

UDK 37.091.3::811(=133.1)
37.091.3::811(=135.1)
37.091.3::811(=131.1)

L'IMPORTANCE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION GRAMMATICALE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES (FRANÇAIS, ITALIEN ET ROUMAIN)

Louis Begioni

Dipartimento di Studi Letterari, Filosofici e di Storia dell'arte
Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Italia

louis.begioni@gmail.com

Stefan Gencarau

Université de Genève, Suisse

stefan.gencarau@univ-amu.fr

Abstract

We offer some reflections on the fundamental role of conceptualization in the learning of grammar in foreign language teaching. Our approach will be based on certain theoretical principles of Gustave Guillaume's psychomechanics that we will try to apply to the learning / acquisition of foreign languages. This reference may be somewhat surprising to the extent that the psychomechanics of language has paid little attention to the process of acquisition and has only taken into account language didactics from the perspective of the functioning of linguistic mechanisms. Keywords: grammar, foreign language didactics, psychomechanics of language, grammatical conceptualization.

Keywords: grammar, foreign language didactics, psychomechanics of language, grammatical conceptualization.

La didactique des langues étrangères se situe à la confluence de diverses disciplines scientifiques telles que la linguistique, la psychologie et la cognition.

Elle peut être placée au centre de ce champ interdisciplinaire et peut être envisagée sous différents angles d'approche en fonction de ceux-ci. Les relations entre la didactique des langues et la linguistique ont souvent été compliquées. Dans les pays anglo-saxons, elle continue d'être dénommée linguistique appliquée et ce, historiquement en liaison avec le structuralisme et le behaviourisme. En France, dans les années 1970, elle acquiert un statut autonome grâce à Robert Galisson qui affirme sa spécificité dans la dénomination « Didactologie des langues et des cultures ». Ensuite, on assiste à un retour en force de la linguistique avec la pragmatique (avec la prise en compte du signifié alors que la grammaire structurale s'occupait surtout du signifiant) et la notion de compétences de communication qui ont débouché en didactique des langues sur les approches communicatives ; celles-ci se fondant sur les actes de paroles dérivés des actes de langage de la pragmatique ont permis d'aboutir au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues qui affirme la centralité des compétences socio-linguistiques et pragmatiques reposant sur les concepts de compétences et de tâches didactiques tenant compte des composantes socioculturelle et interculturelle. Aujourd'hui, les apports de la psychologie comportementale, des neurosciences et plus généralement de la cognition sont devenus incontournables en didactiques des langues.

Dans les hypothèses que nous nous proposons de développer, nous placerons au centre de nos réflexions le concept de cognition et nous nous situerons dans le cadre de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume.

En didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la grammaire a subi de profondes évolutions dans les cinquante dernières années. On est passé d'un apprentissage traditionnel fondé sur les structures grammaticales de la langue maternelle et la traduction à une méthodologie centrée sur l'acte communicatif. Ainsi, les compétences de communication sont mises en avant et les compétences grammaticales accompagnent le parcours pédagogique de l'apprenant. Cette « révolution » didactique s'est surtout appuyée en linguistique sur les apports de la

pragmatique et en didactique des langues sur les approches communicatives qui ont débouché sur l'élaboration des niveau-seuil (1976 pour le français) sous l'égide du Conseil de l'Europe. Par la suite, celui-ci mettra en place le « Projet langues vivantes » (1989) qui aboutira au Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Ces approches innovantes pour l'apprentissage des langues étrangères ont permis de moderniser les outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants mais aussi d'améliorer les compétences communicatives des apprenants. Il convient de souligner la vision culturelle « anglo-saxonne » de cet apprentissage où l'enseignement de la grammaire relative à la langue maternelle est largement « implicite » avec des apprenants possédant peu de compétences métalinguistiques. Dans ce type d'approche les compétences métalinguistiques acquises passent au second plan – ainsi que toute la culture grammaticale qui l'accompagne – dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Dans les années '70, alors que les approches communicatives se répandaient largement dans le monde occidental, les pays de l'Europe socialiste conservaient des méthodologies traditionnelles fondées sur un apprentissage de la grammaire en étroite relation avec les structures de la langue maternelle. Celles-ci ont donné d'excellents résultats et il n'était pas rare de voir des étudiants universitaires parler assez couramment quatre ou cinq langues (y compris des langues appartenant à d'autres familles linguistiques) et ce, sans jamais avoir voyagé dans le ou les pays dont ils avaient appris les langues. Cette observation « déroutante » nous a encouragé à nous intéresser au rôle que pourrait avoir l'apprentissage de la langue maternelle et de son métalangage dans celui des langues étrangères afin de prendre en compte les mécanismes cognitifs fixés qui, d'après nous, ne peuvent être différents car il s'agit dans les deux cas d'acquisition et de mise en œuvre de compétences langagières.

