

À l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement : regards sur un domaine de la didactique du français

Georges Daniel VERONIQUE

U. de Provence & DILTEC, Paris III

1 Introduction

La didactique du français (langue étrangère) s'occupe de l'enseignement-apprentissage de cette langue (comme langue étrangère) en milieu institutionnel. La classe, au sens large, est le lieu de ses activités de recherche ; elle définit sa finalité et lui fournit sa motivation essentielle. Cette discipline réunit des interrogations variées en matière d'enseignement et d'apprentissage ; des questions de programmation linguistique joutent des choix de méthodologie et des réflexions pédagogiques (voir Cuq & Gruca 2002 ou Defays 2003). Le propos de cette intervention est de parcourir une zone de la didactique du français où se croisent des préoccupations linguistiques, psycholinguistiques et praxéologiques, celui de l'analyse des productions langagières des apprenants.

Depuis une trentaine d'années, de nombreuses recherches ont été consacrées à l'étude de l'appropriation du français par diverses populations d'apprenants – enfants et adultes, acquérant le français, langue étrangère ou langue seconde en milieu scolaire ou par contacts – provenant de diverses aires linguistiques (Carlo et coll. à paraître). En dépit des polémiques des années 70 autour de la prévision et de l'explication des difficultés d'apprentissage des langues étrangères que rappellent Porquier (1974), Véronique (1983) ou encore Rosen & Porquier (2003) et du dépassement de la controverse entre tenants de l'analyse contrastive et partisans de l'analyse d'erreurs, la didactique du français ne semble pas avoir complètement tiré parti des recherches conduites sur l'appropriation de cette langue par des alloglottes.

Cette intervention se propose de présenter quelques aspects de l'apport de l'analyse des productions d'apprenants à une didactique du français (langue étrangère). La tension entre une modélisation du sujet apprenant comme *locus* d'activités de production, de compréhension et de mémorisation de la langue cible, telle qu'elle est envisagée par les recherches acquisitionnelles, et la prise en compte des vécus d'apprentissage et de l'hétérogénéité des enseignés et des situations didactiques, constitue certainement un aspect crucial de ce secteur de recherche en didactique. Il s'agit d'intégrer à l'analyse des activités d'appropriation de l'apprenant des éléments socio-affectifs (la personnalité de l'apprenant, ses attitudes et motivations) et d'autres facteurs dont la détermination ultime est tout autant socioculturelle que biologique, tels l'âge, le sexe, voire la présence corporelle. Ces éléments semblent peser tout autant que les variables communicatives et ethnolinguistiques de la communication exolingue (Porquier 1984) dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Tout d'abord, je voudrais présenter un bref exemple d'appropriation d'un fragment de la grammaire du français, celui de la négation. Cet exemple étayera une réflexion sur la grammaire pédagogique et l'activité curriculaire en didactique du français, un chantier où l'apport des recherches sur l'acquisition reste encore à prendre en compte.

2 Un exemple de séquence de développement en français langue étrangère

La notion de ‘séquence de développement’ renvoie à l’idée que l’appropriation d’une langue suit un ordre constant, indépendamment des variations entre apprenants, ordre déterminé par les traitements cognitifs constitutifs de l’activité d’appropriation, les complexités linguistiques qu’elle affronte, dont la distance typologique entre langues mises en contact, et les contraintes qu’engendrent les situations de communication. Je souhaite illustrer cette notion à travers l’analyse de l’appropriation de la négation en français, langue étrangère, appropriation qui semble suivre un cheminement identique chez de nombreux apprenants, indépendamment des situations d’exposition à la langue, voire des langues antérieurement connues des apprenants. Cette illustration est fondée sur une lecture des études conduites auprès d’apprenants en milieu scolaire — Myles, Rule & Marsden (2002) auprès d’élèves britanniques ; Royer (1998) à partir de productions d’étudiants parlant le catalan L1 et le castillan L2 ; Schlyter (1998a,b) auprès d’apprenants guidés et non guidés suédophones – et en milieu non guidé – des productions d’arabophones et d’hispanophones analysées par Stoffel & Véronique (1996) et Giuliano (2000). Cette brève présentation concerne les négateurs : *non*, *ne*, *ne...pas* et *pas*.

