière critique enfin : elle exclut la dimension cognitive du langage.

Plus tard, même si les modèles descriptifs génératifs transformationnels ont permis de soulever des questions nouvelles et intéressantes, comme l'utilisation d'une base syntagmatique identique pour la description des deux langues soumises à comparaison, l'AC dans ce paradigme linguistique a subi également la critique d'une réflexion psycholinguistique et psychopédagogique. En effet, les analyses faites au sein de ce paradigme n'avaient aucun rapport avec les structures et processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue.

Les tentatives de l'AC des premiers temps ont donc amené les chercheurs postérieurs à s'interroger sur la cause des erreurs, non plus en ce qui concerne les procédures linguistiques de la description comparée, mais aussi et surtout en ce qui touche le domaine de l'acquisition en relation avec une théorie psycholinguistique de l'apprentissage. L'analyse des erreurs considère de nos jours que l'interférence ne se produit pas entre deux langues (la langue-source et la langue cible), mais entre la langue maternelle et l'interlangue (système intermédiaire situé entre la langue-cible et la langue-source, où se meut l'apprenant).

Par ailleurs, nombre d'erreurs ne semblent pas pouvoir s'expliquer par l'interférence. Di Pietro (1986, pp. 30-31) en citait déjà d'autres causes comme la capacité de rétention, la méthodologie du professeur, l'ordre de présentation des difficultés grammaticales, la généralisation excessive. Les phénomènes de généralisation analogique sont d'ailleurs comparables à ceux observés dans l'acquisition de la langue maternelle (*vous faisez, *j'ai rendu). Les généralisations « intralinguales » qui se produisent donnent lieu, selon les cas, à des productions correctes ou à des erreurs.

R. Porquier et U. Frauenfelder (1980, p.32) constatent que « l'analyse des erreurs a alors pour objectif essentiel non pas d'établir des inventaires typologiques d'erreurs (ni a fortiori des quantifications statistiques des différents cas d'erreurs), mais bien de chercher à en élucider les causes ». C'est la thèse de l'AC actuelle, faite a posteriori et non pas a priori comme à l'époque du structuralisme. Cette recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique : « comprendre les erreurs, c'est d'abord comprendre comment on apprend ». La pédagogie de l'erreur est donc liée à un apprentissage significatif.

L'approche communicative qui n'était au départ que fonctionnelle, a dû prendre en charge toute une dimension cognitive dans l'enseignement / apprentissage des langues.

En effet, à ses débuts (dans les années 75-80 environ), cette méthodologie s'avérait incompatible avec l'approche conceptualisatrice de l'enseignement des langues ; ce qui prévalait alors était un travail sur des événements de paroles pour répondre à des besoins strictement fonctionnels portant sur des notions générales ou spécifiques. Bernard Py (1990, p.81) remarque le manque de réflexion qui prédominait alors dans cette perspective : « On a admis que l'élève construisait lui-même par induction, et de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont il avait besoin pour communiquer. De celle-ci, certains didacticiens pensaient ou disaient quelque chose comme : *l'intendance suivra* ».

Toutefois, pendant la période récente, on a assisté à la montée d'une remise en cause de l'approche-notionnelle de première génération. Sans renoncer à une approche communicationnelle, il fallait y intégrer une dimension métalinguistique et cognitive de l'enseignement / apprentissage communicatif d'une langue. Danielle Bailly (1998, p. 326) plaide dans ce sens pour « une approche communicative foncièrement *repensée* en rapport étroit avec une véritable conceptualisation grammaticale », car elle ajoute plus loin : « la seule communication imitant les échanges verbaux ne pouvaient suffire à assurer un enseignement-apprentissage cumulatif et solide ». La perspective actionnelle insiste également dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues sur cet apprentissage significatif et cognitif.

Ce bref aperçu sur les problèmes que suscitent particulièrement le traitement de la langue maternelle et celui de la réflexion dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à travers l'historique des courants méthodologiques et les thèses de l'AC des premiers temps, nous ouvre alors les deux voies principales de ce présent article, à savoir, la convenance d'une conscientisation dans l'apprentissage, et d'une approche contrastive renouvelée.

En ce qui concerne le premier point, nous parlerons des avantages d'une pratique consciente de la langue, des appuis institutionnels sur lesquels nous comptons à ce sujet, et nous présenterons des activités conceptualisatrices.

La deuxième voie, elle, comprendra une démarche intégrative à propos des langues que l'apprenant connaît, traitera de l'avantage que suppose le contact des langues voisines dans l'apprentissage, et proposera une approche contrastive renouvelée.

Revenons donc au parti pris concernant un apprentissage significatif. Pour que les apprenants s'engagent dans une démarche active, il convient de développer chez eux une double prise de conscience : aussi bien de l'acte linguistique, que de l'acte d'apprentissage. Dès le début de l'année scolaire ou universitaire, selon les cas, il serait souhaitable d'établir

un contrat d'apprentissage susceptible de créer un nouvel espace pédagogique générateur d'engagement. H. Trocmé (1982, p. 254) l'explique ainsi : « Si l'on veut permettre à l'apprenant de maîtriser son propre devenir, *découvrir l'immensité de son potentiel* sensoriel, cognitif et expressif, il est absolument essentiel et urgent que les deux partenaires, l'apprenant et l'enseignant, prennent conscience des termes du *contrat qui les lie* ».

Ce comportement nouveau de la part de l'enseignant et de l'apprenant n'est pas facile à mettre en place. Il demande à ce dernier un effort qu'il doit être disposé à accomplir, et à l'enseignant non seulement une disposition à cet égard, mais aussi une formation dans cette approche intégrée.

Ce recentrement méthodologique est facilité par divers appuis : les instructions officielles qui ont été élaborées pour l'ensemble des langues étrangères dans les différentes communautés de l'État espagnol dans le cadre de la *Reforma Educativa*, les instances de formation continue, la formation initiale au sein des unités de valeur de didactique dans certains cursus de Philologie française¹, sans oublier nombre de matériels pédagogiques actuels.