Hypothèses théoriques sur l'acquisition du langage et l'apprentissage des langues étrangères dans le cadre de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume

Nous proposons maintenant de développer une réflexion sur l'acquisition des langues qui se fonde sur certains principes théoriques définis par Gustave Guillaume dans le cadre de la psychomécanique du langage. Les processus d'acquisition du langage n'ont été que très peu abordés par la psychomécanique. Quant à la didactique des langues, soit elle a été prise en compte dans le cadre de problèmes d'acquisition (en particulier au niveau phonétique) et a concerné le domaine de l'orthophonie, soit elle a abordé des questions relatives à l'apprentissage de structures grammaticales – le plus souvent en langue maternelle – en liaison avec les mécanismes propres à la psychomécanique du langage tels le tenseur binaire radical, la morphogénèse, la chronogénèse. Pour notre part, nous nous appuyerons surtout sur les concepts de « langue » et de « discours » en explicitant les interactions entre ces deux pôles dans le cadre de l'acquisition et la production du langage.

a. Langue et discours : de l'acquisition à la production du langage

Pour Gustave Guillaume, le concept de langue est étroitement lié à celui de système ; pour lui,

la langue, toute langue, est un vaste système d'une rigoureuse cohérence, lequel se recompose de plusieurs systèmes reliés entre eux par des rapports de dépendance systématique qui font de leur assemblage un tout (Guillaume 1973, 176).

Cette définition du concept de « langue » est proche de celle de Ferdinand de Saussure et nous considérerons que la langue constitue l'ensemble des règles systématisées et intériorisées dans la phase d'acquisition ; pour cela, la langue

s'appuie physiologiquement sur les réseaux neuronaux complexes qui permettent de mettre en œuvre les processus de production du langage.

Quant au concept de « discours », il correspond à ce qui est exprimé dans l'instant au terme d'un acte d'expression. En termes de dicibilité, si la langue est un « savoir-dire » et l'acte d'expression un « dire », le discours *stricto sensu*, représente un « dit ». Mais plus fréquemment, et dans un sens plus large, « discours » comprend à la fois le dire et le dit, en d'autres termes les opérations d'énonciation et leurs résultats, les énoncés (Guillaume 1991, 321).

Le discours chez Guillaume ne peut être confondu avec la « parole » au sens saussurien du terme. Il permet au « sujet pensant/parlant animé d'une visée d'effet de choisir entre les formes que le système [en langue] lui offre » (Guillaume 1991, 321).

Dans la perspective de nos réflexions sur la didactique des langues, il nous semble intéressant d'associer à la dichotomie langue/discours la notion de représentation. En effet, pour Guillaume :

La langue est un système de représentation. Le discours un emploi, aux fins d'expression, du système de représentation qu'est en soi la langue (Guillaume 1964, 208).

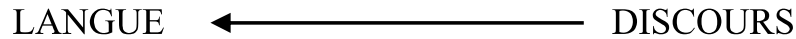
La notion de représentation est ainsi explicitée par Boone et Joly :

La représentation est la transmutation linguistique de l'expérience. De façon générale, ce terme sert à désigner une image mentale, par exemple la représentation spatialisée du temps, la représentation du nombre. Pour Guillaume, toute représentation est l'aboutissant d'un acte de représentation, c'est-à-dire d'un procès de construction d'une opération mentale. A la représentation s'oppose l'expression, ces deux notions antinomiques recouvrant la distinction langue/discours (Boone & Joly 1996, 365).

Partant de ces deux concepts fondamentaux, nous proposons trois schémas qui permettent d'explicitier les interactions entre langue et discours et qui permettent de rendre compte des phases d'acquisition et de production du langage.

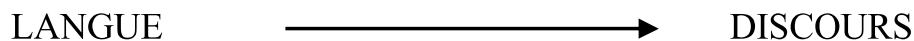
b. Les relations entre langue et discours

Le premier schéma ci-dessous nous permet de représenter la phase d'acquisition du langage par l'enfant :



En effet, durant cette phase, l'enfant est soumis à son environnement linguistique donc au discours et, progressivement, il va intérioriser et structurer dans son cerveau le système de systèmes qui va lui permettre de produire du langage. Cette phase est essentielle car la fixation et la systématisation de la langue maternelle permet de construire des réseaux et relations neuronales essentiels pour des développements langagiers ultérieurs tels que l'apprentissage d'autres langues étrangères.

Le second schéma que nous proposons,



représente la phase de production du langage. Le système est fixé et intériorisé dans le cerveau et il permet ainsi de produire des énoncés au niveau du discours.

Le troisième schéma quant à lui correspond aux changements linguistiques qui peuvent intervenir en diachronie et parfois en micro-diachronie. Ainsi, au niveau du discours, une structure qui commence à évoluer et à subir des écarts par rapport au système, peut par généralisation modifier le système linguistique intériorisé. On peut prendre comme exemple le cas du français parlé où la négation est désormais systématisée en français oral standard par la forme simple « **pas** » alors que, dans des états de langues oraux antérieurs, on avait la forme double « **ne** + Verbe + **pas** ». Tous les changements diachroniques entrent dans ce cadre.

