
L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015)

The contrastive approach in seven French as a Foreign Language grammars for Spanish-speaking learners (1974-2015)

Elodie Weber



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/12571>

DOI : 10.4000/pratiques.12571

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Elodie Weber, « L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015) », *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 18 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12571> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12571>

Ce document a été généré automatiquement le 18 janvier 2023.

Tous droits réservés

L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015)

The contrastive approach in seven French as a Foreign Language grammars for Spanish-speaking learners (1974-2015)

Elodie Weber

Introduction

- 1 L'approche contrastive dans les grammaires de Français Langue Étrangère (désormais FLE) pour hispanophones n'est pas un fait nouveau ; elle y est présente dès le XVI^e siècle, ainsi que le montre le vaste panorama consacré par I. Valdés-Melguizo (2017) à la grammaire dans l'enseignement du FLE. Dans ces grammaires pédagogiques¹ de FLE à usage d'apprenants étrangers partageant la même langue maternelle (désormais LM), le discours grammatical des grammaires de référence a été adapté par les auteurs, souvent eux-mêmes enseignants, à ce que les membres du GRAC² nomment « contexte » : « espace linguistique, éducatif et culturel dans lequel se construit et dans lequel est utilisé le capital de connaissances métalinguistiques/grammaticales des apprenants, auquel ils peuvent se reporter pour l'appropriation d'une langue inconnue » (Bruley *et al.*, 2012, p. 11). La langue maternelle des apprenants ainsi que leur culture métalinguistique orientent non seulement la transposition didactique³(langue et terminologie grammaticale choisie, sélection des contenus grammaticaux, présentation typographique, recours au contraste avec la langue maternelle, etc.), mais aussi, en aval, le contenu de la description grammaticale elle-même, selon un processus de « contextualisation interne » : « formes de variations ou d'écarts du discours grammatical par rapport à des descriptions du français proposées dans des grammaires de référence » (Beacco, Kalmbach & Suso López, 2014, p. 11).

- 2 Deux processus fondamentaux de contextualisation ont été mis au jour : la modification de la description grammaticale (Fouillet, 2014, p. 30 ; Bruley *et al.*, 2012) et l'approche contrastive. Entre le XVIII^e et le XIX^e siècle, l'approche contrastive est présente dans les grammaires, mais sans être systématisée ni conscientisée. Les trois volumes de la grammaire d'A. Perrier (*Método Perrier de lengua francesa*), publiés entre 1931 et 1969, comportent ainsi des remarques contrastives non systématiques : elles concernent la syntaxe ainsi que le domaine de la morphologie verbale, mais laissent de côté des éléments de divergence importants, source de nombreuses erreurs chez les apprenants hispanophones (distinction du « vous » pluriel et du vous de politesse, formation du pluriel des adjectifs démonstratifs, etc.).
- 3 Dans l'optique de la méthode pédagogique traditionnelle, l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) avait pour objectif de permettre la traduction de textes littéraires étrangers. Les enseignants se servaient des différences entre la LM et la LE pour faciliter l'appropriation de la langue cible par les apprenants, mais les remarques contrastives qui accompagnaient ça et là les règles, visaient, au même titre que les explications ou les définitions du métalangage, à leur rationalisation : en lien avec la méthode d'apprentissage elle-même, il s'agissait de prévenir les erreurs (dues aux interférences entre la LM et la LE) commises par les apprenants dans leurs exercices de traduction ; en lien avec le modèle épistémologique lui-même, il s'agissait de faire prendre conscience à l'apprenant des différences entre sa langue maternelle et la langue apprise, afin qu'il comprenne mieux, et applique donc mieux, la règle. La méthode dite « directe » (fin XIX^e-début XX^e siècle) qui succède à la méthode traditionnelle se fonde en revanche sur l'idée que l'apprentissage d'une LE se fait sur le modèle de celui de la LM. En conséquence, cette méthode met en œuvre « des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la LM dans le processus d'enseignement/apprentissage » (Puren, 1988, p. 82), lequel s'appuiera non plus sur la traduction, mais sur des procédés plus intuitifs. Écartée des méthodes d'apprentissage, des manuels et des grammaires en lien avec cette conception, l'approche contrastive est cependant toujours présente, pendant cette période, dans des grammaires plus traditionnelles qui continuent de la mettre en œuvre selon les procédés hérités du passé (cas de la grammaire de Perrier précédemment évoquée).
- 4 C'est dans un contexte très différent que la perspective contrastive se trouve réintroduite, à partir des années 1970, dans un certain nombre de grammaires de FLE publiées en Espagne ou en France par des auteurs spécialistes de FLE ou ayant une expérience d'enseignement du français⁴ :
- la *Gramática francesa* (1974) [1986] de J. Cantera, E. De Vicente et C. López Alonso (désormais Cantera) ;
 - la *Gramática esencial de francés* (1987) de M. Fernández-Ballón et A. Monnerie-Goarin (désormais Fernández-Ballón) ;
 - la *Gramática básica de la lengua francesa* (1994) de G. Capelle, J.-L. Frérot, A. Domínguez et A. Ruiz (désormais Capelle) ;
 - le *Manual de gramática francesa* (2006) [2011] de E. Echeverría Pereda (désormais Echeverría) ;
 - *L'essentiel. Français Langue Étrangère* (2006), de N. Dulin Bondue, S. Palafox Héron et M. R. Ozaeta Gálvez (désormais Dulin-Bondue) ;
 - *La grammaire. Français : théorie et pratique* (2013) de B. Job (désormais Job) ;
 - la *Grammaire contrastive para hispanohablantes* (2013 et 2015) de M. Beacco Di Giura et J. Suso López (désormais Di Giura).

- 5 Or, en dehors d'un examen consacré à sa mise en œuvre dans le *Manual de gramática francesa* de E. Echeverría Pereda (Weber, 2023), aucune étude ne s'est penchée sur le détail de cette approche dans les autres grammaires ni surtout sur son évolution dans l'espace des trente années qui suivent la parution de la grammaire de J. Cantera (1986)⁵. C'est ce panorama que la présente étude va tenter de dresser, en le mettant en lien avec les apports de la linguistique, et l'évolution des méthodes d'apprentissage. Après avoir présenté le contexte de l'approche contrastive, on montrera que les sept grammaires du corpus se laissent classer en trois groupes dont les caractéristiques seront mises en lumière par les éléments contextuels dégagés.

Contexte de l'approche contrastive

Les facteurs d'évolution

L'influence du structuralisme américain : linguistique contrastive, behaviourisme et distributionnalisme.

- 6 Au milieu du xx^e siècle se développe, dans le cadre du structuralisme américain, une linguistique appliquée dite « contrastive » qui se donne pour objectif pratique de faciliter l'apprentissage des langues étrangères⁶. Elle dresse le postulat selon lequel l'appropriation de la langue étrangère est avant tout un transfert des habitudes prises dans la langue maternelle, ce qui explique les interférences⁷, principal obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère (Debyser, 1970, p. 31). Pour R. Lado (1957), la comparaison des structures de la LM et de la LE, doit permettre de prédire et donc d'expliquer l'apparition des erreurs de l'apprenant en fonction de sa LM. Cette approche qui, entre 1945 et 1965, a alimenté la publication de nombreux ouvrages et articles s'attachant à décrire les différences entre des couples de langues, avait pour vocation d'aider à l'élaboration et à l'organisation du matériel pédagogique : retenant les différences plutôt que les ressemblances, la linguistique contrastive devait contribuer à prévenir les erreurs, envisagées sous un angle uniquement négatif.
- 7 La place de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères au milieu du xxe doit par ailleurs être mise en lien avec une conception de la langue d'inspiration behaviouriste, au fondement d'un autre courant linguistique américain d'origine structurale, le distributionnalisme. Vue comme un ensemble d'habitudes acquises par le biais de stimuli conditionnés, la langue, pour L. Bloomfield (1970 [1933]), est apprise par imitation ou analogie. Il conviendra donc, dans le processus d'apprentissage de la LE, d'exclure les fautes et de n'impliquer au contraire que les bonnes réponses qui, par répétition et renforcement, deviendront des habitudes (Doca, 1981, p. 25). Les exercices développés dans le cadre de cette conception chercheront à exclure toute possibilité de faire des erreurs, lesquelles sont envisagées de façon négative, comme un « premier pas vers la formation de mauvaises habitudes » (Doca, 1981, p. 25).