Je voudrais simplement souligner à propos des textes officiels de l'enseignement secondaire obligatoire de la *Comunidad Valenciana* l'inclusion d'une réflexion sur la langue dans la pédagogie communicative. C'est ainsi que l'objectif n° 4 vise à « Réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère dans ses aspects formels et au niveau de la communication et utiliser cette réflexion comme élément permettant l'apprentissage de la langue et comme instrument susceptible d'améliorer les propres productions »² (*DOGV* n° 1759. p. 3075).

Dans les contenus de ces textes institutionnels, on retrouve ce même souci : à côté du *bloc* n° 1, qui insiste sur « La langue comme instrument de communication », le *bloc* n° 2 correspond à toute une partie consacrée à « La langue comme instrument de réflexion linguistique », et le *bloc* n° 3 insiste sur « La langue comme instrument d'autonomisation de l'apprentissage ». Les textes officiels français en tiennent compte également dans les dispositions de 1987, communes à l'ensemble des langues vivantes³, pour le second cycle de l'enseignement secondaire. L'un des objectifs est défini ainsi : « Réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et sur le langage ».

Pour ce qui est de notre contribution, qui se limitera à l'aspect grammatical de l'approche conceptualisatrice, une question se pose alors : comment amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication? À partir de quelles activités?

On travaillera toujours dans des contextes situationnels / pragmatiques correspondant autant que possible à des supports authentiques, car la grammaire doit être tout entière au service de la communication, et ne pas avoir un but en elle-même. Insistons sur le fait que cette approche ne conçoit pas des activités communicatives d'une part (jeux de rôle, simulations etc.) et d'autre part, un travail grammatical hors situation, du genre : « aujourd'hui nous allons apprendre le passé composé ».

Il existe d'ailleurs des pratiques réflexives en contexte qui nous intéressent particulièrement : il s'agit des activités de conceptualisation préconisées depuis déjà longtemps, notamment pour le français, par Henri Besse (1974) et reprises par André Lamy.

Elles sont constituées sur la base d'un questionnement maïeutique susceptible de permettre à l'élève de construire lui-même son savoir, une règle n'étant pas donnée, mais trouvée. On le sait, plus l'apprentissage est significatif, et plus il a la chance d'être réussi.

¹ C'est le cas de l'Université d'Alicante dont une des unités de valeur obligatoire en 4e année de Philologie française est la didactique du FLE.

² Les extraits des textes officiels sont traduits par nos soins.

³ *B.O.* spécial n° 1, 5 février 1987, p. 19

L'observation consiste en une suite de manipulations, d'analyse, d'interprétation des données, au terme desquels les apprenants déduisent ce que signifient les récurrences ; cette grammaire intériorisée est un outil qui permet d'avancer, de débloquer quelque chose. C'est ce lien avec l'apprentissage qui est le plus intéressant. Après la phase de raisonnement, viendra l'explication de la part des élèves, du fonctionnement du fait linguistique dont il est question. En effet, les règles provisoires qu'ils essaieront de formuler permettront de mieux maîtriser, grâce à la réflexion, l'intuition de l'interlangage auxquels les apprenants seront parvenus. Elles ne seront acceptées par l'enseignant et par le groupe classe que si elles obtiendront un consensus. Après une phase de grammaire implicite, on passe donc à celle de la grammaire explicite de la part des élèves, puis du professeur qui remet en question les règles et les reprend le plus clairement possible. Ch. Tagliante⁴ décrit d'une façon détaillée les différentes phases de ces exercices de conceptualisation. Plus loin, quelques exemples nous aideront à préciser la démarche mise en oeuvre.

Cependant, ces exercices qui sont uniquement de nature intralinguale ne suffisent pas.

On s'accorde depuis plusieurs années à reconnaître les effets positifs d'une pédagogie intégrée qui ne cloisonne plus les savoirs linguistiques et procéduraux des langues en face à face. Cette éducation au langage, transversale par rapport aux contenus disciplinaires des autres langues, s'inscrit dans le courant né en Grande Bretagne sous le nom « awareness language » ou « language awareness » (voir E. Hawkins 1984, C. James et P. Garrett, 1991) portant à la fois sur la langue maternelle et sur les diverses langues mises en confrontation. Elle a inspiré également le travail d'une équipe de l'INRP.

Nous en revenons ainsi à notre point de départ, pour resituer le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une autre langue ; de meilleurs vents soufflent aujourd'hui en sa faveur : de tabou, elle devient de plus en plus atout. Mais il ne s'agit évidemment plus de réhabiliter le recours à la langue maternelle ou à la traduction comme clefs de voute de l'apprentissage initial d'une langue étrangère. Ce statut est bel et bien révolu, ce qui n'empêche pas de reconnaître cependant à la langue maternelle une réalité incontournable. D'ailleurs, même d'une façon « clandestine », la plupart des enseignants y recouraient, et on n'a jamais pu empêcher les élèves non plus de s'y détacher complètement. Elle fait partie du processus d'apprentissage de la langue étrangère, et on peut la considérer comme un « système préalable » (J. Giacobbe et M. Lucas 1980, p. 35).

Rémi Porquier (1984, p. 12) la considère comme le « socle langagier de référence », à partir duquel l'apprenant va développer ses capacités cognitives.