LANGUE ← DISCOURS

c. Nouvelles hypothèses pour un modèle d'apprentissage des langues étrangères

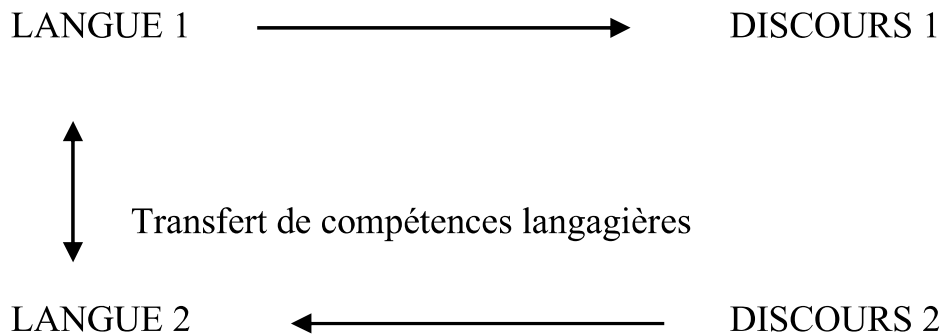
Si l'on veut étendre nos réflexions à l'apprentissage des langues étrangères, il faut repartir des phases d'interactions entre langue et discours que nous venons d'explicitier. La relation qui existe en langue maternelle ou langue 1 est donc la suivante :

LANGUE 1 → DISCOURS 1

Celle-ci permet au locuteur de produire du langage. Si l'on veut arriver au même résultat en langue étrangère ou langue 2, on devra avoir à la fin de l'apprentissage le même schéma :

LANGUE 2 → DISCOURS 2

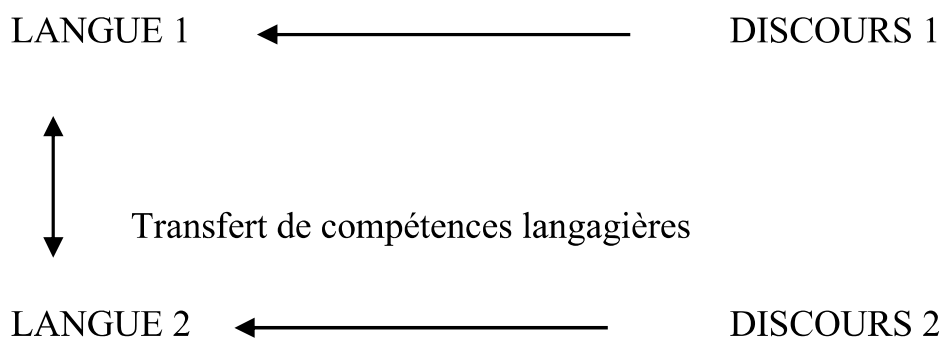
Mais pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de passer par la phase d'acquisition des structures langagières de base en langue 2. Pour cela, nous supposerons que des interactions se développent avec le système déjà opératif en langue 1. D'où, la double interaction que nous proposons dans le schéma ci-après :



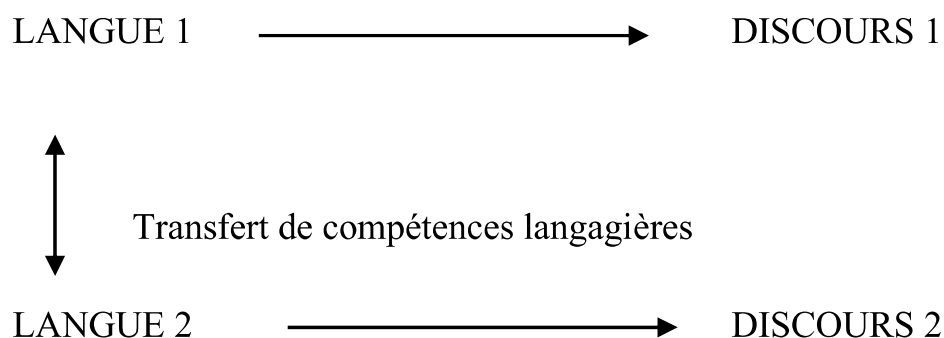
Celui-ci permet de montrer le rôle fondamental des structures systémiques de la langue 1 dans les mécanismes de structuration et d'intériorisation de la langue 2. Nos hypothèses se fondent donc sur la nécessité de proposer un parcours d'apprentissage – bien sûr, dans une situation qui n'est pas celle de l'immersion linguistique – se fondant sur les structures grammaticales de la langue maternelle et ce, dans le cadre de situations pédagogiques de communication. Lorsque l'apprenant a acquis des compétences grammaticales dans sa langue maternelle, il convient de prendre en compte sa « culture métalinguistique » c'est-à-dire toute la terminologie spécifique telle qu'elle a été apprise dans un cadre scolaire afin de ne pas aller à l'encontre des mécanismes cognitifs qui ont déjà été fixés et qui sont opérationnels.

Dans le cas des enfants bilingues, les processus sont doubles et on peut proposer les schémas suivants :

- Pour la phase d'acquisition,



Dès le début, les interactions entre les deux systèmes linguistiques sont importantes. Le résultat final peut être explicité ainsi:



Etant donné les relations existantes entre les systèmes linguistiques des langues 1 et 2, l'apprenant bilingue sera largement favorisé pour apprendre et systématiser plus rapidement d'autres langues étrangères.

1. Perspectives en didactique des langues

Nous nous proposons maintenant de compléter notre approche en suggérant quelques pistes pédagogiques qui tiennent compte des réflexions théoriques que nous venons de présenter. Le principe de base consiste à tenir compte des compétences grammaticales en langue maternelle des apprenants afin de les conduire à la systématisation et la conceptualisation des structures de la langue étrangère par l'observation et l'expérience. La phase finale du processus de conceptualisation se révèle fondamentale dans la mesure où elle constitue une sorte de modèle grammatical dynamique intériorisé par l'expérience ; il s'agit en quelque sorte d'une réflexion logico-déductive « vécue » qui permet à l'apprenant de systématiser et de conceptualiser un mécanisme grammatical de manière similaire à celle d'un locuteur natif enfant dans la phase d'acquisition du langage.