2.1 La négation anaphorique *non*

L’étude de Schlyter (1998a, b), consacrée à des apprenants formels et informels suédophones de français, signale l’occurrence de *non* comme premier négateur anaphorique. Elle indique que, par la suite, la fréquence d’emploi de *non* diminue au bénéfice d’autres types de négation.

1. Lisa 1 E. tu vas rester longtemps à Annecy?

L. **non**, un semestre

L’étude de Myles, Rule & Marsden (2002) relève également les énoncés négatifs suivants dans des productions d’élèves anglais débutants, après environ deux cents heures d’étude du français :

2. **non** vin,

3. vin **non**.

Stoffel & Véronique (1996), qui analysent des productions d’arabophones apprenant le français en milieu non scolaire, notent aussi de multiples instances de *non* anaphorique dans les premiers entretiens recueillis,

4. E. vous ne sortez pas? (entretien 1, premier cycle)

Z. non

E. non?

Z. non

2.2 La négation dans les propositions sans verbe (NEG + PSV / PSV + NEG).

À la suite de Schlyter, je citerai l’exemple suivant où la négation est en position de focus¹ :

5. Lisa 1 E. Vous avez étudié à l’école?

L. oui

E ou à l’université aussi?

L. oh, **non** à l’université (= pas à l’université).

Les dénombrements effectués par cet auteur indiquent que les énoncés contenant des négations sans verbe (*non / pas* + Proposition sans verbe (PSV)) représentent environ 10 % des énoncés négatifs du corpus

étudié. NEG + PSV est réalisé dans ce corpus sous l'une des formes suivantes *non + PSV*, *non pas + PSV*, *[nepa] + PSV* et *ne + PSV*. L'étude de Myles, Rule & Marsden (2002) confirme l'occurrence de ces négateurs dans ce contexte², dans les données britanniques :

6. je **ne pas** icecream,

7. elle **non** télévision

8. il **pas** fils.

L'étude de Royer (1998) illustre l'emploi de *[(il)nepa]* comme forme figée, en début d'apprentissage. Dans les productions de Pablo et de Javier, apprenants adultes hispanophones et catalanophones, on relève que *[(il)nepa]* est éventuellement accompagné de *non*.

(Pablo, première semaine)

9. LOR : est-ce que c'est un personnage historique | (xx de l'histoire)

LOR non

PAB : il n'est pas

JAR est-ce que c'est un acteur ?

PAB non il n'est pas

2.3 La négation préverbale NEG V (non fléchi)

Schlyter (1998a, b) note une distribution systématique chez les quatre apprenants, deux scolarisés et deux exposés au français par résidence dans un pays francophone, qu'elle étudie : *pas* est post-posé à la copule, à l'auxiliaire et aux modaux et (*ne*)... *pas* précède les verbes lexicaux. Chez l'une des apprenantes en milieu guidé, Lisa, Schlyter vérifie un emploi systématique de la distribution : post-position de *pas* à la copule, à l'auxiliaire et aux modaux et *ne* devant les verbes pleins ou lexicaux. Elle cite les énoncés suivants :

10. Lisa 3 ce **n'est pas** une # une jour³

11. Lisa 3 je # **n'a # pas** la course

12. Lisa 3 c'est **pas** étranger

13. Lisa 3 je **ne** parle avec lui.

Selon Royer, (1998), les apprenants observés, qu'ils soient de L1 catalan ou castillan, passent par une étape où la négation est exprimée par *ne* préposé au verbe. Cette construction dominante, dans un premier temps, chez certains apprenants, disparaît ensuite pour resurgir quand ils commencent à produire des énoncés plus complexes.

Le verbe, quand il apparaît, est placé devant *[nepa]* comme en 14 :

14. P : ah le chef de ce monsieur **n'est pas** dans la chambre \ pourquoi/

JGO : hum parce que il-il est | euh re-relaxé

P : il est relaxé oui | oui oui oui | il est dans une

JGO : il est | [nepa]⁴ de problèmes il est

La forme figée du négateur évolue. Par la suite, l'apprenant parvient à décomposer le segment et à placer le sujet conformément à la norme du français comme en 15 :

15.