Erreur et interlangue

- 8 Au début des années 1970, la remise en cause de la validité de la théorie de l'interférence, en particulier dans le domaine de la syntaxe, par les recherches empiriques de H. C. Dulay et M. K. Burt (1974), conduisent à formuler de nouvelles hypothèses sur le rôle de la LM dans l'apprentissage d'une LE : l'apprenant ne subirait

pas une influence uniquement négative de sa LM, mais y recourrait aussi de façon positive, par le biais d'emprunts (Germain, 1993 [1991] p. 59-60). L'« analyse d'erreurs » menée entre 1967 et 1980 par S.P. Corder (1980) va contribuer à relativiser le phénomène des interférences à caractère négatif, d'une part en les considérant comme des sources d'erreurs parmi d'autres, d'autre part en les inscrivant de façon positive et constructive dans le processus d'apprentissage. Comme l'indique N. Auger (2004, p. 7), tout apprentissage « repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre » ; ces transferts d'ordre phonologique, lexical, syntaxique et sémantique réalisés par l'apprenant participent à la construction de ce que L. Selinker (1972) nomme interlangue ou « grammaire intériorisée par l'apprenant » (Besse & Porquier, 1991, p. 216), système évolutif amené à se rapprocher de la langue cible à mesure que l'apprenant progresse dans sa maîtrise d'une langue dite « standard ».

- 9 Ces différentes théories ont eu des répercussions sur les méthodes d'apprentissage qui voient le jour dans le dernier quart du xx^e siècle et au début du xx^{ie} siècle.

Répercussion de ces théories sur les méthodes d'apprentissage

- 10 Si, sur le plan pédagogique, la linguistique contrastive n'a pas eu le succès escompté, notamment à cause de sa grande abstraction, et du fait qu'elle se soit rapidement résumée à la prédictibilité des erreurs des apprenants (Pietri, 2003, p. 48), il n'en demeure pas moins qu'elle a influencé de façon décisive les méthodes d'apprentissage qui émergent dans la deuxième moitié du xx^e siècle.
- 11 Elle n'a eu qu'une influence limitée sur les méthodes audio-visuelles (audio-orale et SGAV) d'apprentissage apparues aux États-Unis, au milieu du xx^e siècle, dans le sillage des apports de la linguistique structurale. Ces méthodes partagent en effet avec la méthode directe qui les a précédées une conception de l'apprentissage de la langue cible qui exclue l'intermédiaire de la langue maternelle (Puren, 1988, p. 215) ; on peut néanmoins considérer que la linguistique contrastive a eu une influence, en amont, sur la conception de manuels et de méthodes d'apprentissage où le contenu grammatical et sa progression tenaient compte des difficultés mises en évidence par l'analyse contrastive de la LM et de la LE.
- 12 Les nouvelles hypothèses, induites par les travaux de H. C. Dulay et M. K. Burt (1984), sur le rôle de la LM dans l'apprentissage d'une LE, interviennent au moment où sont jetés les fondements de l'approche communicative qui, à l'initiative de l'Europe, placent désormais la communication au premier plan, cherchant à développer chez l'apprenant, au centre du processus, des compétences de communication correspondant à ses besoins. L'approche dite « actionnelle », encouragée par le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (2001), invite quant à elle à envisager les LE sous l'angle de la réalisation de projets communs. D'où la mise en œuvre, dans les manuels et dans les classes, d'une « pédagogie de projet », c'est-à-dire d'un apprentissage orienté vers la réalisation d'une tâche. Si la réintroduction de la description contrastive dans les manuels d'apprentissage, à partir des années 1970, doit beaucoup à la linguistique contrastive, l'évolution de la place accordée à la LM et à l'erreur dans les approches communicative et actionnelle est à mettre en lien avec les réflexions sur l'interlangue évoquées plus haut ; envisager les erreurs et les interférences comme des moyens parmi d'autres de faire évoluer

l'interlangue de l'apprenant vers la langue cible fait désormais partie du pragmatisme prôné par ces nouvelles méthodes d'apprentissage. Un document publié en 2012 par le ministère de l'Éducation sur l'enseignement du Français Langue de Scolarisation⁸ promeut ainsi une vision plurilingue de l'apprentissage des LE

Le fait de pouvoir comparer les codes et procédés de la lecture dans deux langues permet de prendre de la distance par rapport à ce que l'on apprend et facilite réellement l'apprentissage par la mise en place des catégories métalinguistiques. Cette perspective s'inscrit dans une vision plurilingue de l'apprentissage des langues opposée à une approche monolingue [...] Loin d'être négatifs, les transferts sont le signe que l'apprentissage est en route : l'apprenant construit son interlangue en calquant des procédés d'une langue vers l'autre. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012, p. 10)

- 13 Le cadre éducatif et les évolutions qui viennent d'être exposés ont-ils eu des répercussions sur la mise en œuvre de l'approche contrastive dans les grammaires de FLE pour hispanophones publiées dans le dernier quart du xx^e siècle et les premières années du xxi^e siècle ? C'est ce qui va être examiné à présent.

Typologie de l'approche contrastive dans les sept grammaires examinées

Contraste et rationalisation de la norme grammaticale française : Cantera (1974, édition utilisée 1986)

- 14 Très innovante dans la mesure où elle applique les théories structurales à la description grammaticale de la langue française⁹ et où elle réintroduit l'approche contrastive un temps abandonnée, la grammaire de Cantera s'est révélée traditionnelle dans sa mise en œuvre de cette même approche.
- 15 Absente du titre de la grammaire, l'approche contrastive n'est évoquée dans le prologue qu'indirectement, par le biais du public visé : étudiants universitaires, mais aussi professeurs de français de différents niveaux, spécialement ceux qui se destinent à l'enseignement du français à des hispanophones.
- 16 La perspective contrastive fait par ailleurs l'objet d'une exploitation typographique très limitée, en accord avec la très faible quantité de moyens pédagogiques formels – tout au plus quelques tableaux et éléments en gras – mis en œuvre pour rendre le contenu grammatical plus accessible, ce qui se justifie sans doute par le public adulte visé.
- 17 En dehors de certains développements non systématiques rangés sous le titre « Correspondencia con el español » (Cantera, 1974, p. 56) ou « Empleos y equivalencias con el español » (Cantera, 1974, p. 203) aucune rubrique n'est spécifiquement dédiée au contraste avec la langue maternelle ; celui-ci apparaît soit dans les rubriques dénommées « Observaciones », soit sous forme de remarques intégrées à l'exposé de la norme française.
- 18 Chez Cantera, l'accent est mis, comme dans les grammaires des siècles précédents analysées par I. Valdés-Melguizo (2017), sur les divergences, dans le but de prévenir les erreurs dues aux interférences avec la LM. Alors que la mention explicite d'erreurs, ou de risques d'erreurs, est exceptionnelle (« *Al poder corresponder 'suyo' a la tercera persona del singular, a la tercera del plural, a 'de Vd.' y a 'de Vds.', cabe peligro de equívoco* » ; Cantera, 1974, p. 32), les divergences entre les deux langues sont constamment évoquées dans la

grammaire. C'est ce qui explique que la comparaison positive soit rare, rencontrée seulement 13 fois :

Así en francés como en español es frecuente el empleo del posesivo para expresar relaciones que no se refieren a la posesión (Cantera, 1974, p. 31).