Pour cela, nous avons conçu des activités pédagogiques de groupe fondés sur l'observation des structures linguistiques en langue étrangère. Il s'agit

d'observer des mini-corpus d'énoncés contenant la structure à fixer et à systématiser. Les énoncés sont traduits et leur comparaison systématique et raisonnée – qui doit bien sûr tenir du fonctionnement de structures équivalentes en langue maternelle – permettra aux apprenants, avec l'aide éclairée de leur enseignant, de comprendre progressivement le fonctionnement de la structure objet d'étude de l'exercice puis de la conceptualiser.

1.1. Nous présentons maintenant deux séquences pédagogiques qui intègrent les transferts de compétences langagières de la L1 vers la L2. L'une concerne des étudiants de l'Université de Lille de l'UFR des LEA (Langues Etrangères Appliquées) qui apprennent l'italien (2008-2009), l'autre des étudiants d'Aix-Marseille Université qui apprennent le roumain (Licence de roumain, année 2011-2012) dont la langue maternelle est le français.

1.1.1. Parcours A : L1 français L2 italien

Cette séquence pédagogique a pour objectif l'acquisition du fonctionnement des prépositions italiennes *di* et *da* qui n'ont en français qu'un seul correspondant « de ».

On propose aux étudiants un travail de groupe fondé sur l'observation d'un mini-corpus grâce auquel ils seront amenés à différencier les utilisations de *di* et *da* en essayant de spécifier les significations de base et les nuances sémantiques.

Voici les phrases de ce mini-corpus :

*Il fratello **di** Paolo si chiama Giuseppe* (Le frère **de** Paolo s'appelle Giuseppe).

*La casa **di** Maria è molto bella* (La maison **de** Maria est très belle).

*Sono **di** Roma* (je suis originaire **de** Rome).

*Dormo **di** là* (Je dors **dans** l'autre pièce – mot à mot « **de** l'autre côté »).

*Il mese **di** febbraio* (Le mois **de** février).

*Oggi fa meno freddo **di** ieri* (Aujourd'hui, il fait moins froid qu'hier).

*Francesco è partito **da** Venezia alle ore 15* (Francesco est parti **de** Venise à 15 heures).

*Leonardo **da** Vinci è un celeberrimo artista italiano* (Léonard de Vinci est un très célèbre artiste italien).

*Arrivo subito **da** te* (J'arrive tout de suite **chez** toi).

*La lingua italiana deriva **dal** latino* (La langue italienne dérive **du** latin).

*Ho appreso la notizia **dai** giornali* J'ai appris la nouvelle **par les** journaux).

*Piangeva **dalla** gioia* (Il pleurait **de** joie).

A travers ces quelques exemples, les apprenants peuvent prendre conscience que la préposition *di* est beaucoup générique que *da*. *Di* indique, entre autres, l'appartenance, l'origine, la dénomination, la comparaison, etc. avec une focalisation forte sans doute due à la voyelle fermée « i » qui attire l'attention sur un point précis. La préposition *da* indique surtout la « provenance » (donc un mouvement, souvent le déplacement) et tend à focaliser sur un élément spatial ou temporel. La voyelle ouverte « a » tend à lui conférer une signification plus large et, dans bien des cas, plus subjective.

On pourra également demander aux apprenants de faire des tests sur internet (par exemple sur www.google.it) ou en consultant une base de données spécifique où ils pourront se rendre compte qu'en italien la préposition *di* est beaucoup plus fréquente que *da*.

Dans certains cas *di* et *da* peuvent être utilisées dans la même expression. On peut ainsi avoir :

- a) *Piangeva **di** gioia* (Il pleurait **de** joie).
- b) *Piangeva **dalla** gioia* (Il pleurait **de** joie).

- c) È una città ricca **di** bellezze artistiche (C'est une ville riche de beautés artistiques).
- d) Paolo è ricco **da** crepare (Paolo est riche 'à crever' = Paolo est extrêmement riche).
- e) È uscito **di** prigione (Il est sorti **de** prison).
- f) È uscito **dalla** prigione di Rebibbia (Il est sorti **de** la prison de Rebibbia).

Dans ces exemples, on peut observer que, dans la plupart des cas, *di* précise un fait global et souvent « objectif » alors que *da* tend à souligner une dimension appréciative (exemples b et d) qui met l'accent sur l'implication du locuteur. L'exemple f focalise sur la « provenance » d'un lieu bien précisé alors que dans l'exemple e l'expression verbale est plutôt grammaticalisée. Notre intention n'est pas de donner ici une liste exhaustive des emplois de *di* et *da* mais simplement de préciser les cas les plus fréquents où l'on peut distinguer nettement les différences afin que les apprenants puissent en prendre conscience et les intérioriser dans le cadre d'un « vécu pédagogique ».

Ensuite, à partir de toutes leurs observations, avec l'aide des grammaires et de leur enseignant, ils seront amenés à systématiser et conceptualiser les différences de fonctionnement des prépositions *di* et *da* en italien et « de » en français. Ce parcours expérientiel tient donc compte de la culture métalinguistique de l'apprenant et fait largement appel au système linguistique de la langue maternelle, en particulier par l'utilisation de la traduction.