(Juango, 5e semaine)

JGO : hum ||| je pense que elle est | elle:::n'est pas:::| [sss-seky] [sekur] | elle est>

ALT elle est

JGO défensif | défensive (...)

2.4 1.4. La négation post-verbale (*ne V [fléchi] pas*)

Les données suivantes reprises de l'étude de Myles, Rule & Marsden (2002) illustrent bien les tendances évolutives dans le corpus anglais et dans d'autres corpus, de l'acquisition de la négation,

Tableau 1

	9 ^{ème} année (195 heures de cours)	10 ^{ème} année (283 heures de cours)	11 ^{ème} année (380 heures de cours)
<i>ne V (non fini) pas</i>	10,1 %	9 %	5,9 %
<i>ne V(fini) pas</i>	17,4 %	33,7 %	65,4 %

Myles, Rule & Marsden relèvent également que les schèmes *ne V(fini ou fléchi) pas* sont souvent attestés dans des formes figées.

Selon Royer, dans les productions d'hispanophones catalanophones, les structures *ne + verbe* et *ne + verbe + pas* sont attestées en même temps. Les apprenants tendent à employer *ne + verbe + pas* quand l'énoncé est bref, sans complément. Le schème *ne + verbe + pas* s'impose lentement. Les marques textuelles (reformulations manifestes, commentaires, sollicitations et consignes pour l'interlocuteur) montrent les efforts des apprenants pour conjuguer ces verbes et exprimer la négation conformément aux normes de la LC :

16. (23e semaine)

JGO : je je je j- je pense que ils ils sont les premiers intéressés | en que cette information ne u **ne** ||| **ne ne** | **ne pas** euh || soit **pas** || hum **ne** soit **pas** massif

Le schème *ne + verbe + pas* est bien attesté avec un verbe fléchi simple. Les occurrences de *ne + Aux. + pas + V* sont plus tardives.

Selon Royer, l'une des difficultés des apprenants hispanophones et catalanophones en milieu scolaire est d'ordre phonologique ; ils ne parviennent pas à distinguer [ne] et [nɔ̃]. Dès lors, il leur est difficile de distinguer le premier terme de la négation *ne* [nɔ̃] de *n'est* [ne] dans la suite NEG + Auxiliaire. Les apprenants observés ne peuvent insérer *ne...pas* autour de l'auxiliaire fléchi dans les syntagmes verbaux à un temps composé. Ces résultats sont confirmés par Guiliano (2000) pour les apprenants hispanophones qu'elle étudie.

2.5 Synthèse

Tableau 2

Les occurrences des négateurs dans différentes études en milieu guidé (G) et non guidé (NG) (le français est souvent L3)

L1 / L2	non PSV	pas + V V+ pas	Ne + V	[nepa] + V	(ne) V pas
Anglais (G)	+			+	+
suédois / anglais (G & NG)	+	+	+	+	+
castillan / catalan (G)	+		+	+	+
arabe marocain (NG)	+	+		+ (rares occurrences)	+
castillan (NG)	+	+	+ (emploi variable)	+ (emploi variable)	+

Les résultats présentés ici indiquent une similarité des trajectoires acquisitionnelles des apprenants guidés et non guidés. La première étape est celle de l'emploi anaphorique de *non* et son utilisation comme négateur de constituants suivant une stratégie pragmatique. À l'étape suivante, plusieurs négateurs sont en compétition, soit dans le contexte de PSV ou de V (non fléchi) : *ne*, (*ne*)... *pas*, [*nepa*] avec un placement variable. Le contexte des modaux, des auxiliaires et des copules favorise l'emploi du négateur de la LC (*ne*)... *pas*. Cet usage s'étend aux verbes lexicaux avec l'apparition de la flexion aspecto-temporelle sur le verbe. Au-delà de l'appropriation de *non* et de *pas*, seuls les apprenants les plus avancés parviennent à maîtriser d'autres unités négatives telles que *rien* ou *jamais*, et les (pro)nominaux à valeur négative comme *personne*. Parmi les cas de non-acquisition, on relèvera que la négation restrictive (*ne...que* dans l'usage natif) n'est pas maîtrisée.