- 19 En revanche, il est fait un usage abondant de la comparaison négative explicite, rencontrée à 55 reprises :

En la forma presentativa [...] en francés es obligatoria la concordancia del verbo con el sujeto, mientras que en español el verbo va casi siempre en tercera persona (Cantera, 1974, p. 15).

- 20 La comparaison négative implicite n'a en revanche été rencontrée que 13 fois ; s'agissant par exemple des indéfinis « autre, autres », Cantera énonce « *Puede ser adjetivo y pronombre. En francés suele ir precedido por un determinativo* », sous-entendant que ce n'est pas le cas en espagnol, comme le montre l'exemple cité : « un autre garçon = *otro muchacho* ». À 11 reprises également, Cantera commence la description d'un point de langue par une comparaison « positive » entre les deux systèmes linguistiques, avant d'introduire une divergence qui pourrait être source d'erreur :

*Tradicionalmente se distingue, así en francés como en español, entre complemento directo y complemento indirecto. Pero no coincide en una y otra lengua el concepto de complemento directo*¹⁰. (Cantera, 1974, p. 221)

- 21 Enfin la description inverse, ici de l'espagnol vers le français (Pino Serrano & Valcárcel Riveiro, 2016, p. 28), est relativement rare dans la grammaire de Cantera.

- 22 Ce qui attire le plus l'attention est l'omniprésence, tout au long de l'ouvrage (350 occurrences), du procédé de la correspondance/équivalence, exprimée au moyen des tournures « *la construcción [...] equivale generalmente a [...]* (Cantera, 1974, p. 29), « *al español [...] corresponde en francés [...]* (Cantera, 1974, p. 25), « *traducción de las formas españolas [...]* » (Cantera, 1974, p. 32), etc., ou dans les rubriques intitulées « *Correspondencia con el español* », lesquelles présentent les différents équivalents espagnols d'un unique morphème français (par exemple équivalents des adjectifs interrogatifs « quel(s) »/« quelle(s) », Cantera, 1974, p. 56). La présence récurrente de ce procédé, non accompagné de commentaires ni explications, est la preuve que l'objectif premier de cette grammaire est d'aider à l'exercice de la traduction en faisant prendre conscience aux apprenants de toutes les nuances qui existent entre les deux langues, en lien avec le public visé. La correspondance prend généralement son point de départ au français (optique de l'exercice de thème), mais l'inverse (optique de l'exercice de version) se rencontre également, principalement dans les rubriques « *Observación* » :

« En español se utiliza el futuro simple para expresar una hipótesis, un hecho del que no se está seguro. Este futuro se traduce en francés por los verbos poder o deber » (Cantera, 1974, p. 167).

- 23 Cantera prend soin, à chaque fois que c'est nécessaire, de signaler à quel registre de langue – familier, courant, élevé – appartiennent les équivalents mentionnés (« *Además de las formas anteriores, la lengua popular ha creado otra forma de preguntar el puesto y la fecha : tu es le combientième ? [...]* », Cantera, 1974, p. 252) : bien qu'ayant une visée communicative, cette grammaire porte encore sur la langue écrite dont elle cherche à faire percevoir les différentes nuances dans l'optique de la traduction.

- 24 Enfin, la grammaire de Cantera présente de longs développements contrastifs visiblement motivés par un souci de rationalisation, par exemple sur les équivalents de

« voilà » en espagnol (Cantera, 1974, p. 208) ou sur les compléments du verbe, leurs dénominations et leur définition dans les deux langues (Cantera, 1974, p. 221).

- 25 Au total, l'ouvrage de Cantera constitue un pivot dans l'évolution de la contrastivité dans les grammaires de FLE pour hispanophones : tout en ayant, comme dans le passé, une visée pédagogique, le contraste avec la LM s'inscrit ici dans un processus de rationalisation des règles, au service de l'apprentissage d'une langue toujours vue comme langue de culture. Le contraste avec la LM n'est donc pas systématisé chez Cantera, il est un procédé parmi d'autres (explications, recours au latin, évocation de l'ancien français, comparaison avec l'anglais ou l'allemand, définitions du métalangage employé) devant permettre une meilleure compréhension de la structure de la langue, et donc une meilleure application de la règle. C'est sans doute ce qui explique certaines lacunes surprenantes, notamment pour des catégories grammaticales françaises n'ayant pas de correspondant en espagnol comme le partitif (Cantera, 1974, p. 40) ou le pronom indéfini « on » (Cantera, 1974, p. 67), ou l'inverse (la distinction entre passive opérative et passive résultative en espagnol n'est pas évoquée dans le paragraphe consacré à la voix).

Le contraste systématisé, mais non structurant : Fernández-Ballón (1987), Capelle (1994), Job (2013)

- 26 Si elles n'indiquent pas précisément le public qu'elles visent¹¹, ces trois grammaires, pourtant publiées à des dates très différentes, présentent la particularité de systématiser le contraste avec la langue maternelle, sans en faire pour autant un élément structurant. La systématisation du contraste s'observe à plusieurs niveaux : prise en compte conscientisée du contraste et présence de rubriques régulières et récurrentes qui lui sont dédiées ; présence de moyens typographiques systématiques destinés à mettre en évidence le contraste ; mise en avant de la divergence entre LE et LM comme élément essentiel du processus d'apprentissage.
- 27 Absent du titre des ouvrages, le contraste fait l'objet d'une conscientisation puisqu'il est désormais évoqué, quoiqu'indirectement, dans les introductions, par la mention des rubriques qui lui sont dédiées :
- rubrique « *elementos de contraste* » (Fernández-Ballón, 1987, p. 7) qui, à la fin de certains chapitres, attire l'attention des apprenants sur les divergences avec leur langue maternelle ;
 - notes marginales en italiques chez Capelle, consacrées aux difficultés dues à la différence entre structures espagnoles et françaises. Notons que la rubrique signalée par le symbole Δ , consacrée à des difficultés propres au français, comporte parfois des remarques contrastives, par exemple sur des équivalences de morphèmes¹².
 - rubriques « Rappelez-vous » chez Job, peu nombreuses, intégrées au corps du texte de certains chapitres, et qui mettent l'accent sur « les points susceptibles de poser problème aux hispanophones ». (Job, 2013, p. 3).
- 28 Le contraste est également mis en évidence par des moyens typographiques systématiques, quoique parfois discrets. Quasiment inexistant chez Capelle, mais présents en plus grand nombre chez Fernández-Ballón, dans les rubriques « *elementos de contraste* », ils suggèrent une préoccupation plus grande pour l'efficacité didactique : éléments en gras, présentation en regard des deux langues, tableaux. Parue après la publication du CECRL et adressée à des apprenants de niveau A1 à B2, la grammaire de Job manifeste quant à elle un effort de transposition didactique global plus

important (couleurs, dessins humoristiques, nombreux tableaux récapitulatifs, symboles ☒☑ pour la rubrique « En savoir plus »). Ceux dédiés à l'approche contrastive demeurent néanmoins discrets : bien que signalée par un titre en vert et décalée, la rubrique contrastive « Rappelez-vous » est rendue peu visible par une taille de police plus petite.