1.1.2. Parcours B : L1 français L2 roumain

Pour cette séquence pédagogique où le français est la L1 et le roumain la L2, nous prenons également comme point de départ la culture métalinguistique de l'apprenant systématisée en L1.

(a) Il doit être capable de choisir en français entre les prépositions : « à, en, dans, avec, par, de, pour ».

(b) et d'appliquer les règles de sélection, en roumain, dans la mesure où les différences fonctionnelles lui sont expliquées.

Pour cela, nous référerons non seulement aux principes de la psychomécanique du langage afin de montrer les implications cognitives mais aussi à la démarche de Pierre Cadiot dans *Les prépositions abstraites en français* (1997 : 215-225). Dans son approche, il opère sur cinq prédicats afin de distinguer la préposition non référentielle *en* des autres prépositions et ce, pour pouvoir interpréter la polysémie du mot-régime « train ». Pour cela, Cadiot part des prémisses suivantes :

(a) le choix de la bonne préposition dépend de la *polysémie du mot-régime*, dans ce cas la polysémie du mot « train » ;

(b) le prédicat introductif (verbe ou groupe verbal) est associé constamment avec une ou plusieurs prépositions mises en place ;

(c) les prépositions déterminent également le choix d'un sens particulier du mot régime.

Les prédicats ont des propriétés sémantiques qui déterminent le choix de la préposition et nous permettent de distinguer dans la polysémie du mot *train* cinq types sémantiques :

a) moyen de transport : « en » ;

b) type de transport : « avec » ;

- c) objet physique individualisé (espace clos) : « dans » ;
- d) lieu-instrument (pour le transport en commun) : « par » ;
- e) lieu-fonction : « à ».

Nous n'insisterons ici que sur les trois premières prépositions parce qu'elles sont les plus délicates à transférer dans le système du roumain. A partir d'un ensemble d'exemples, (voir l'annexe où nous reproduisons le corpus et son extension afin de réécrire les énoncés en fonction des critères d'acceptabilité / non acceptabilité) qui rend compte l'association des prédicats introduisant la préposition ou les prépositions régissantes, Cadiot aboutit aux conclusions que nous allons présenter maintenant.

2.1.2.1. La préposition « en » focalise dans la polysémie du mot « train » le sens « moyen de transport », comme dans l'exemple 1 :

(1) *Guy se rend à l'école en (0+ 'un + *le) train.*

Ainsi, les positions où l'on a des déterminants sont inacceptables :

(21) *Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état)*

et particulièrement, la position où l'on a un article défini:

(21a) **Guy se rend à l'école en *le train.*

Par contre, la langue accepte bien des positions où au « moyen » de transport on associe des distinctions typologiques ou sous-typologiques (*train de nuit, train TGV*) et lorsque *train* fait partie des expressions figées comme dans l'exemple 22 :

(22) *Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV)*

Dans l'inventaire des prédicats, celui de l'exemple 6 (le voyage « **est prévu en train** ») est le prédicat canonique pour « en ». Ce prédicat remplit les conditions nécessaires pour avoir un complément « moyen de transport », et donc « en » est la seule préposition envisageable pour ce prédicat.

« En » est ainsi « non-référentiel et absorbé par le verbe, fonctionnant dans un prédicat complexe » qui désigne un « moyen de transport » comme c'est le cas dans « aller à pied, aller en voiture, etc. ».

2.1.2.2. La préposition « dans » focalise, dans la polysémie de « *train* », sur « l'image d'un espace concret, d'un objet physique individualisé », ce qui rend inacceptables des positions telles que :

(7) * *le voyage est prévu dans (un + le) train.*

(23) * *Guy est en train.*

(26) * *Guy vient dans le train.*

et acceptables les positions suivantes :

(12) *J'ai rencontré Guy dans (un + le) train*

(15) *Guy monte dans (un + le) train.*

(19) *J'irai chercher Guy dans le train.*

(24) *Guy est dans le train.*

(25) *Guy vient en train.*

(27) *Guy est venu dans le train (que tu connais).*

Dans toutes ces positions, l'acceptabilité dépend de l'aspect « déterminé, identifié, circonscrit » du contexte. Dans le cas du verbe « être », c'est l'inférence sémantique qui fournit les conditions d'acceptabilité. Le verbe « être » précise la « localisation » (exemple 24) et grâce à l'inférence sémantique générée par le mot « train » rend compatible la notion de « mouvement » ainsi que la notion de « transport » (Cadiot 1997) comme le confirment les exemples 23 et 24. Les verbes de mouvement, dans le cas présent « venir » (exemples 25, 26), servent d'appui à la notion de déplacement et permettent d'inclure l'idée de localisation (« être dans ») ; mais l'inférence ne fonctionne que dans la mesure où « train » réfère à un espace physique spécifique permettant une localisation comme dans (27), et non pas à un espace générique comme dans (26).

2.1.2.3. La préposition « avec » est, selon Cadiot, le mieux illustrée dans l'exemple:

(3) *Guy se rend à l'école avec (*0 + *un + le) train.*

Dans sa réécriture, cet exemple peut être considéré comme acceptable dans :

(3a) *Guy se rend à l'école avec le train,*

et comme presque inacceptable dans:

3(b) ?* *Guy se rend à l'école avec un train.*

D'où une acceptabilité douteuse dans:

(8a) ?* *Le voyage est prévu avec le train*

et une phrase inacceptable :

(8b) ?* *Le voyage est prévu avec un train.*

Avec cette préposition, le prédicat implique une interprétation « type de transport ». Cette hypothèse est confirmée par le fait que la préposition « avec » ne peut pas « impliquer la localisation » : [*Guy est avec le train], ce qui rapproche la préposition « avec » de la préposition « en ». Mais dans (8), contrairement à (6), l'image du train est concrète. Quand train est introduit par « avec », il n'est pas absorbé dans le prédicat, il reste autonome, ainsi que le prouve la présence obligatoire d'un déterminant.