Par rapport à cet ordre d'acquisition commun, on peut relever les divergences suivantes :

- L'influence phonologique et grammaticale de la L1 semble exercer une réelle influence sur les comportements des locuteurs de castillan L1 ou L2, qu'ils soient des apprenants guidés ou non, au moins dans le traitement de la séquence française : (*il*) *n'y a pas de* ou *il n'est pas de*. Cela étant, on notera que le morphème négatif *ne...pas*, qui apparaît tantôt sous une forme continue devant une forme infinitive (*ne pas manger*), tantôt de façon discontinue devant un élément verbal fléchi (*ne mange pas*), suscite des formes transitoires chez la totalité des apprenants, quelle que soit la L1.

- Les apprenants arabophones produisent très peu de formes du type *ne + verbe*. Cela est d'autant plus étonnant que l'arabe marocain présente une négation discontinue *ma / la: ...* *ʃi* où le premier élément est l'élément majeur. Les hispanophones au contraire emploient beaucoup *ne* seul. On pourrait faire apparaître également que la rareté de *ne + verbe* chez les arabophones provient des usages du français parlé. Les hispanophones qui apprennent le français dans les mêmes circonstances ne procèdent pas comme les arabophones. Demeurent, alors, la question d'un impact différencié de la LC selon les langues sources des apprenants, et celle du rôle que joue la psychotypologie dans les transferts inter-linguistiques (Kellerman, 1979).

- Les anglophones, apprenants en milieu guidé, n'emploient pas *pas* seul⁵.

3 Grammaire d'apprentissage et grammaire pédagogique

3.1 Articuler l'enseignement et l'appropriation

L'étude de l'appropriation du français, en éclairant les processus d'appropriation, donne-t-elle des éléments pour faire progresser l'élaboration des grammaires pédagogiques et pour rendre plus circonstanciée l'analyse des erreurs ? Comme le suggérait déjà Porquier (1974), la recherche en acquisition des langues offre une alternative fructueuse aux pratiques des analyses des erreurs d'apprenants. Les travaux sur l'acquisition des langues, qui observent non seulement les erreurs mais aussi les productions appropriées de l'apprenant, proposent ainsi une vision plus complète de ces erreurs en les situant dans le système (forme-fonction) élaboré par l'apprenant, ce qui permet de mieux les expliquer.

L'apport de la description des grammaires d'interlangue à l'élaboration d'une grammaire pédagogique est de deux ordres : un apport métathéorique et une information en vue de l'élaboration des grammaires pédagogiques. Sur le premier plan, les descriptions de variétés d'apprenants sont susceptibles d'alimenter des séances de conceptualisation en classe de langues. Un relevé de la structuration progressive des micro-systèmes grammaticaux du français en acquisition pourrait aider les auteurs de grammaires pédagogiques à évaluer, sinon à prévoir, les passages obligés et les points obscurs d'un enseignement grammatical en vue de l'appropriation d'une langue étrangère.

Les travaux de recherche en acquisition des langues permettent d'affiner la compréhension de la dynamique des processus d'acquisition en langue étrangère. Avant toute chose, ils attirent l'attention sur la capacité des apprenants, même à des niveaux débutants, de marquer avec les « moyens du bord », extralinguistiques et linguistiques, des intentions et des références à des entités, sans disposer des ressources langagières, conformes à la norme de la langue cible, pour atteindre ces objectifs. Par ailleurs, ils montrent que la variété de langue étrangère formée par l'apprenant à un moment donné de son apprentissage est en relation avec sa conceptualisation des phénomènes linguistiques de la langue cible, notamment des relations forme-fonction.

Ces activités de conceptualisation, qui sous-tendent le procès d'appropriation, peuvent apporter quelques éléments de réponse à la question du rythme d'apprentissage et à celle de la fossilisation (Kim, 2003). Le rythme d'apprentissage est lié à divers facteurs qui favorisent ou inhibent la découverte des notions pertinentes pour une conceptualisation opérationnelle. Il en est ainsi de la fréquence et du type d'*input* à caractère didactique (indifféremment du type de milieu d'exposition), qui déclenche chez l'apprenant, une prise de conscience. Le phénomène de fossilisation qui se manifeste, par exemple, par l'emploi prolongé de formules figées ou de formes intermédiaires peut s'expliquer par l'arrêt de l'ajustement de conceptualisation, donc de l'activité d'analyse des rapports forme-fonction.