Louise Dabène (1987, p. 93) partage aussi le regain d'intérêt attribué à la langue maternelle :

La fameuse « centration sur l'apprenant », tarte à la crème des didacticiens des années 1979, a eu pour effet de persuader bon nombre de chercheurs que si l'on s'intéresse aux stratégies mises en oeuvre par l'apprenant pour s'approprier le système étranger, la langue maternelle est une composante fondamentale de la personnalité de ce dernier qui détermine une bonne partie de son comportement. Cette opinion a, du reste, été renforcée par le regain d'intérêt apporté à l'aspect réflexif de l'apprentissage : quoi que puissent en penser les tenants quelque peu idéalistes d'une « conceptualisation » qui se construirait sur la seule référence à la langue étrangère, la réflexion sur un système nouveau entraîne inévitablement une comparaison avec les systèmes déjà connus, ne serait-ce que partiellement.

⁴ Cf. Tagliante, Ch. (1994). *La classe de langue*, Paris, Clé International, pp. 154-155

Les directives institutionnelles encouragent aussi cette pédagogie intégrée ; rappelons qu'elles sont communes à toutes les langues étrangères, ce qui prouve que la méthodologie est coïncidente et que l'on veut tendre au même métalangage. Le mot « intégration » y est répété à plusieurs reprises ; d'autre part, des coordinations par « áreas », dont celle des langues étrangères, sont mises en place en Espagne dans les établissements de l'enseignement secondaire, afin de travailler dans ce principe de transversalité si prôné à l'heure actuelle.

On doit donc tenir compte dans la réflexion, de la langue maternelle et des autres langues que l'élève connaît, en facilitant ainsi une conceptualisation contrastive. C'est une activité qui a été proposée par Rémy Porquier, et qui est valorisée par nombre de didacticiens et de linguistes, dont Évelyne Bérard (1995, 16). Dès que l'étude consiste à comparer, à chercher des contrastes, la prise de conscience est passionnante. Cette activité contribue à élucider le fonctionnement des micro-systèmes des langues en rapport, et rentabilise tôt les investissements linguistiques et stratégiques des apprenants, puisqu'on mémorise mieux les connaissances nées d'un travail de comparaison.

De plus, si l'enjeu relève de deux langues voisines, en l'occurrence, français et espagnol (et même trois, avec le valencien dans notre Communauté), l'atout de base se double d'un atout lié alors aux affinités des langues concernées.

Il est évident que dans le cadre de la compréhension écrite, une sensibilisation aux similitudes linguistiques (lexique principalement, et éléments grammaticaux) est très rentable. C'est ainsi que Claire Blanche-Benveniste a produit une méthode d'enseignement simultané des langues romanes, *EuRom 4*, sur quatre langues : français, espagnol, italien et portugais. Ce programme vise à la compréhension de textes des trois autres langues romanes que les étudiants apprennent simultanément en, à peine, 50 heures environ.

Il est vrai qu'en ce qui concerne l'expression, la proximité n'est pas toujours aussi avantageuse; il faudra cerner de plus près le questionnement sur la langue, et les tâches s'inscriront dans un aller-retour entre deux pôles : similitudes et différences.

Pour favoriser un savoir contrastif, on pourrait, certes, appliquer sur l'enseignement des analyses contrastives toutes faites, mais n'oublions pas que ce n'est que ce que l'on découvre et synthétise par soi-même qui sera le mieux assimilé et mémorisé.

Louise Dabène (1992, p. 17) estime à ce propos que :

La poursuite d'objectifs ainsi définis ne saurait s'accommoder d'un apport de connaissances livrées toutes prêtes à l'appropriation. Elle exige au contraire le recours --parfois d'ailleurs plein d'imprévu!-- à des activités d'observation et de manipulation s'exerçant sur les processus communicatifs et langagiers de façon à mettre en lumière les traits spécifiques qui constituent des objets de réflexion.

Si l'on travaille dans une perspective actionnelle, quelles formes peuvent alors revêtir les procédures de conceptualisation contrastive ? À quel moment de l'apprentissage sont-elles propices ? Faut-il prévoir des séquences spécifiques en classe, d'analyse comparée ou contrastive ? Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre aussitôt.

Dans mon expérimentation, je travaille le plus possible sur des réseaux sémantiques, textuels et discursifs, et ce, sous des formes diverses :

- Explorations ouvertes et spontanées à partir de problèmes rencontrés ou de questions soulevées oralement en classe.
- Activités de conceptualisation réalisées a posteriori, c'est-à-dire après la détection d'erreurs de la part du professeur dans des productions écrites. Elles sont l'occasion d'une analyse effectuées de façon constructive. Dans ce cas, erreur et concept se rencontrent. Ces erreurs commises individuellement sont reprises collectivement dès que l'apprenant

en question n'arrive pas à s'autocorriger ; les énoncés erronés sont présentés au tableau ou à l'aide de transparents, de façon à mieux concentrer l'attention du groupe classe qui se prononce oralement.

- Réflexions effectuées sur des corpus provenant de textes authentiques oraux et écrits proposés en classe.

Une autre question intéresse les exercices de conceptualisation : À quel niveau peut-on les mettre en place ?

Dès le niveau débutant, on peut compter sur les acquis antérieurs, y compris en langue1. Les apprenants sont d'ailleurs entraînés à une compétence stratégique dans leur langue maternelle et les autres langues qu'ils connaissent. Alors, autant procéder à un transfert de cette compétence dans la langue étrangère et faciliter un questionnement réciproque. L'étape pessimiste des premiers travaux de l'analyse contrastive qui portait un jugement négatif sur toute forme de réutilisation des stratégies de la langue source est dépassée.

Évidemment, pour des débutants, les objectifs seront modestes et la grammaire s'avèrera réductrice, (on ne peut prétendre tout apprendre d'un coup sur un fait grammatical); de plus, il convient que les opérations de guidage soient indiquées dans leur langue maternelle, pour éviter ainsi une surcharge cognitive. Cette pratique doit cependant tendre, dès que possible à s'effectuer en langue cible.

Ce genre d'activité est très gratifiant car on perçoit rapidement chez les apprenants une connaissance intuitive, une conscience relative de la langue cible. En effet, quand on les fait réfléchir sur un problème précis, il est fréquent de leur entendre dire : « ça ne me semble pas beau à dire, ça ne doit pas être correct » ; une attitude de recherche active prétend affiner ces jugements d'acceptabilité ou non.