Le déterminant défini sélectionne de préférence la valeur générique pour le mot-régime, ce qui rapproche « avec » de « en », mais « en » n'a pas besoin d'être déterminé pour désigner un moyen de transport. Par conséquent :

« Avec » est une préposition qui introduit un « type de transport » ;

« En » est une préposition qui introduit un « moyen de transport ».

La référence générique de la préposition « avec » suppose une typologie non généralisable du nom-régime « train ». Le réseau référentiel où se construit la

référence générique du régime de la préposition « avec » peut être spatiale, c'est-à-dire qu'il induit une typologie qui n'est pas généralisable.

(31) Guy se rend à l'école avec le train qui a les portes qui grincet.

Mais, s'il s'agit de qualifier le « train » et de ne pas en faire la typologie, l'emploi de la préposition « avec » est déconseillé.

(31a) ?* Guy se rend à l'école avec un train qui a les portes qui grincet.

2.1.2.4. Dans le modèle que nous venons de présenter, on retrouve donc les éléments de culture métalinguistique auxquels l'apprenant a accès en tant que locuteur natif. Le transfert des fonctionnements linguistiques vers le roumain se fait par l'observation des continuités et des discontinuités fonctionnelles en particulier en utilisant la traduction. En soumettant les mêmes énoncés à des traductions successives pour lesquelles l'apprenant doit également décider de l'acceptabilité des énoncés en L1, nous avons étendu ce type de processus aux transferts de la L1 vers la L2.

(1)	<i>Guy se rend à l'école en (0+ ?un +*le) train.</i>	* <i>Guy se duce la școală în (0 + indef + def) tren.</i>
(21)	* <i>Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état)</i>	?* <i>Guy se duce la școală în tren (supraaglomerat + în stare proastă).</i>
(21a)	* <i>Guy se rend à l'école en *le train.</i>	* <i>Guy se duce la școală în *trenul</i>
(22)	<i>Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV)</i>	?* <i>Guy se duce la școală în (tren de noapte + TGV).</i>
(23)	* <i>Guy est en train.</i>	<i>Guy este în tren.</i>
(7)	?* <i>le voyage a été prévu dans (un + le) train</i>	?* <i>S-a planificat o călătorie în (?indef + *def) tren.</i>
(26)	* <i>Guy vient dans le train</i>	<i>Guy vine în *trenul.</i>
(12)	<i>J'ai rencontré Guy dans (un + le) train</i>	<i>L-am întâlnit pe Guy în (indef + *def) tren.</i>
(15)	<i>Guy monte dans (un + le) train.</i>	<i>Guy urcă în (indef+ *def) tren.</i>
(19)	<i>J'irai chercher Guy dans le train.</i>	<i>Mă (voi) duc(e) să-l caut pe Guy în</i>

		(+*def) tren.
(24)	Guy est dans le train.	Guy este în (+*def) tren.
(25)	Guy vient en train.	Guy vine cu trenul.
(27)	Guy est venu dans le train (que tu connais).	Guy a venit în trenul pe care îl cunoști.
(3)	Guy se rend à l'école avec (*0 + ?un +le) train.	Guy se duce la școală cu (*0 + *indef + def) tren.
(3a)	Guy se rend à l'école avec le train.	Guy se duce la școală cu trenul.
(3b)	?* Guy se rend à l'école avec un train	?Guy se duce la școală cu un tren.
(8a)	?Le voyage a été prévu avec le train.	Călătoria se prevede să se facă cu trenul.
(8b)	*Le voyage a été prévu avec un train.	#?Călătoria a fost prevăzută cu un tren.
(31)	Guy se rend à l'école avec le train qui a les portes qui grincent.	Guy se duce la școală cu trenul care are ușile ce scârțâie.
(31a)	?* Guy se rend à l'école avec un train qui a les portes qui grincent.	Guy se duce la școală cu un tren care are ușile ce scârțâie.

Table 1. Le tableau comparatif ci-dessous regroupe les solutions et les interprétations des apprenants / traducteurs concernant la variante ou les variantes proposées en roumain

A partir des interprétations et des solutions proposées, on peut remarquer que:

Dans les positions (1, 21, 21a, 22) où, en français, la préposition « en » opère la sélection 'mode de transport', en roumain, on peut observer une faible occurrence de în (allant de l'acceptabilité douteuse, selon le corpus et/ou les traductions des étudiants, à l'inacceptabilité) alors que la préposition cu (dans les variantes de traduction faites par les étudiants, pour les positions discutées) est utilisée de manière prépondérante.

- a. Dans la position 7, inacceptable pour le français car le prédicat introducteur réclame un complément « mode de transport » et la préposition induit l'idée d'« objet physique individualisé », le roumain préfère la préposition **cu** (en français = ?avec), qui a en français un correspondant notionnel « type de transport ».