S'il est hasardeux d'asserter l'existence, au-delà des premiers acquis – les stades pré-basique et basique de Klein et Perdue (1992, 1997) –, de stades globaux d'apprentissage, compte tenu de la multiplicité des paramètres à intégrer, en revanche, les résultats des travaux présentés ici plaident en faveur d'une systématisme locale. La notion de mosaïque de microsystèmes, élaborée par Py (1982), s'avère tout à fait pertinente pour décrire les faits relevés. Comme cela a été entrevu, une certaine systématisme s'observe au sein des microsystèmes où des régularités apparaissent dans l'ordre d'acquisition des marques linguistiques et dans l'ajustement de ces formes à leurs fonctions, même si des différences notables de rythme sont également attestées. Des relations existent également entre les phases de développement de différents microsystèmes. Outre des parcours récurrents et des ajustements de formes aux fonctions qu'elles expriment, les travaux de la recherche en acquisition des langues mettent en exergue certains éléments caractéristiques d'un état d'interlangue auxquels vont s'arrimer des acquisitions associées à un niveau de maîtrise supérieur. Ainsi, des schèmes prosodiques servent de support à la syntaxe (*bootstrapping*) et des expressions non analysées (*chunks*) favorisent l'acquisition lexicale ou le développement grammatical.

L'élaboration de grammaires pédagogiques construites sur un ensemble de séquences didactiques qui mobiliseraient des savoirs grammaticaux en cours d'appropriation constitue certainement un chantier qui appelle réflexion. Certains éléments qui apparaissent tôt dans l'interlangue des apprenants sont souvent présentés tard dans les séquences d'enseignement. Il en est ainsi de la conjonction *quand*, introductrice d'une proposition subordonnée, qui apparaît précocement chez des apprenants (même si ses fonctions évoluent au fur à mesure), et qui pourrait être présentée plus tôt qu'elle ne l'est dans les programmes d'enseignement habituels.

3.2 Des moments clés dans l'appropriation du français

Carlo et coll. (à paraître) postulent quatre moments clés dans l'appropriation de la grammaire du français, langue étrangère, qui sont inter-reliés, d'où la difficulté d'affirmer, d'ailleurs, l'antériorité d'un moment par rapport à un autre.

La capacité à différencier des unités qui permettent la prédication par rapport à celles qui construisent la référence au sein du lexique du français constitue assurément la première d'une série de différenciations lexicales importantes dans l'appropriation du français. L'établissement de ces classes lexicales permet les premiers énoncés. Du même ordre d'importance est la distinction qui s'opère graduellement au sein du lexique entre des verbes modaux, des existentiels et des auxiliaires, d'une part, et d'autres verbes lexicaux pleins, d'autre part. La classe des verbes dits « légers » (les auxiliaires et les modaux) joue un rôle important par sa syntaxe et son sémantisme dans le développement de la morphologie et de la syntaxe du verbe en français langue étrangère.

La mise en place de l'accord sujet-verbe, qui correspond à la première étape du développement de la morphologie verbale en français, constitue un autre moment crucial de l'appropriation de la grammaire du français. En effet, ce phénomène grammatical influence non seulement la structure du syntagme nominal et du syntagme verbal mais autorise également la construction d'énoncés où dorénavant le premier terme nominal ou pronominal n'est pas seulement un élément topical en termes informationnels, mais un sujet grammatical.

Le recours aux adverbes temporels, aux particules de portée et aux connecteurs intervient dans la jonction des premiers énoncés à base nominale mais, autorise, par la suite après l'avènement de la morphologie verbale, la construction d'énoncés complexes.

Dernier moment clé de l'appropriation du français langue étrangère, celui qui voit le marquage explicite des relations de subordination grammaticale. Les premières subordinations par *quand* et *parce que* sont précoces. Par la suite, se met en place le marquage explicite des relatives et des complétives, déclenché par l'émergence d'une morphologie verbale, qui sera contrainte, à son tour, par la complexification grammaticale des énoncés.