- 29 La divergence entre la LM et la LE est, comme chez Cantera, un élément récurrent de ces grammaires, mais sans être accompagnée de définitions ou d'explications, preuve qu'elle doit désormais aider à la communication et non à la rationalisation des règles. C'est donc la comparaison négative qui prévaut (« *Obsérvese que en francés se emplea obligatoriamente el imperativo, aunque la orden sea negativa, mientras que en español se sustituye por el subjuntivo* »¹³, Capelle, 1994, p. 26) et, chez Fernandez-Ballón du moins, la simple équivalence, non argumentée ni expliquée (« *Le vôtre y les vôtres traducen respectivamente o el suyo y los suyos, de Ud. o Uds* », Fernández-Ballón, 1987, p. 82), au sein des encadrés « elementos de contraste ». En plus des équivalences et des divergences, Capelle mentionne des interférences manifestement constatées au moyen de formules récurrentes comme « *evítese* », « *debe evitarse* » ou « *el hispanohablante no debe confundir* ». Notons à cet égard que l'erreur par transfert négatif est parfois très explicitement désignée (« *Debe evitarse pues la construcción a qui... ? a que tienden los hispanohablantes influidos por su lengua* », Capelle, 1994, p. 22), ce qui témoigne de l'évolution du rôle dévolu à l'erreur.
- 30 Le contraste avec la LM, bien que toujours implicite, est également présent tout au long de la grammaire de Job, laquelle « a été conçue en pensant aux difficultés propres aux hispanophones » (Job, 2013, p. 3). De fait, la plupart des remarques rangées sous la rubrique « Rappelez-vous » sont inspirées du contraste avec la LM, sans que celle-ci ne soit jamais mentionnée :
- Rappelez-vous : le sujet est absent uniquement avec un verbe à l'impératif. (Job, 2013, p. 76)
- On dit appeler quelqu'un (COD), mais téléphoner à quelqu'un (COI). (Job, 2013, p. 68)
- 31 Chez Capelle, où les remarques contrastives constituent toujours des notes marginales inspirées par les règles grammaticales énoncées dans le corps du texte, la description est généralement directe, presque toujours sous la forme d'une interférence possible (« *En este caso, orden inverso en español* », Capelle, 1994, p. 94). Dans la grammaire de Job, où le contraste est invariablement implicite, le point de départ est toujours pris au français. Seul Fernández-Ballón fait alterner la description directe (« *El indeterminado des no se traduce normalmente en español* », Fernández-Ballón, 1987 p. 24) et la description inverse, laquelle prend son départ à des formes ou à des structures espagnoles (« *uso del gerundio español y su traducción al francés* », Fernández-Ballón, 1987 p. 99) pour les comparer à celles du français.
- 32 Ces trois grammaires présentent donc d'indéniables points communs au regard de la précédente. S'y observe en premier lieu une systématisation du contraste, lequel, conscientisé, fait désormais l'objet de rubriques à part entière, claires et régulièrement organisées. Le contraste avec la LM n'est néanmoins pas structurant puisque les rubriques contrastives demeurent en marge, non imbriquées dans l'exposé de la norme. Dans ces ouvrages, aucune explication ni définition n'accompagne par ailleurs les remarques contrastives qui semblent n'avoir plus pour fonction de rationaliser les règles de grammaire, mais d'aider à la communication, en lien avec l'approche communicative (1970). Enfin, probablement influencés par les théories de la

linguistique contrastive développées au milieu du XX^e, les trois auteurs mettent uniquement l'accent sur les divergences entre la LM et la LE, en prenant presque toujours pour point de départ la langue cible. Deux singularités méritent néanmoins d'être relevées. Le contraste, exclusivement implicite chez Job, semble n'avoir eu d'influence qu'en amont : la langue maternelle a seulement guidé la conception de l'ouvrage, comme c'était le cas, quelques décennies plus tôt, de certains manuels inspirés des méthodes audio-visuelles. Capelle, quant à lui, mentionne pour la première fois, de façon explicite, les potentielles erreurs dues aux interférences négatives, ce qui manifeste le début d'une prise en compte de l'erreur, élément jusque-là in-nommable, dans le processus d'apprentissage.

Le contraste systématisé et structurant : Dulin-Bondue (2006), Echeverría (2006, édition utilisée 2011) et Di Giura (2013 et 2015)

- 33 En guise de présentation générale, notons que des sept grammaires examinées, seules celles de Dulin-Bondue et de Di Giura comportent des exercices : exercices, d'inspiration structurale, de substitution, de transformation ou de phrases à compléter, ou exercices de traduction, directement en lien avec l'approche contrastive. L'absence d'exercices dans l'ouvrage de Echeverría s'explique par le fait qu'il s'agit d'une grammaire de consultation organisée selon les traditionnelles parties du discours. Bien qu'également organisée selon les parties du discours, l'ouvrage de Dulin-Bondue comporte des exercices et manifeste un important effort de transposition didactique, ce qui l'inscrit dans la tradition des manuels apparus au XIX^e siècle en Allemagne puis dans le reste de l'Europe dès le début du XX^e siècle¹⁴. Enfin les deux volumes de Di Giura, directement inspirés du nouveau cadre défini par le CECRL, définissent une progression en accord avec les deux premiers niveaux de compétence définis par le CECRL (A1/A2 et B1/B2), d'où la présence d'exercices en fin de chapitre.
- 34 Bien que très différentes, notamment en raison du public qu'elles visent¹⁵, ces trois grammaires présentent le point commun de faire du contraste avec la LM un principe non seulement systématisé, mais également structurant, ce que suggère d'emblée, chez Di Giura, un titre (*Grammaire contrastive para hispanohablantes*) qui met en scène le contraste au moyen du mélange des deux langues. C'est aussi ce que suggère la traduction quasiment systématique, au moins chez Echeverría, de tous les exemples français et des titres de chapitres chez Di Giura.
- 35 La perspective contrastive est présentée dans l'introduction comme un élément central, tant chez Dulin-Bondue que chez Echeverría :
- El manual *L'essentiel. Français Langue Étrangère* intenta ser, de algún modo, un vademecum del estudiante hispanófono, ya que está fundamentalmente enfocado hacia él.¹⁶ (*Dulin-Bondue, 2006, p. 25*)
- Se trata de un Manual de gramática francesa pensado especialmente para aprendices de habla hispana¹⁷ (*Echeverría, 2011 : 31*)
- 36 Quant à Di Giura, elle revendique, pour la première fois dans une grammaire de FLE, la systématisation de l'approche contrastive :
- Este enfoque comparativo o contrastivo en la enseñanza de lenguas existe desde hace mucho tiempo [...] sin embargo, no ha sido sistematizada en los mismo manuales de gramática francesa. En esta gramática, las explicaciones y los ejercicios se han elaborado por el contrario para un contexto hispanófono, basándose en la experiencia adquirida por*

*profesores que poseen una larga experiencia en la enseñanza del francés*¹⁸. (Di Giura, 2013, p.3).