- b. La position 25, où *en* induit l'interprétation « mode de transport » en français, semble acceptable pour l'interprétation « type de transport » en roumain.
- c. La position 23, inacceptable en français pour « en » (« mode de transport »), est acceptée en roumain en tant que résultat de l'inférence [localisation et déplacement].
- d. En ce qui concerne les énoncés (26) et (15) la tendance (on dirait typique pour l'étudiant français) de transposer en roumain le nom avec article défini (« le train ») par *trenul* sans expansion (*de noapte, supraaglomerat* : « de nuit, surchargé, etc. ») produit un énoncé inacceptable. Cela n'est pas valable pour les cas où l'on choisit *cu*, non-référentiel, peut-être même une expression figée (*călătorie cu trenul* / « voyage en train), dans certains cas, la préposition *cu* peut être absorbée par le mot thème « voyage »). Même observation pour les positions (12), (15), (19), (24) pour ce qui est du caractère inacceptable en roumain de la séquence « train » + art. déf., mais cela sans expansion.
- e. Si « en » (mode de transport), dans (25) a conduit en roumain à l'interprétation « objet physique individualisé », les positions contenant la préposition française « dans » correspondent dans la plupart des cas, (12), (15), (19), (24), à *în* en roumain (« objet physique individualisé »). La position (27) fait exception pour la traduction de la préposition « dans ». Les apprenants ont eu à choisir entre (*în*) et (*cu*), ils ont préféré *cu*, à savoir « type de transport » et peut-être sont allés plus loin en interprétant « mode de transport ». Ils ont dû choisir entre « instrumental » et « notionnel ».
- f. Les positions (3) et (31) sont équivalentes en roumain et en français. Leurs variantes soulignent une signification restrictive, la même en roumain et en français à savoir (+ article déf), en (3a), mais moins forte en roumain pour (+indéfini) ; (3b) se situe en français entre acceptabilité douteuse et inacceptabilité. Alors que la variante (31), c'est-à-dire (31a), se situe, en

français, entre l'acceptabilité douteuse et l'inacceptabilité à cause de la marque (+indéf.), en roumain cette même marque ne rend pas la phrase inacceptable.

- g. (8a) et (8b) nous obligent à reconsidérer la typologie sémantique correspondant à ces trois prépositions dans la discussion provoquées par les énoncés qui impliquent la préposition *cu*. En français, « avec » induit la signification « type de transport ». Son équivalent roumain a-t-il le même sens ?

Une réponse peut être donnée à partir de la considération suivante :

- (a) Alors qu'en français il y a « en » et « dans », en roumain on a seulement *în*.

L'inventaire réduit de prépositions en roumain ne permet pas de conférer à *în* une interprétation « mode de transport ».

- (b) La préposition *în* ne peut pas couvrir l'espace notionnel qui va de la position « objet physique individualisé » à la position « mode de transport ».

En tenant compte du micro-corpus constitué par les traductions des apprenants, on pourrait conclure que :

- (c) a) soit en roumain les cinq types sémantiques sont réduits à quatre, suite à la fusion des types « mode de transport et objet physique individualisé »,
(d) b) soit en roumain une autre préposition, à savoir *cu* (« avec »), peut être utilisée dans les contextes « mode de transport », tout en restant très utilisée pour les interprétations « type de transport ».

Quant au français, Cadiot reconnaît la similitude entre « avec » et « en ».

En roumain, la préposition *cu*, au moins dans *călătoresc cu trenul* (je voyage en train), peut être considérée, avec la terminologie de Cadiot, comme « non-référentielle » et « absorbée » dans le verbe avec lequel elle forme un prédicat complexe.

2. Conclusion

Dans les réflexions que nous avons proposées, nous avons voulu montrer qu'il est important, pour l'apprentissage de la grammaire des langues étrangères, de prendre comme point de départ les stratégies d'acquisition et le métalangage acquis en langue maternelle. Pour cela, nous nous sommes référés aux relations entre les concepts de « langue » et de « discours » de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume. Sur le plan didactique, nous avons intégré cette approche théorique à des parcours pédagogiques de conceptualisation et de systématisation qui permettent aux apprenants d'être placés dans une situation d'apprentissage isomorphe à celle de l'acquisition en langue maternelle et de réinvestir leurs stratégies d'apprentissage habituelles. Nous avons appliqué cette démarche à l'apprentissage de l'italien et du roumain comme langues étrangères pour des apprenants francophones. Nous avons donné des exemples en italien pour l'apprentissage des prépositions *di* et *da* qui se traduisent en français uniquement par « de » et en roumain pour le choix des prépositions et expressions correspondant aux prépositions françaises « à, en, dans, avec ». Les deux séquences pédagogiques proposées montrent qu'il est possible d'intégrer une réflexion contrastive dans l'apprentissage de la grammaire en L2 où il est relativement aisé de réinvestir les stratégies d'apprentissage de la langue maternelle et donc de faire appel à ce que l'on appellera plus généralement « la culture d'apprentissage ». Ce type d'approche est non seulement applicable dans un contexte didactique de langues voisines comme les trois langues romanes que nous avons choisies mais aussi à des langues appartenant à d'autres familles linguistiques où les correspondances entre catégories grammaticales sont plus distantes. Il devrait permettre de renforcer les structures grammaticales et accélérer ainsi leur systématisation et leur réemploi. Notre démarche pédagogique ne va nullement à l'encontre des approches qui mettent en avant l'apprentissage des compétences de communication mais se proposent d'y intégrer la « culture grammaticale » de

l'apprenant en lui proposant un parcours contrastif – et de réflexion – sur la grammaire en L2.