4 Vers l'élaboration de progression d'enseignement

Comme l'indique C. Springer (1998), l'enjeu essentiel en didactique des langues, est de nature curriculaire. Ce chercheur s'interroge précisément sur la place de l'enseignant dans le processus curriculaire et sur la place que ce dernier doit réserver au processus d'acquisition. C'est la même question que formule, en des termes plus directs, Chaudenson (2000 : 38), "Pourquoi la didactique du français langue étrangère ne cherche-t-elle pas à s'inspirer des voies que choisit spontanément l'appropriation de cette langue?". La séquence d'acquisition de la négation décrite ci-dessus a été proposée afin d'amorcer une réflexion sur les possibilités ouvertes par une telle information en didactique du français. Il va de soi que l'on ne saurait prôner que l'ordre d'appropriation esquissé soit traduit en ordre d'enseignement. Le recours à pareille information pour l'enseignement requiert une perspective plus globale.

À l'interpellation de Chaudenson (2000), on ne peut que rétorquer que si les séquences et les stades de développement indiquent bien les passages obligés du progrès en LE / L2, l'élaboration de dispositifs d'enseignement et de contenus linguistiques à transmettre implique une démarche de didactisation et de

formulation qui ne peut prendre en compte les séquences de développement des acquisitionnistes en tant que telles. Si l'on reprend la caractérisation que fournit Py (1993), qui entrevoit les activités de l'apprenant comme se déployant dans trois domaines : le système de la langue, la norme telle qu'elle s'instaure en interaction et les tâches dans lesquelles l'apprenant se trouve engagé, l'on conçoit que l'apprenant développe une démarche d'appropriation linguistique qui ne peut qu'être difficilement la copie fidèle d'une structuration unilatérale et linéaire du matériau d'enseignement.

On ne peut postuler que la progression pédagogique doive suivre les parcours d'acquisition. Cela, d'autant plus que ces parcours et itinéraires commencent à peine à être explorés. Il ne faudrait pas tomber, de plus, dans l'illusion de croire que l'on peut influencer directement et sans intermédiaire le procès d'appropriation linguistique. Les expériences que rapporte Lyster (2004), dans un contexte d'enseignement du français en immersion, quant à l'impact d'un enseignement grammatical orienté vers la forme (*form-focussed*) sur les progrès linguistiques atteste précisément d'un effet variable de ces activités didactiques selon la zone grammaticale concernée : les progrès dans la maîtrise des usages de *tu* et de *vous* sont plus flagrants que ceux portant sur le conditionnel ou l'imparfait. Lyster (2004) prône un enseignement qui favorise la prise de conscience (*noticing*) et la conceptualisation (*language awareness*).

Un relevé de la structuration progressive des micro-systèmes grammaticaux du français en acquisition devrait aider les auteurs de grammaires pédagogiques à évaluer, sinon à prévoir, les passages obligés et les points obscurs de l'appropriation grammaticale d'une langue étrangère. Les séquences didactiques, dispositif d'enseignement prôné, entre autres, par Bronckart *et al.* (1993), par leur mode d'organisation (formulation de sous-objectifs, travail en interaction) fournissent un excellent moyen d'intégrer progression d'apprentissage et progression d'enseignement (Touchard & Véronique, 2001). Elles permettent, entre autres, de régler la tension entre l'apprenabilité et l'enseignabilité des fonctionnements grammaticaux de la langue cible.

5 Conclusion

Le détail de l'évolution des grammaires d'apprenant devrait influencer la programmation linguistique pour l'enseignement et les opérations d'évaluation des connaissances en français, langue étrangère. Cependant, la mise au point d'une grammaire pédagogique est une opération complexe qui ne saurait se résumer à la simple transposition de la description des parcours d'appropriation de la grammaire en parcours d'enseignement. On peut souhaiter donc que se développe en didactique du français (langue étrangère) un secteur qui, à la manière de la *Sprachlehr und LernForschung* des pays de langue allemande, travaille la mise en relation entre l'analyse des productions d'apprenants et l'élaboration de programmation d'enseignement et d'évaluation.

Bibliographie

- Bange, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* n° 1, 53-85.
- Besse, H. & R. Porquier 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- Bronckart, J.-P., J. Dolz & et A. Pasquier 1993. L'acquisition des discours : émergences d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique appliquée*, n° 93, 23-37.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M., Veronique, D. (à paraître). *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Didier
- Chaudenson, R. 2000. Appropriation, évolution et fonctionnements linguistiques. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3, 21-42.
- Cuq, J.-P., I. Gruca 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- Defays, J.M. & S. Deltour 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles, Mardaga.