- 37 Cinq éléments contribuent à faire du contraste avec la LM un élément structurant : l'accroissement des moyens typographiques destinés à mettre en évidence le contraste, l'intégration de l'approche contrastive à l'exposé de la norme, l'usage de toutes les modalités du contraste, en particulier de la description inverse, la présence centrale de l'erreur et, corrélativement, l'intégration de l'apprenant à la norme grammaticale.
- 38 En premier lieu, le contraste entre la LM et la LE est souligné par la mise en page et par de nombreux moyens typographiques exploités à tous les niveaux de ces grammaires. Echeverría fait ainsi usage de tableaux, de présentations en colonne avec les deux langues en regard, des italiques, du gras et du symbole d'équivalence « = ». A ces procédés, Dulin-Bondue et Di Giura ajoutent des jeux de couleurs (exemples français en rouge, traduction espagnole en noir chez Di Giura), des mots français encadrés, des énoncés fautifs rayés et surtout des symboles : symbole Δ , qui signale les divergences entre la LM et la LE chez Di Giura, symbole Ⓜ qui attire l'attention sur des difficultés dues à la différence des deux systèmes linguistiques ou symbole Ⓜ qui signale des confusions, sources de possibles erreurs chez Dulin-Bondue. La multiplication du métalangage non verbal peut s'expliquer par le public visé (jeune chez Di Giura, d'un niveau élémentaire chez Dulin-Bondue), mais aussi par un double parti pris didactique : une approche plus ludique du contraste d'autre part, une pédagogique plus active d'autre part, fondée sur une mise en alerte graduelle de l'apprenant : en attirant simplement son attention (symbole Ⓜ), ou en lui signalant un danger plus ou moins important et imminent (symbole Δ emprunté à la signalisation routière et symbole Ⓜ).
- 39 En second lieu, la perspective contrastive se trouve désormais pleinement intégrée à l'exposé de la norme. Chez Echeverría, de nombreuses rubriques intégrées à la norme et mentionnées dès la table des matières, sont dédiées au contraste avec la LM : « *Diferencia(s) francés-español* », précédée ou non de la mention « ¡Atención! », « *Ejemplario de uso...español-francés* », « *Dificultad especial para hispanohablantes* ». De nombreuses rubriques contrastives ponctuent également l'exposé de la norme grammaticale chez Dulin Bondue : rubriques « attention », « ne confondez pas », encadrés bleus intitulés « Du côté de l'espagnol », remarques précédées des symboles Ⓜ et Ⓜ , qui signalent de possibles confusions, erreurs ou divergences entre les deux langues. Certains chapitres, comme celui consacré aux adjectifs possessifs, s'ouvrent même sur une remarque contrastive qui guide l'exposé subséquent de la norme : « Il existe d'importantes différences entre les deux langues » (Dulin-Bondue, 2006, p. 93). Chez Di Giura, l'approche contrastive ne fait pas véritablement l'objet de rubriques, mais de remarques constamment intégrées à l'exposé de la norme. Par exemple, la fiche 14 consacrée aux pronoms toniques sujet commence par une remarque contrastive de type implicite (« *En francés, el pronombre peronal sujeto es obligatorio* », Di Giura, 2013, p. 34), se poursuit par l'exposé d'une règle, accompagnée d'un tableau, empruntée aux grammaires de référence, puis fait intervenir une autre remarque contrastive suivie d'un exemple : « *Tanto en francés como en español, se utilizan los pronombres tónicos cuando se interpela a alguien* : - Et toi, qu'est-ce que tu vas faire ? (Y tú, qué vas a hacer?) » (Di Giura, 2013, p. 34).
- 40 En troisième lieu, ces grammaires exploitent la totalité des modalités du contraste et, tout particulièrement, la description inverse. La formulation implicite, relativement rare chez Echeverría, se rencontre plus fréquemment chez Dulin-Bondue (« Rappelez-

vous que les pronoms personnels sont placés devant l'infinitif » (2006, p. 277), de même que chez Di Giura (2013 : 50) :

△ *Ne no puede utilizarse de modo aislado : Je ne fume ; Je ne parle français*¹⁹.

- 41 Le contraste n'apparaît ici qu'en filigrane, suggéré par la mention, rayée, de l'énoncé fautif que produirait spontanément un hispanophone étant données les possibilités offertes par sa propre langue. Dans les trois grammaires, en revanche, le contraste est aussi formulé de façon explicite, généralement au moyen d'une comparaison négative :

*Francés : C'EST + pronombres personales tónicos + qui. Español : Futuro del verbo Ser : inversión del binomio sujeto/verbo*²⁰ (Echeverría, 2011, p. 213)

*En francés [...] no es posible determinar el nombre a la vez con un demostrativo y un posesivo como en español : esos amigos nuestros*²¹ (Di Giura, 2013, p. 140)

[...] le français omet (*omite*) la préposition alors que l'espagnol l'utilise [...]. (Dulin-Bondue, 2006, p. 204).

- 42 La comparaison positive est également présente chez Echeverría et Di Giura :

*La frase interrogativa indirecta es similar en francés y en español*²². (Echeverría, 2011, p. 43)

*Como en español, el francés dispone de un artículo llamado article défini (artículo determinado)*²³(Di Giura & Suso López, 2013, p. 16).

- 43 Dans le *Manual de gramática francesa*, certaines formulations, qui tendent à mettre les deux langues sur un pied d'égalité, font parfois perdre de vue qu'il s'agit d'une grammaire du français :

Son varios los recursos de que disponen las lenguas francesa y española²⁴. (Echeverría, 2011, p. 211)

- 44 Ceci va de pair avec la présence accrue de la description inverse, en particulier dans le *Manual de gramática francesa* qui en fait un usage abondant et très original, opérant de constants va-et-vient entre les deux langues²⁵. Dans la rubrique « Ejemplario de usos francés-español/español-francés », le point de départ est le plus souvent pris à l'espagnol, comme dans cette sous-section du chapitre 1, consacré aux différents types de phrases (interrogation, exclamation, affirmation et négation) :

<i>Casi nada (No estudia casi nada)</i>	Presque pas (Il n'étudie presque pas)
<i>Como quien no dice (hace) nada</i>	Sans en avoir l'air
<i>Con intentarlo no se pierde nada</i>	On peut toujours essayer [...] (Echeverría, 2011, p. 56).

- 45 De la même manière, certaines sous-sections de chapitres sont consacrées à des formes espagnoles, comme celle intitulée « Locuciones verbales españolas con un pronombre personal », intégrée au chapitre consacré aux pronoms personnels :

Armársela con alguien / Armarla gorda = susciter une querelle à quelqu'un/susciter un gros scandale Arreglárselas (para...) = S'arranger (pour...)/Se débrouiller (bien) [...] (Echeverría, 2011 : 211).

- 46 L'objectif est moins de prévenir des erreurs que d'attirer l'attention des apprenants sur des fonctionnements différents, ici sur la particularité que présente l'espagnol de construire des locutions figées avec le pronom personnel atone féminin pluriel « las », là où le français utilise d'autres moyens. Le départ est également souvent pris à l'espagnol dans le cadre des comparaisons négatives, notamment (Weber, 2023) lorsqu'une forme espagnole a plusieurs équivalents en français, par exemple l'adverbe

« sí », examiné dans la section consacrée à l'affirmation : « *Sí en español puede ser « OUI » o « SI » en francés* ».