Annexes :

Annexe 1 : Corpus Cadiot

- (1) *Guy se rend à l'école en (0 + [?]un + *le) train.*
- (2) *Guy se rend à l'école dans (*0 + un + le) train.*
- (3) *Guy se rend à l'école avec (*0 + [?]un + le) train. /*
 - (3a) *Guy se rend à l'école avec le train. /*
 - (3b) *[?]* Guy se rend à l'école avec un train.*
- (4) *Guy se rend à l'école par ([?]0 + *un + le) train.*
- (5) **Guy se rend à l'école au train.*
- (6) *Le voyage a été prévu en (0 + [?]un + *le) train.*
- (7) *[?]* Le voyage a été prévu dans (un + le) train.*
- (8) *[?] Le voyage a été prévu avec le train. /*
 - (8a) *[?]Le voyage est prévu avec le train. /*
 - (8b) **Le voyage est prévu avec un train.*
- (9) ** Le voyage a été prévu avec un train.*
- (10) *[?] Le voyage a été prévu par (le + un) train.*
- (11) *[?] Le voyage a été prévu par train.*
- (12) *J'ai rencontré Guy dans (un + le) train.*
- (13) *?? J'ai rencontré Guy en train.*
- (14) *J'ai rencontré Guy au train.*
- (15) *Guy monte dans (un + le) train.*
- (16) *[?] Guy monte en train.*
- (17) **Guy monte au train.*
- (18) *J'irai chercher Guy au train.*
- (19) *[?] J'irai chercher Guy dans le train.*
- (20) *J'irai chercher Guy par ([?]0 + [?]le + *un) train.*
- (21) *Guy se rend à l'école en train (bondé + en mauvais état). /*

(21a) *Guy se rend à l'école en *le train.

(22) Guy se rend à l'école en (train de nuit + TGV).

(23) * Guy est en train.

(24) Guy est dans le train.

(25) Guy vient en train.

(26) * Guy vient dans le train.

(27) Guy est venu dans le train (que tu connais).

(31) Guy se rend à l'école avec **le** train qui a les portes qui grinent.

(31a) ?* Guy se rend à l'école avec **un** train qui a les portes qui grinent.

Annexe 2 :

Pour la lecture des exemples :

? = occurrence d'acceptabilité douteuse

?? = occurrence d'acceptabilité extrêmement douteuse

* = occurrence non acceptable

Les valeurs entre parenthèses doivent être lues comme des possibilités de sélection par exemple :

*L-am întâlnit pe Guy în (0 + ?indef + *def) tren. =*

L-am întâlnit pe Guy (0:) în tren/ (indef.) într-un tren / (def.) în trenul.

Bibliographie

- Actes du XIII^e colloque de l'AIPL – Association Internationale de psychomécanique du Langage, Naples 20–22 juin 2012. 2014. *Perspectives psychomécaniques sur le langage et son acquisition*. Arad: University Press.
- Azoulay-Vicente, Avigail. 1985. *Les tours comportant l'expression de + adjectif*. Genève: Droz.
- Berthonneau, Anne-Marie, and Cadiot, Pierre (eds.). 1993. *Les prépositions, méthodes d'analyse*. Lille: Presses de l'Université de Lille 3.
- Boone, Annie, and Joly, André. 1996. *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Cadiot, Pierre. 1997. *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Éditions Armand Colin/Masson.
- Cervoni, Jean. 1991. *La préposition : étude sémantique et pragmatique*. Paris: Éd. Duculot.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, Daniel et al. 1976. *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Dardano, Maurizio, and Trifone, Pietro. 2001. *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- De Boer, Cornelis. 1926. *Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien*. Paris: Champion.
- De Giuli, Alessandro. 2001. *Le preposizioni italiane*. Firenze: Alma Edizioni.
- [Grevisse, Maurice](#). 2003. *Quelle préposition ?* Bruxelles: Éd. De Boeck-Duculot.
- Guillaume, Gustave. 1964. *Langage et science du langage*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Guillaume, Gustave. 1991. “Esquisse d ‘une grammaire descriptive de la langue française (II)”. *Leçons de linguistique 1943–44*. Série A, volume 10. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Guillaume, Gustave. 1973. *Principes de linguistique théorique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hales, Elvira. 1972. “[Un studiu sintactic și semantic al prepozițiilor în limba română](#)”. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai series Philologia*, 1: 135–138.

- Dumitru, Irimia. 1997. *Gramatica limbii române*. Iași: Ed. Polirom.
- Mardale, Alexandru. 2009. *Les prépositions fonctionnelles du roumain: études comparatives sur le marquage casuel*. Paris: L'Harmattan.
- [Melis, Ludo](#). 2003. *La préposition en français*. Gap: Ophrys.
- Pană Dindelegan, Gabriela (coord.). 2008. *Dinamica limbii, dinamica interpretării*. București: Editura Universității.
- Serianni, Luca. 2006. *Grammatica italiana: italiano commune e lingua letteraria*. Torino: UTET Università.
- Țibrian, Constantin. 2010. *Prepozitiile si locutiunile prepozitionale*. Pitești: Ed. Paralela 45.
- Van Ek, J. A. 1975. *Systems Development in Adult Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.