À un niveau avancé, les expérimentations comparatives sont plus hardies : on travaille à approfondir la gestion des processus cognitifs au niveau de paramètres précis, en impliquant les étudiants plus activement (classements de faits, manipulations, enquêtes exploratoires). On vise alors une corrélation psycholinguistique. Bernard Py (1984, p. 37) parle alors dans ce sens de restructuration :

Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables. En un sens, la compétence d'un apprenant dans la langue cible sera *toujours* partiellement différente de celle du locuteur natif. Inversement, la langue source est-elle aussi l'objet de restructurations partielles, du moins à partir d'un certain seuil d'apprentissage.

Dans cette même orientation, Rémy Porquier⁵ considère aussi les apprenants avancés comme des bilingues : « Au moment où la compétence en langue étrangère, malgré ses lacunes et son caractère instable, atteint une certaine densité et une certaine autonomie, il devient envisageable de mobiliser cette double compétence [en langue maternelle et en langue étrangère], fût-elle dissymétrique, pour en exploiter les ressources ».

Quelques exemples vont nous aider à préciser la démarche mise en œuvre ; ils seront plus clairs qu'une longue explication. Je commencerai d'abord par les plus simples, en ce qui concerne la conceptualisation tout court, puis la conceptualisation contrastive, tirés dans les deux cas, de notre⁶ livre de grammaire *À la redécouverte de la grammaire*⁷.

⁵ Porquier, R. *op. cit.*, p.12

⁶ *Nos* ne représente pas ici le *Nous* de modestie, mais le *Nous* pluriel des deux auteurs (Cristina Guirao et moi-même)

Je présenterai ensuite des activités de conceptualisation contrastive au niveau avancé universitaire conformément aux 3 démarches exposées plus haut, dans la page précédente.

1. Activités de conceptualisation

1.1. C'est / il est ou elle est

C'est la vie! Elle est magnifique !

Réflexion

- a) Pourquoi avec *la vie* emploie-t-on *c'est* ? Pourquoi avec *magnifique* emploie-t-on *elle est* ? Essaie de déduire la règle. Vérifie ta réponse en regardant les corrigés de la fin de l'unité.

→ Parce que la vie est un nom / un adjectif et magnifique est un nom / un adjectif .

C'est / ce sont (pluriel) + _____ servent à **identifier**.

Il est / ils sont } + _____ servent à **décrire**.
Elle est / elles sont }

Attention : quelquefois un adjectif peut fonctionner comme un substantif et être accompagné d'un déterminant : il est alors substantivé et il est donc précédé de *c'est*.

Exemple : *il est riche, c'est un riche*.

Au contraire : un substantif peut fonctionner comme un adjectif et ne pas être accompagné de déterminant ; il est donc adjectivé et il est alors précédé de *il est/ elle est*.

Exemple : *il est professeur / c'est un professeur*.

1.2. Chaque / chacun⁸

Chacun pour soi et Dieu pour tous
(Proverbe)

Chaque chose en son temps
(Proverbe)

Réflexion

Quelle différence y a-t-il entre *chaque* et *chacun*?

Devinez le féminin de *chacun*

2.1. Exercices de conceptualisation contrastive

La forme du futur simple⁹

On se retrouvera
(Chanson de Richard Anthony)

⁷ Cf. Aragón, M. et Guirao, C. (2010). *À la redécouverte de la grammaire*, Alicante, Compás.

⁸ Cf. Aragón, M. et Guirao, C. *op. cit.*

⁹ Cf. Aragón, M. et Guirao, C. *op. cit.*

Demain, j'irai demain voir ce pauvre chez lui,
 Demain, je reprendrai le livre à peine ouvert,
 Demain, je te dirai, mon âme, où je te mène,
 Demain, je serai juste et fort... Pas aujourd'hui.
 (Sully Prud'homme, *Poésies*, Le Temps Perdu)

Réflexion

- a) Observe le titre de la chanson et le poème de Prud'homme. À quel temps sont-ils? :
 Au présent , au passé ou au futur ?
 Le système de formation du futur est très simple, mais il faut se rappeler le présent de l'indicatif du verbe **avoir**.
- b) Dans le titre de la chanson, à quelle personne est le verbe ?

 Comment finit-il ? _____
- c) Dans le poème, les verbes sont à la _____ personne du singulier; comment terminent-ils ? Quelle est leur désinence ? _____
- d) Observe comment ces désinences coïncident avec la 1^e y 3^e personnes du singulier du présent du verbe _____. La même chose se produit avec les autres personnes (mais attention : *nous* et *vous* se réduisent à : *-ons, -ez*).
 Le futur en espagnol se forme aussi de la même manière, mais la lettre initiale de l'auxiliaire se perd. Quel est cet auxiliaire ? _____
- e) Pour tous les futurs réguliers, ces désinences s'ajoutent directement à l'infinitif.
 Essaie de compléter la conjugaison d'un futur régulier en français et en espagnol, par exemple **danser** et **bailar**. Vérifie tes résultats.

	<i>INFINITIF + AVOIR</i>	<i>INFINITIF + HABER</i>
Je	danser + _____	Yo bailar -(h) _____
Tu	_____ - _____	Tu _____ - (h) _____
Il	_____ - _____	Él _____ - (h) _____
Nous	_____ - (av) _____	Nosotros _____ - (h) _____
Vous	_____ - (av) _____	Vosotros _____ - (hab) _____
Ils	_____ - _____	Ellos _____ - (h) _____

- f) Rappelle-toi que les différentes conjugaisons françaises finissent par **-R** : *-er, -ir, -oir*, (sauf le groupe en **-re**). Observe le verbe *dire* du poème : *je dir-ai*
 Quel changement effectue l'infinitif des verbes terminés en **-re**, pour pouvoir appliquer la règle générale de formation du futur dans toutes les conjugaisons ?