- Edmondson, W. & J. House 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Giuliano, P. 2000. *L'Acquisition et l'Expression des Fonctions Négatives en Français et en Anglais comme Langues Secondes : Confrontations d'Études Longitudinales et Apports Théoriques pour l'Acquisition en Milieu Naturel*. Thèse de Doctorat. Université de Paris VIII & Università degli Studi di Bergamo.
- Kim, J-O. 2003. *Verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse de doctorat, Paris III.
- Lyster, R. 2004. Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French language studies*. Vol. 14, n° 1, 321-341.
- Myles, F., S. Rule & E. Marsden 2002. Acquisition of negatives in French L2 classroom learners . Communication présentée au Colloque BAAL/AFLS, *Linguistic Development in French*. Southampton (Angleterre), juillet.
- Pendanx, M. 1989. L'apprentissage du français en Catalogne. Grammaire pédagogique et grammaire d'enseignement. In S. Moirand *et al* (éd.)... Et la grammaire. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* n° spécial, 66-74.
- Porquier R. & B. Py 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.
- Porquier, R. 1974. Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères? *Études de linguistique appliquée* n° 16, 105-111.
- Porquier, R. 1995. Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours, *Études de linguistique appliquée* n° 98, 92-102.
- Porquier, R. 2001. La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3., 89- 101.
- Py, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *AILE* n° 2, 87-106.
- Py, B. 2000. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de linguistique appliquée* n° 120, 395-404.
- Rosen, E. & R. Porquier 2003. Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *LINX* n° 49, 7-17.
- Royer, C. 1998. *Los itinerarios de desarrollo de la negación en medio guiado*. Mémoire de DEA. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Salins, G. de, 2000. Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vue. *Études de linguistique appliquée* n° 120, 419-431.
- Schlyter, S. 1998a. Verbes et Négations chez des apprenants suédophones de français. Paper presented at the European Conference on Language Acquisition, European Science Foundation. Maratea, Italy, 28 September-1 October.
- Schlyter, S. 1998b. Négation et Portée chez des Apprenants Suédophones de Français, Papier de travail.
- Springer, Cl. 1998. La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle. In J. Billiez (Dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, 31-38, Grenoble, CDL-Lidilem.
- Stoffel, H. & D. Véronique 1996 / 2003. L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones . Communication présentée au colloque *The Structure of Learner Language. Utterance and discourse structure in language acquisition*. Espinho, Portugal, septembre 1996 & *Marges Linguistiques* n° 5, 2003 (<http://www.marges-linguistiques.com>)
- Touchard, Y. & D. Véronique 1998. Des analyses linguistiques aux séquences didactiques dans l'enseignement du français (langue maternelle et langue étrangère). In C. Springer (Dir), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage. Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée*. Confédération française de linguistique appliquée (COFDELA), U. Strasbourg 2.
- Véronique, D. (Dir) 2000. Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, n° 120.

Véronique, D. 1983. *Analyse contrastive, analyse d'erreurs, une application de la linguistique en didactique des langues II*. Thèse de doctorat de 3^o cycle, Université de Provence.

Wilczinska, V. 1987. Pour apprendre les concepts grammaticaux. *Le français dans le Monde* n° 207, 38-42.

Wilczinska, V. 1989. Une pédagogie de l'article. *Le français dans le Monde* n° 223, 40-44.

1 On entend par focus l'information nouvelle, éventuellement choisie dans un inventaire de possibles défini par une question implicite, fournie à propos d'un élément donné ou topique.

2 L'orthographe adoptée par l'étude a été respectée.

3 Je reprends la présentation de l'auteur.

4 Dans la suite "il est | [nepa] de problèmes il est:::", en respectant la notation de l'auteur, extraite d'une séquence d'élaboration collective autour de il est + Vé (exemple il est relaxé), le fonctionnement de [nepa] est celui d'un existenciel négatif.

5 Outre ces facteurs de variabilité majeurs, des dimensions situationnelles et inter-individuelles interviennent également sur lesquelles je ne peux m'étendre.