- 47 Enfin le procédé de la description inverse est, dans cette grammaire, poussé à l'extrême puisque le point de départ est parfois pris à des catégories ou phénomènes propres à la langue espagnole, lesquels en viennent à constituer des chapitres à part entière comme les « *Incrementos átonos de interés* » (Echeverría, 2011, p. 69), « *el artículo neutro lo* » (Echeverría, 2011, p. 75) ou les « *leísmo, láismo y loísmo* » (Echeverría, 2011, p. 197), sans correspondants en français.
- 48 En quatrième lieu, l'erreur est désormais le centre, le fil conducteur qui guide la conception des ouvrages :
- La finalidad de la explicación gramatical se halla completamente condicionada por la naturaleza de los errores que áquel suele cometer*²⁶(Dulin-Bondue, 2006, p. 25)
- 49 Si Echeverría se contente d'évoquer de potentielles erreurs (« *La dificultad para un hispanohablante del empleo de CE como un sujeto aparente de un verbo radica en la propia inexistencia de este fenómeno en la lengua española*²⁷ » (Echeverría, 2011, p. 224), Di Giura, en cohérence avec les nombreux signes visuels non verbaux présents dans son ouvrage, multiplie quant à elle les énoncés fautifs rayés :
- Ma, ta y sa se concierten en mon, ton, son delante de una palabra que comienza por vocal o h muda : ~~Ma amie~~ Joëlle. → Mon amie Joëlle.* (Di Giura, p. 44)
- 50 En plus de mentionner des énoncés rayés, Dulin-Bondue évoque explicitement les hésitations que peut avoir l'apprenant (« [...] l'hispanophone doute entre **pas**, **ne** et **non** » (Dulin-Bondue, 2006, p. 232), signalent de façon explicite les erreurs commises par des formulations comme « *provoque l'erreur en français* » (p. 48), « *source constante d'erreur* » (Dulin-Bondue, 2006, p. 131), « *sont particulièrement difficiles à utiliser pour l'hispanophone* » (Dulin-Bondue, 2006, p. 101), enfin en indiquent parfois la cause (« *Cette construction suppose une difficulté pour l'hispanophone puisqu'elle n'existe pas dans sa langue [...]* », Dulin-Bondue, 2006, p. 83).
- 51 Corrélé au précédent, le procédé qui consiste à intégrer l'apprenant à l'exposé de la norme est récurrent dans ces trois grammaires. Auparavant, seul Capelle en avait fait usage (« *el hispanohablante debe tener en cuenta que* », Capelle, 1994, p. 15), tandis que Cantera, Fernández-Ballón et Job s'en tenaient à des formulations descriptives et objectives. Le procédé est discret chez Echeverría qui n'évoque qu'exceptionnellement les apprenants au moyen du syntagme « *los hispanohablantes* » (« *La dificultad para un hispanohablante del empleo de CE como un sujeto aparente de un verbo radica en [...]*²⁸ », Echeverría, 2011, p. 224) sans toutefois s'adresser directement à eux. Le procédé est en revanche récurrent chez Di Giura et Dulin-Bondue, lesquels s'adressent directement aux apprenants pour les impliquer, soit au moyen de la troisième personne du singulier de politesse en espagnol (« *¡Recuerde! No se dice [...]* », Di Giura, 2013, p. 86), soit au moyen de la 2^e personne du pluriel de politesse française : « *Prêtez attention à ces emplois complexes pour un hispanophone* » (Dulin-Bondue, 2006, p. 267), « *Remarquez bien les différentes options [...]* » (Dulin-Bondue, 2006, p. 170). La mention, non plus seulement des erreurs, mais également des apprenants qui les commettent, est révélatrice d'une pédagogie plus active centrée sur l'apprenant et sur ses caractéristiques et, par conséquent, sur le contraste entre la LM et la LE.
- 52 Les grammaires d'Echeverría, de Dulin-Bondue et de Di Giura présentent donc le point commun de systématiser l'approche contrastive, mais surtout d'en faire, pour la première fois, un principe véritablement structurant. Élément autour duquel s'articule

l'ouvrage, imbriqué dans l'exposé de la norme grammaticale, le contraste avec la langue maternelle est exploité sous toutes ses formes et selon toutes les modalités possibles. Or on remarque – mais il conviendrait de le montrer par un autre travail – que la place de plus en plus centrale du contraste avec la LM va de pair avec une modification de plus en plus importante de la description grammaticale elle-même, au moyen de différents procédés : modification de l'appellation d'une catégorie grammaticale sans que le contenu qu'elle désigne soit modifié, modification de l'appellation et du contenu d'une catégorie, « transfert classificatoire » (Bruley *et al.*, 2012, p. 30), « redistribution intercatégorielle » (Bruley *et al.*, 2012, p. 20). On a effet montré ailleurs (Weber, 2020) que la plupart de ces procédés sont présents chez Di Giura et, surtout, chez Echeverría qui opèrent donc une modification de la description grammaticale de référence, laquelle va évidemment dans le sens d'une prise en compte de la langue source des apprenants.

Conclusion

- 53 La présente étude a permis de mettre au jour un certain nombre d'évolutions dans l'emploi et dans la mise en œuvre de l'approche contrastive dans les grammaires de FLE examinées.
- 54 La première évolution concerne la prise en compte de plus en plus systématisée et réflexive de la perspective contrastive, laquelle fait parallèlement l'objet d'une exploitation typographique de plus en plus importante, et d'une mise en œuvre toujours plus diversifiée.
- 55 Ces évolutions semblent devoir être mises en lien avec le contexte exposé plus haut, tout d'abord avec l'impulsion donnée par la linguistique contrastive appliquée et par les réflexions de Lado à la fin des années 1950. Ces théories ont eu pour principal effet la progressive réintroduction de la méthode contrastive dans les manuels et grammaires de FLE, soit en amont, du côté de la conception d'ouvrages encore en lien avec la méthode directe et ses avatars, soit, cas le plus fréquent, également en aval, par une référence explicite et systématique à la LM.
- 56 Les grammaires examinées reflètent également l'évolution du rôle dévolu à l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères dans le dernier quart du *xx^e* siècle : jamais nommée explicitement chez Cantera, Fernández-Ballón ou Job, car considérée, dans le sillage des théories de la linguistique contrastive, comme aberration à prévenir ou à exclure, l'erreur, introduite par Capelle, est, dans les trois dernières grammaires examinées, omniprésente, diversement et explicitement exploitée, en lien avec son inscription positive et constructive dans le processus d'apprentissage à partir des années 1970.
- 57 L'évolution de la fonction du contraste dans les grammaires de FLE entre le début et la fin de la période doit également être rapprochée de l'évolution des conceptions d'apprentissage : encore inscrit, chez Cantera, dans un processus de rationalisation des règles en lien avec un modèle épistémologique, le contraste acquiert peu à peu un rôle purement pédagogique lié à la visée communicative désormais attribuée à la langue apprise. Le passage de formulations descriptives et objectives du contraste au profit de formulations qui impliquent, directement ou indirectement l'apprenant, sont également le reflet de cette évolution, de même qu'il souligne le recentrement, opéré

par l'approche communicative à partir des années 1970, de l'apprentissage sur l'apprenant au sein d'une pédagogie plus active.