- g) Dans le poème, il y a 2 futurs irréguliers très spéciaux : *j'irai* et *je serai*. Ils se forment aussi à partir d'un infinitif, mais ils coïncident, non pas avec l'infinitif français, mais avec l'infinitif _____ Conjugue-les en entier

Être

Je ser-ai

Aller

Tu ir-as

Réflexion

2.2. L'emploi du futur simple après *cuand*, *lorsque*, *dès que*¹⁰

*On ira où tu voudras, cuand tu voudras
Et l'on s'aimera encore
Lorsque l'amour sera mort
Toute la vie sera pareille à ce matin
Aux couleurs de l'été indien* (Chanson de Joe Dassin)

*Dans un musée, un visiteur fatigué, s'assoit dans un fauteuil pour se reposer.
- Ne restez pas là, lui dit un gardien, c'est le fauteuil de Napoléon.
- Ne vous inquiétez pas, répond l'homme. Je le lui rendrai dès qu' il reviendra!*
(Histoire drôle)

Réflexion

- a) Écris le verbe qui se trouve derrière **où** : _____
b) Écris le verbe qui se trouve derrière **cuand** : _____
c) Écris le verbe qui se trouve derrière **lorsque** : _____
d) Écris le verbe qui se trouve derrière **dès que** : _____
e) À quel temps est-il ? _____ À quel temps serait-il en espagnol ? _____

- f) Complète la règle suivante et vérifie tes résultats à la fin de l'unité:

Derrière cuand , lorsque , dès que et où , l'idée du futur possible, exprimée en espagnol par le _____, correspond en français au _____

2. Activités de conceptualisation contrastive au niveau avancé universitaire

3.1 Explorations ouvertes et spontanées à l'oral, à la suite d'une erreur dans l'emploi de : Les adjectifs *familier* / *familial* dans l'énoncé :

*Ce sont des liens familiers

Thérapeutique proposée :

- Demande de répétition de l'adjectif
- Invitation à la réflexion en proposant des exemples tels que :
 - *Un registre familial*
 - *Un accueil familial*
 - *Un visage familial*
 - *Une réunion familiale*
- Autocorrection de l'apprenant qui se reprend : *des liens familiaux*. Il a compris qu'un monème de l'espagnol (*familiar*) correspond dans ce cas à deux monèmes en français : *familier* (pour ce qui est courant, spontané, habituel) vs. *familial* (relatif à la famille).

3.2 Activités de conceptualisation réalisées a posteriori, pour tenter de faire corriger des erreurs produites à l'écrit.

Objectif : Faire saisir clairement la valeur d'agentif de *rendre*, et d'objectif de *devenir*

Démarche : Réflexion proposée à partir d'une production erronée d'un élève en réponse à une question de compréhension écrite :

*Les machines *deviennent les hommes mécanisés.*

¹⁰ Cf. Aragón, M. et Guirao, C. *op. cit.*

L'énoncé de l'étudiant est le résultat d'une tentative visant à recourir à un verbe qui exprime l'idée de changement, mais il n'a pas fait le bon choix parmi les deux verbes (devenir / rendre) déjà vus dans d'autres contextes : c'est bien la preuve qu'il y a des paliers dans l'apprentissage et que l'on doit respecter les étapes conceptuelles de l'interlangue, nécessaires à une bonne appropriation par l'apprenant des rapports formes-valeurs.

Thérapeutique proposée :

- Écrire au tableau l'énoncé erroné et manifester qu'il y a problème
- Proposer des exemples pour faire réfléchir sur la différence d'emploi de ces verbes, tels que :
 - (a) *Ils deviennent fous à cause du bruit*
 - (b) *Le bruit les rend fous*
 - (c) *Ils deviennent célèbres grâce au concours de la télé*
 - (d) *Le concours de la télé les rend fous*Les élèves distinguent intuitivement que le procès désigné par *rendre* est « déclenché » par *bruit*, *concours* respectivement, alors qu'aucun déclenchement n'apparaît dans le verbe *devenir*.
- Faire traduire ces verbes en espagnol; on obtient :
 - pour (e) et (g) : *volverse*
 - pour (f) et (h) : *volver*le recours à l'espagnol aide donc les apprenants à distinguer la valeur d'agentif de *rendre* et celle d'objectif de *devenir*.
- Faire corriger l'énoncé erroné qui devient :
Les machines rendent les hommes mécanisés / les machines mécanisent les hommes

3.3 Réflexion effectuée sur des corpus provenant de textes authentiques oraux et écrits proposés en classe.

Objectif : faire découvrir le fonctionnement de *en* comme quantifieur à un haut degré

Démarche :

Dans le cadre de l'exploitation de la chanson de Francis Cabrel *La corrida*, analyse du vers suivant :

J'en ai poursuivi des fantômes

À ce niveau de langue française, les étudiants connaissent l'emploi courant de *en*, pronom adverbial exprimant la quantité, comme substitut d'un substantif précédé d'article indéfini. Ici, cependant, il ne fonctionne pas comme un pronom, puisque le complément nominal indicateur de quantité qu'il devrait remplacer est explicite. Comme il y a pléonasme dans l'expression de la quantité avec *en*, il convient de mettre en évidence la valeur intensive-quantitative à un degré élevé qu'il a dans ce contexte. La démarche proposée dans ce but est la suivante :

- Reprendre ce vers oralement avec intonation expressive, pause après *poursuivi*, et gestuelle (la quantité exagérée est marquée par des gestes saccadés de la main).
- Donner d'autres exemples où cette valeur du pronom adverbial *en* est suffisamment nette :
 - (e) *J'en ai fait des pains dans ma vie!* (le boulanger)
 - (f) *J'en ai chanté des chansons dans ma carrière artistique!* (le chanteur)
 - (g) *J'en ai écrit des articles dans la presse!* (le journaliste)
- Appréhender l'ellipse de quantitatifs après *poursuivi*, (i) fait, (j) chanté, (k) écrit, en espagnol et en français dans un registre familier : *plein de, des tas de / un montón de, la tira de, un mogollón de.*

On peut tenter de paraphraser cet énoncé autrement :

Mon Dieu, si j'en ai poursuivi / fait / chanté / écrit!

¡La de fantasmas que he perseguido yo! / ¡Anda que no he perseguido yo fantasmas ni na!

Cette activité de conceptualisation contrastive dans ces contextes pragmatiques, permet donc d'inférer intuitivement qu'*en* possède, parmi d'autres valeurs, celle de marqueur d'intensité et de quantités élevées : on peut même lui conférer ici une valeur subjective et modale puisque le locuteur s'implique avec une intonation expressive de type exclamatif, pour communiquer un jugement d'exagération.

Il est curieux de constater que cette activité de conceptualisation qui n'est qu'intuitive, permet de faire une description grammaticale qui n'est mentionnée dans aucun des dictionnaires ni grammaires que j'ai consultés.

Dans la ligne de cette dernière activité décrite, j'ai proposé à mes étudiants de doctorat de l'année universitaire en cours, de développer d'autres analyses contrastives, à propos de difficultés grammaticales de leur choix, de façon à les faire accéder à une technique de recherche scientifique originale. Toutefois, dans les cours de langue française en licence, on ne peut demander aux étudiants des analyses contrastives détaillées, qui sont la tâche des linguistes. Je me suis donc contentée, dans le cadre de ce travail de didactique, d'analyses que je considère très partielles, et même partiales, puisque ce sont celles que je pratique d'ordinaire en classe.

Ces approches ne sont qu'approximatives, fragmentaires et incomplètes, mais elles s'avèrent gratifiantes. En effet, lors des conceptualisations contrastives, chacune des langues en présence, sert en quelque sorte de source d'éclairage à l'autre. La prise en compte de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère a donc des effets bénéfiques, si une approche contrastive rénovée déclenche une réflexion qui a en soi une valeur formative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLY, Danielle (1998). "Didactique scolaire : le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère". Paris, *ELA*, pp. 325-344.

BÉRARD, Évelyne. (1995) "La grammaire, encore... et l'approche communicative", Paris, *ELA* n° 74, 9-16

BESSE, Henri (1974). "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2" dans *Voix et images* du CREDIF, 2, pp.38-44.

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, Colección LAL

DABÈNE, Louise (1987). "Langue maternelle, langue étrangère: quelques réflexions". *Les Lettre Modernes*, Paris, pp. 91-95

DABÈNE, Louise (1992). "Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères". *Repères*, Paris, Larousse, 6, pp. 13-21.

- DI PIETRO, Robert J. (1971 and 1976) by *Newbury House Publishers, Inc.*, Newbury, Massachussets, USA. (1986) Traducción de Felisa M. Puszkín de Siegel, Madrid, Editorial Gredos.
- GIACOBBE, J. et LUCAS, M. (1982). “Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissance explicite et implicite dans l’acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar*”, *Encrages*, Université Paris-X, 8-9, pp. 111-126.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- PY, Bernard (1984). “L’analyse contrastive: histoire et situation actuelle”, *LFDM*, Paris, Hachette, 185, pp. 32-37.
- PY, Bernard (1990). “Les stratégies d’acquisition en situation d’interaction”, dans Gaonac’h, D. (dir.) “Acquisition et utilisation d’une langue étrangère. L’approche cognitive”. *LFDM*, numéro spécial, pp. 81-88.
- PORQUIER, Rémi (1991). “Pour une conceptualisation au niveau avancé” dans “Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle”, *Actas de las XIV as Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*, Barcelona, Instituto de Ciencias de las Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11-20.
- PORQUIER, R. et FRAUENFELDER, U. (1982). “Enseignants et apprenants face à l’erreur”, *LFDM*, 154.
- TAGLIANTE, Christine (1994). *La classe de langue*, Paris, Clé International.
- TROCMÉ, H (1982) “La conscientisation de l’apprenant dans l’apprentissage d’une langue étrangère”, dans *Revue de phonétique appliquée*, 61-62-63, pp. 253-267.

I. Activités de conceptualisation appartenant aux cahiers *À la Découverte de la Grammaire*

1. C’est / il est ou elle est

C’est la vie! Elle est magnifique!

Réflexion

¿Por qué con *la vie* se emplea *c’est*? ¿Por qué con *magnifique* se emplea *elle est*?

Intenta deducir la regla. Comprueba tu respuesta mirando la del solucionario al final de la unidad.

C’est / ce sont (plural) +sirven para identificar

Il est / ils sont
Elle est / elles sont } +sirven para describir

- Ten cuidado: a veces un adjetivo puede funcionar como sustantivo y llevar determinante: está entonces sustantivado y por lo tanto va precedido de *c'est*.
Ejemplo: *il est riche, c'est un riche*.
Al revés: un sustantivo puede funcionar como adjetivo y no llevar determinante; está por lo tanto adjetivado y va precedido de *il est/ elle est*.
Ejemplo: *c'est un professeur, il est professeur*.
Ahora eres capaz de completar la regla siguiente:
Con determinante, *es* se traduce al francés por.....(también cuando está seguido de nombre propio), y *son* por
Sin determinante, *es* se traduce por....., y *son* por

2. Chaque / chacun

Chacun pour soi et Dieu pour tous
(Proverbe)

Chaque chose en son temps
(Proverbe)

Réflexion

Quelle différence y a-t-il entre *chaque* et *chacun*?