- 58 Enfin, le rôle de plus en plus central du contraste, sa progressive imbrication à une norme grammaticale dont la description est par ailleurs modifiée, son exploitation sous des modalités de plus en plus diverses qui vont jusqu'à mettre sur le même plan la LM et la LE, nous semblent refléter une vision désormais plurilingue de l'apprentissage des langues étrangères, où la LM, par le biais de l'interlangue construite par l'apprenant, joue un rôle fondamental.
- 59 Resterait à mesurer l'efficacité de ces évolutions dans l'apprentissage du français par des apprenants hispanophones. En effet, si l'évolution de la perspective contrastive dans les grammaires examinées ne peut être comprise sans être mise en lien avec le contexte, au sens large, dans lequel elles prennent place, elle répond également à un besoin de leurs auteurs, pour la plupart enseignants, confrontés aux difficultés de leurs élèves. L'intégration de la perspective contrastive, souvent employée oralement par les enseignants, dans les grammaires pédagogiques, est-elle de nature à aider les apprenants ? Ceux-ci utilisent-ils effectivement ces grammaires²⁹ et le rôle central qu'y occupe la perspective contrastive facilite-t-il l'apprentissage grammatical ? Ces grammaires sont-elles utilisées, en France et en Espagne, par les enseignants hispanophones de FLE et quel usage en font-ils ? Toutes ces questions pourraient faire l'objet de recherches ultérieures ; nous nous contentons pour l'instant de les poser.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

BEACCO DI GIURA, M. & SUZO LÓPEZ, J. (2013). *Grammaire contrastive para hispanohablantes A1/A2*. Paris : CLE international.

BEACCO DI GIURA, M. & SUZO LÓPEZ, J. (2015). *Grammaire contrastive para hispanohablantes B1/B2*. Paris : CLE international.

CANTERA ORTIZ DE URBINA, J., VICENTE (DE), E. & LÓPEZ ALONSO, C. (1974) [1986]. *La Gramática francesa en cuadros esquemáticos*. Madrid : Epesa.

CAPELLE, G. et al. (1994). *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris : Hachette.

DULIN BONDUE, N., PALAFOX HÉRON, S. & OZAETA GÁLVEZ, M. R. (2011). *L'Essentiel. Français langue étrangère*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ECHVERRÍA PEREDA, E. (2006) [2011]. *Manual de gramática francesa*. Barcelona : A. Letras.

FERNÁNDEZ-BALLÓN, M., MONNERIE-GOARIN, A. (1987). *Gramática esencial de francés*. Paris : Larousse.

JOB, B. (2013). *La Grammaire. Français : théorie et pratique*. Madrid : Santillana français.

Autres sources

- AUGER, N. (2004). *Comparons nos langues*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique. En ligne : <http://vlor-prd.s3.amazonaws.com/attachment/Livret%20-%20ComparonsNosLangues.pdf>.
- BEACCO, J.-C., KALMBACH, J.-M. & SUSO LOPEZ, J. (2014). « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères ». *Langue française* 181 (1), p. 3-17. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- BLOOMFIELD, L. (1970) [1933]. *Le Langage*. Trad. de l'anglais (États-Unis) par J. Gazio. Paris : Payot.
- BRULEY, C. et al. (2012). « Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés ». In : Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclere, M. (dirs.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 10-19.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1977). *Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*. En ligne : <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-fr>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris/Strasbourg : Les Éd. Didier/Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CORDER, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages* 57, p. 9-15. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>.
- DEBYSER, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française* 8, p. 31-61. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>.
- DOCA, G (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : applications au domaine franco-roumain*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- DULAY, H. C. & BURT, M. K. (1974). « Errors and strategies in child second language acquisition ». *Tesol Quarterly* 8 (2), p. 129-136.
- FOUILLET, R. (2014). « Les “recettes contrastives” dans les grammaires du français pour italophones ». *Langue française* 181, p. 19-36. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.181.0019>.
- GERMAIN, C. (1993) [1991]. *Le Point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- GERMAIN, C. & SÉGUIN, H. (1995). *La Grammaire en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- GOAS, J. (2015). « La grammaire en FLE. Continuité et nouvelles approches ». In : Goas, J. & Sfar, I. (dirs.), *La Grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ?*. Paris : Clé International, p. 122-135.
- LADO, R. (1957). *Linguistics accross culture : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- MACKEY W. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris : Klincksieck.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). « L'Enseignement du français langue de scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation ». *Éduscol*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf.
- MORALES GÁLVEZ, C. et al. (2000). *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa. En ligne : <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-espana/investigacion-educativa/8757>.
- PERRIER, A. (1931-1969). *Método Perrier de lengua francesa. Curso preparatorio*. Barcelona : A. Perrier.
- PIETRI, E. (2003). « Analyse contrastive, psycholinguistique et didactique des langues : alliance contre nature ? » In : Travers, M. & Viselthier, B. (dirs). *Babel en éducation : Linguistique allemande et didactique des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 47-55.
- PINO SERANO, L. & VALCÁRCEL RIVEIRO, C. (2016). « Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas ». *Synergies Espagne*, 9, p. 17-33. En ligne : http://gerflint.fr/Base/Espagne9/pino_valcarcel.pdf.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, p. 209-231.
- VALDÉS MELGUIZO, I. (2017). *La Gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera en España (siglos XVI-XX): adaptación, contrastividad y contextualización. Estudio especial de la morfología verbal*. Thèse en didactique des langues : Université de Grenade. En ligne : <http://hdl.handle.net/10481/48761>.
- WEBER, E. (2020). *Observation de deux grammaires de Français Langue Étrangère à usage d'apprenants hispanophones*. Mémoire de Master 2 en Didactique du français et des langues. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- WEBER, E. (2023, à paraître). « L'approche contrastive dans le Manual de gramática francesa (2006) de E. Echeverría Pereda ». *Synergies Espagne*, 15.

NOTES

1. Par opposition aux grammaires dites « de référence », « ouvrages de consultation témoignant d'une autorité et d'un consensus dans la description du français » (Bruley, 2012, p. 12), la grammaire pédagogique fait référence à toute description grammaticale « centrée sur l'apprenant ou l'enseignant, ou toute présentation d'un ensemble de règles de L2, visant à soutenir et à guider le processus d'apprentissage dans l'acquisition de cette langue » (Germain & Séguin, 1995, p. 46-47),
2. Groupe de recherche GRAMmaire et Contextualisation rattaché au Diltec (EA 2288) de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
3. « Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. [...] Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique *stricto sensu* » (Chevallard, 1991, p. 39).
4. La majorité des auteurs ayant participé à l'élaboration de ces grammaires sont des enseignants de français (J. Cantera, N. Dulin-Bondué, E. Echeverría Pereda, J. Suso López

et M. Di Giura), pour la plupart locuteurs non natifs, ayant été confrontés directement aux difficultés rencontrées par leurs élèves. B. Job est quant à elle professeur d'espagnol, auteur de manuels d'espagnol et de grammaires françaises pour étrangers. A. Monnerie-Goarín est spécialiste de FLE. Aucun renseignement biographique n'a pu être trouvé au sujet de M. Fernández-Ballón, G. Capelle, J. L. Frérot, Á. Domínguez, A. Ruiz, S. Palafox-Héron et Ozaeta-Gálvez.

5. L'étude de I. Valdés Melguizo s'arrête précisément à la grammaire de J. Cantera, laquelle n'est considérée que du point de vue de la morphologie verbale.

6. Cet objectif est exposé pour la première fois par R. Lado dans son ouvrage *Linguistics accross culture : applied linguistics for language teachers* (1957).

7. W. Mackey (1976, p. 397) définit l'interférence comme « l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ».

8. Dès les années 1980, c'est dans le cadre de l'enseignement du français aux migrants que la LM se trouve reconnue puis prise en compte, à travers une directive du Conseil de l'Europe de 1977 qui incitait au développement du bilinguisme et de l'interculturalité.