Devinez le féminin de *chacun*:

II Activités de conceptualisation contrastive appartenant aux cahiers *À la Découverte de la Grammaire*

1. La forme du futur simple

On se retrouvera (Chanson de Richard Anthony)

*Demain, j'irai demain voir ce pauvre chez lui,
Demain, je reprendrai le livre à peine ouvert,
Demain, je te dirai, mon âme, où je te mène,
Demain, je serai juste et fort... Pas aujourd'hui.*

(Sully Prud'homme, *Poésies*, Le Temps Perdu)

Réflexion

- Observa el título de la canción y el poema de Prud'homme. ¿A qué tiempo se refieren: Presente , pasado o futuro ?
El sistema de formación del futuro es muy sencillo, pero necesitas recordar el presente de indicativo del verbo *avoir*.
- En el título de la canción, en qué persona está el verbo? ¿Cómo termina?
- En el poema, los verbos están en del singular; ¿cómo terminan? ¿Cuál es su desinencia?
- Observa cómo esas dos desinencias coinciden con la 1ª y 3ª personas del singular del presente del verbo Ocurre lo mismo con las demás personas (aunque *nous* y *vous* se recortan en: *-ons*, *-ez*).

- e) El futuro en castellano también se forma igual, aunque se pierde la letra muda inicial del auxiliar
- f) Para todos los futuros regulares, esas desinencias se añaden directamente al infinitivo. Intenta completar la conjugación de un futuro regular en francés y en castellano, por ejemplo *danser* y bailar. Comprueba tus resultados

INFINITIF + AVOIR

Je	<i>danser</i>	-.....
Tu	.....	-.....
Il	.....	-.....
Nous	.....	- (av).....
Vous	.....	- (av).....
Ils	.....	-.....

INFINITIVO + HABER

Yo	<i>bailar</i>	- (h).....
Tu	.....	- (h).....
Él	.....	- (h).....
Nosotros	.....	- (h).....
Vosotros	.....	- (hab).....
Ellos	.....	- (h).....

- g) Recuerda que las distintas conjugaciones francesas terminan en *-R* : *-er, -ir, -oir*, (salvo el grupo en *-re*). Fijate en el verbo *dire* del poema: *je dir-ai*
¿Qué cambio se realiza en el infinitivo de los verbos terminados en *-re*, para poder aplicar la regla general de formación del futuro en todas las conjugaciones?
.....
- h) En el poema hay 2 futuros irregulares muy curiosos: *j'irai* y *je serai*. También se forman a partir de un infinitivo, pero no del infinitivo francés, sino del infinitivo
.....

2. L'emploi du futur simple après *quand, lorsque, dès que*

*On ira où tu voudras, quand tu voudras
Et l'on s'aimera encore
Lorsque l'amour sera mort
Toute la vie sera pareille à ce matin
Aux couleurs de l'été indien (Chanson de Joe Dassin)*

*Dans un musée, un visiteur fatigué, s'assoit dans un fauteuil pour se reposer.
- Ne restez pas là, lui dit un gardien, c'est le fauteuil de Napoléon.
- Ne vous inquiétez pas, répond l'homme. Je le lui rendrai dès qu' il reviendra!
(Histoire drôle)*

Réflexion

- a) Escribe el verbo que se encuentra detrás de *où*:
- b) Escribe el verbo que se encuentra detrás de *quand*:
- c) Escribe el verbo que se encuentra detrás de *lorsque*:
- d) Escribe el verbo que se encuentra detrás de *dès que*:
- e) ¿En qué tiempo está? ¿En qué tiempo estaría en castellano?.....
- f) Completa la regla siguiente: Detrás de *quand, lorsque, dès que* y de *où*, la idea del futuro posible expresada en castellano por el, corresponde en francés al

III. Activités de conceptualisation contrastive au niveau avancé universitaire

1. Explorations *on line*, ouvertes et spontanées à l'oral, à la suite d'une erreur dans l'emploi de:

Les adjectifs *familier* / *familial* dans l'énoncé:

**Ce sont des liens familiaux*

Thérapeutique proposée:

- Demande de répétition de l'adjectif
- Invitation à la réflexion en proposant des exemples tels que:
 - (a) Un registre familial
 - (b) Un accueil familial
 - (c) Un visage familial
 - (d) Une réunion familiale
- Autocorrection de l'apprenant qui se reprend: *des liens familiaux*. Il a compris qu'un monème de l'espagnol (*familiar*) correspond dans ce cas à deux monèmes en français: *familier* (pour ce qui est courant, spontané, habituel) vs. *familial* (relatif à la famille).

2. Activités de conceptualisation réalisées a posteriori, pour tenter de faire corriger des erreurs produites à l'écrit.

Objectif: Faire saisir clairement la valeur d'agentif de *rendre*, et d'objectif de *devenir*

Démarche: Réflexion proposée à partir d'une production erronée d'un élève en réponse à une question de compréhension écrite:

*Les machines *deviennent les hommes mécanisés*

L'énoncé de l'étudiant est le résultat d'une tentative visant à recourir à un verbe qui exprime l'idée de changement, mais il n'a pas fait le bon choix parmi les deux verbes (*devenir* / *rendre*) déjà vus dans d'autres contextes: c'est bien la preuve qu'il y a des paliers dans l'apprentissage et que l'on doit respecter les étapes conceptuelles de l'interlangue, nécessaires à une bonne appropriation par l'apprenant des rapports formes-valeurs.

Thérapeutique proposée:

- Écrire au tableau l'énoncé erroné et manifester qu'il y a problème
- Proposer des exemples pour faire réfléchir sur la différence d'emploi de ces verbes, tels que:
 - (e) Ils deviennent fous à cause du bruit
 - (f) Le bruit les rend fous
 - (g) Ils deviennent célèbres grâce au concours de la télé
 - (h) Le concours de la télé les rend fous

Les élèves distinguent intuitivement que le procès désigné par *rendre* est <déclenché> par *bruit*, *concours* respectivement, alors qu'aucun déclenchement n'apparaît dans le verbe *devenir*

- Faire traduire ces verbes en espagnol ; on obtient:
 - pour (e) et (g): *volverse*
 - pour (f) et (h): *volver*le recours à l'espagnol aide donc les apprenants à distinguer la valeur d'agentif de *rendre* et celle d'objectif de *devenir*.
- Faire corriger l'énoncé erroné qui devient:
Les machines rendent les hommes mécanisés / les machines mécanisent les hommes

3. Réflexion effectuée sur des corpus provenant de textes authentiques oraux et écrits proposés en classe.

Objectif: faire découvrir le fonctionnement de *en* comme quantifieur à un haut degré

Démarche:

Dans le cadre de l'exploitation de la chanson de Francis Cabrel *La corrida*, analyse du vers suivant:

J'en ai poursuivi des fantômes

À ce niveau de langue française, les étudiants connaissent l'emploi courant de *en*, pronom adverbial exprimant la quantité, comme substitut d'un substantif précédé d'article indéfini. Ici, cependant, il ne fonctionne pas comme un pronom, puisque le complément nominal indicateur de quantité qu'il devrait remplacer est explicite. Comme il y a pléonasmе dans l'expression de la quantité avec *en*, il convient de mettre en évidence la valeur intensive-quantitative à un degré élevé qu'il a dans ce contexte. La démarche proposée dans ce but est la suivante:

- Reprendre ce vers oralement avec intonation expressive, pause après *poursuivi*, et gestuelle (la quantité exagérée est marquée par des gestes saccadés de la main). Donner d'autres exemples où cette valeur du pronom adverbial *en* est suffisamment nette:

(i) J'en ai fait des pains dans ma vie! (le boulanger)

(j) J'en ai chanté des chansons dans ma carrière artistique! (le chanteur)

(k) J'en ai écrit des articles dans la presse! (le journaliste)

- Appréhender l'ellipse de quantitatifs après *poursuivi*, (i) fait, (j) chanté, (k) écrit, en espagnol et en français dans un registre familier : *plein de, des tas de / un montón de, la tira de, un mogollón de*.

On peut tenter de paraphraser cet énoncé autrement :

Mon Dieu, si j'en ai poursuivi / fait / chanté / écrit!

¡La de fantasmas que he perseguido yo! / ¡ Anda que no he perseguido yo fantasmas ni na

Cette activité de conceptualisation contrastive dans ces contextes pragmatiques, permet donc d'inférer intuitivement qu'*en* possède, parmi d'autres valeurs, celle de marqueur d'intensité et de quantités élevées: on peut même lui conférer ici une valeur subjective et modale puisque le locuteur s'implique avec une intonation expressive de type exclamatif, pour communiquer un jugement d'exagération.

Il est curieux de constater que cette activité de conceptualisation qui n'est qu'intuitive, permet de faire une description grammaticale qui n'est mentionnée dans aucun des dictionnaires ni grammaires que j'ai consultés.

Dans la ligne de cette dernière activité décrite, j'ai proposé à mes étudiants de doctorat de l'année universitaire en cours, de développer d'autres analyses contrastives, à propos de difficultés grammaticales de leur choix, de façon à les faire accéder à une technique de recherche scientifique originale. Toutefois, dans les cours de langue française en licence, on ne peut demander aux étudiants des analyses contrastives détaillées, qui sont la tâche des linguistes. Je me suis donc contentée, dans le cadre de ce travail de didactique, d'analyses que je considère très partielles, et même partiales, puisque ce sont celles que je pratique d'ordinaire en classe.

Ces approches ne sont qu'approximatives, fragmentaires et incomplètes, mais elles s'avèrent gratifiantes. En effet, lors des conceptualisations contrastives, chacune des langues en présence, sert en quelque sorte de source d'éclairage à l'autre. La prise en compte de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère a donc des effets bénéfiques, si une approche contrastive renouvée déclenche une réflexion qui a en soi une valeur formative.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILLY, Danielle (1998). "Didactique scolaire: le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère". Paris, *ELA*, pp. 325-344.
- BÉRARD, Évelyne. (1995) "La grammaire, encore... et l'approche communicative", Paris, *ELA* n° 74, 9-16
- BESSE, Henri (1974). "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2" dans *Voix et images* du CREDIF, 2, pp.38-44.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, Colección LAL
- DABÈNE, Louise (1987). "Langue maternelle, langue étrangère: quelques réflexions". *Les Lettres Modernes*, Paris, pp. 91-95
- DABÈNE, Louise (1992). "Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères". *Repères*, Paris, Larousse, 6, pp. 13-21.
- DI PIETRO, Robert J. (1971 and 1976) by *Newbury House Publishers, Inc.*, Newbury, Massachussets, USA. (1986) Traducción de Felisa M. Puszkin de Siegel, Madrid, Editorial Gredos.
- GIACOBBE, J. et LUCAS, M. (1982). "Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissance explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar*", Encrages, Université Paris-X, 8-9, pp. 111-126.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- PY, Bernard (1984). "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", *LFDM*, Paris, Hachette, 185, pp. 32-37.
- PY, Bernard (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", dans Gaonac'h, D. (dir.) "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive". *LFDM*, numéro spécial, pp. 81-88.
- PORQUIER, Rémi (1991). "Pour une conceptualisation au niveau avancé" dans "Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle", *Actas de las XIV as Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*, Barcelona, Instituto de Ciencias de las Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11-20.
- PORQUIER, R. et FRAUENFELDER, U. (1982). "Enseignants et apprenants face à l'erreur", *LFDM*, 154.
- TAGLIANTE, Christine (1994). *La classe de langue*, Paris, Clé International.
- TROCMÉ, H (1982) "La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère", dans *Revue de phonétique appliquée*, 61-62-63, pp. 253-267.