9. L'influence du structuralisme est par exemple visible dans la présentation du contenu grammatical : rompant avec l'ordre traditionnel de présentation des parties du discours, J. Cantera fait intervenir le verbe après les adverbes, les conjonctions et les prépositions, et juste avant la phrase ; cette position remarquable et nouvelle suggère le rôle charnière du verbe, qui permet la combinaison des autres parties du discours au sein de l'unité supérieure que représente la phrase. De la même façon, bien que cette grammaire distingue, de façon traditionnelle, une partie morphologie et une partie syntaxe, elle intègre parfois des éléments de syntaxe à la suite des descriptions morphologiques (Valdés-Melguizo, 2017 : 429), suggérant l'indissociabilité des deux éléments dans une optique structurale.

10. Traduction : « On distingue traditionnellement, tant en français qu'en espagnol, complément direct et complément indirect. Mais le concept de complément direct ne coïncide pas dans les deux langues. »

11. Fernández-Ballón (1987, p. 7) cible des apprenants hispanophones désireux d'approfondir leur connaissance du français, donc d'un niveau déjà avancé ; Capelle s'adresse à des apprenants hispanophones de niveau intermédiaire et Job à des apprenants hispanophones, sans autre précision.

12. « *Obsérvese que el relativo francés dont equivale a las formas españolas de quien, del que, del cual, etc., así como al relativo posesivo cuyo, cuya etc.* » (Capelle, 1994, p. 168)

13. Traduction : « Observez qu'en français, on emploie obligatoirement l'impératif, même si l'ordre est négatif, alors qu'en espagnol, on le remplace par le subjonctif. »

14. Pour les grammaires de FLE à usage d'apprenants hispanophones, on pense notamment au *Método Perrier de lengua francesa* d'A. Perrier (en deux niveaux correspondants à deux volumes respectivement publiés en 1931 et 1969), qui commence à être utilisé en Espagne à partir de 1940 (Morales Galvéz *et al.*, 2000).

15. Alors que l'ouvrage d'Echeverría s'adresse à public hispanophone varié – débutants désirant passer « le premier niveau du cursus 'Langue Française' » de l'enseignement secondaire, des Ecoles officielles de langues, des études universitaires de philologie ou de traduction/interprétation, ou apprenants qui souhaitent approfondir leur usage du français et acquérir un niveau supérieur, traducteurs, philologues, professeurs –,

l'ouvrage de Job déclare viser des étudiants universitaires ayant un niveau élémentaire de langue française, enfin les deux volumes (A1/A2 et B1/B2) de la grammaire de Di Giura, publiée dans le cadre du CECRL, s'adresse certes aussi à des adultes, mais avant tout à des jeunes adolescents (11-15 ans) ou des grands adolescents (16-18 ans).

16. Traduction : « Le manuel *L'essentiel. Français Langue Étrangère* tente d'être, d'une certaine manière, le vademecum de l'étudiant hispanophone, puisqu'il est fondamentalement centré sur lui. »

17. Traduction : « Il s'agit d'un *Manual de gramática francesa* spécialement pensé pour des apprenants de langue espagnole. »

18. Traduction : « Cette perspective comparative ou contrastive dans l'enseignement des langues existe depuis longtemps [...] cependant, elle n'a pas été systématisée dans ces mêmes manuels de grammaire française. Dans cette grammaires, les explications et les exercices ont au contraire été élaborés pour un contexte hispanophone, en nous fondant sur l'expérience acquise par des professeurs qui ont une longue expérience de l'enseignement du français. »

19. Traduction : « Ne ne peut pas être employé de façon isolée : ~~Je ne fume~~ ; ~~Je ne parle français~~ . »

20. Traduction : « Français : C'EST + pronoms personnels toniques / QUI
Espagnol : futur du verbe SER : inversion du binôme sujet/verbe. »

21. Traduction : « En français [...] il est impossible de déterminer le nom à la fois avec un démonstratif et un possessif comme en espagnol : *esos amigos nuestros*. »

22. Traduction : « La phrase interrogative indirecte et similaire en français et en espagnol. »

23. Traduction : Comme en espagnol, le français dispose d'un article appelé *article défini* (*artículo determinado*). »

24. Traduction : « Les recours dont disposent les langues française et espagnole sont nombreux. »

25. La description inverse apparaît chez Dulin-Bondue et Di Giura dans les cas suivants : différence quantitative en faveur du français, formes ou constructions espagnoles n'ayant pas de correspondant en français (par exemple la tournure « *lo + adjectif + que* », Dulin-Bondue, 2006, p. 132), présence de deux signifiants dans l'une des deux langues, d'un seul dans l'autre (« Le mot négatif espagnol NO correspond à **non** et **ne** avec toutes ses variantes, **ne...plus**, **ne...jamais**, etc. ») (Dulin-Bondue, 2006, p. 228), enfin rubriques « Du côté de l'espagnol » qui ont pour fonction de réenvisager le problème abordé dans le chapitre sous l'angle de la LM.

26. Traduction : « La finalité de l'explication grammaticale se trouve entièrement conditionnée par la nature des erreurs que celui-ci a l'habitude de commettre. »

27. Traduction : « Pour un hispanophone, a difficulté de l'emploi de CE comme sujet apparent d'un verbe tient à l'inexistence de ce phénomène linguistique dans la langue espagnole. »

28. Traduction : « Pour un hispanophone, la difficulté de l'emploi de CE comme sujet apparent d'un verbe tient à [...]. »

29. Goes (2015, p. 123) remarque en effet que seule une minorité d'apprenants et d'enseignants fait appel aux grammaires pédagogiques du FLE et préfère se référer aux descriptions traditionnelles de la grammaire du français.

RÉSUMÉS

La présente étude examine l'évolution de l'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère à usage d'apprenants hispanophones publiées en 1974 et 2015. Réintroduite dans les grammaires à partir des années 1970 après avoir été évincée de l'apprentissage des langues étrangères pendant des décennies, la perspective contrastive change de visage pendant la période considérée : objet d'une exploitation typographique de plus en plus importante et d'une mise en œuvre toujours plus diversifiée, progressivement imbriqué à la norme grammaticale dont il était initialement indépendant, le contraste avec la langue maternelle acquiert tout au long de la période un rôle de plus en plus central et structurant. Ces évolutions ne peuvent être comprises sans être mises en lien avec le contexte, au sens large, dans lequel prennent place ces grammaires : l'influence du structuralisme américain, à travers la linguistique contrastive, le behaviourisme et le distributionnalisme ; les réflexions sur l'erreur et sur l'interlangue ; enfin l'évolution des méthodes d'apprentissage pendant la période.

This study examines the evolution of the contrastive approach in seven French as a Foreign Language grammars for Spanish-speaking learners published in 1974 and 2015. Reintroduced in grammars from the 1970s onwards after having been ousted from foreign language learning for decades, the contrastive perspective is changing its face during the period under consideration—the object of increasingly important typographical exploitation and ever more diversified implementation, progressively intertwined with the grammatical norm of which it was initially independent, the contrast with the mother tongue acquires an increasingly central and structuring role throughout the period. These evolutions cannot be understood without being linked to the context, in the broadest sense, in which these grammars take place—the influence of American structuralism, through contrastive linguistics, behaviourism and distributionalism; the reflections on error and on interlanguage and finally the evolution of learning methods during the period.

INDEX

Keywords : pedagogical grammar, French as a foreign language, Spanish-speaking learners, contrastivity, contextualization, structuralism, interlanguage

Mots-clés : grammaire pédagogique, Français langue étrangère, hispanophones, approche contrastive, contextualisation, structuralisme, interlangue

AUTEUR

ELODIE WEBER

Sorbonne Université, STIH, F-75005 Paris, France