

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

PERSPECTIVES NÉO COMPARATISTES / CONTRASTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ALLOPHONES

« Inquiéter les langues l'une par l'autre » (Cassin, 2014)

Jean-Claude BEACCO
Raphaële FOUILLET

Les textes produits pour cette publication entendent mettre en évidence la persistance et la pertinence d'analyses parallèles des langues et d'activités de mise en regard de celles-ci, dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du français aux allophones, en particulier dans les activités métalinguistiques, qui relèvent du « faire de la grammaire ».

Cette nouvelle visibilité donnée à des pratiques de mise en relation de la langue première et de la langue à apprendre résulte, entre autres causes, de l'importance accrue de la prise en compte des ressources langagières de l'apprenant dans le cadre de l'éducation plurilingue. Ainsi, de telles activités métalinguistiques, qui n'ont probablement pas disparu de la classe après l'éclipse de l'approche contrastive (des années 1970), reçoivent-elles désormais un autre sens.

1. LES DESCRIPTIONS CONTRASTIVES OU L'OPTIMISME STRUCTURALISTE

On sait que, par bien des aspects, la linguistique contemporaine est issue de la grammaire comparée (des langues indo-européennes), souvent dite depuis *linguistique comparée* ou *linguistique historique*. L'étude du langage à travers les différentes langues qui actualisent la faculté de langage humaine devient ainsi constitutive de la linguistique générale. Et elle le demeure.

Après ces recherches centrées sur le proto-indo-européen, d'autres mises en relation entre les langues se sont effectuées sous une forme et avec des objectifs très différents. La mise en relation dite *contrastive* consiste à décrire en parallèle seulement deux langues et ce, avec des visées didactiques affirmées. C'est Lado qui, dans son ouvrage de 1957 : *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, fondera véritablement cette linguistique appliquée (Lennon, 2008). Lado développe l'hypothèse selon laquelle on peut prédire les fautes que les apprenants commettent en apprenant une langue étrangère et qu'il est donc possible de préparer des moyens d'y remédier. Cette anticipation se fonde sur une comparaison des deux langues mises en contact par l'enseignement, la langue maternelle / première et la langue cible. La comparaison

linguistique entre deux langues a pour fonction d'identifier des différences entre les structures grammaticales de celles-ci et elle constitue, selon Lado, la « clé » d'une meilleure réussite des apprentissages.

L'approche contrastive a été introduite dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère dans les années 1970, avec les autres principes behavioristes de la méthodologie structuro-globale. Elle a fait l'objet, en particulier, d'un exposé très détaillé dans un texte de Debyser (1970), alors directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises (BELC) et d'un numéro du *Français dans le monde* qui lui est entièrement consacré (Debyser et Pottier, 1971). Elle a été diffusée, entre autres, par les formations destinées aux enseignants proposées par le BELC et elle trouvera une réalisation concrète dans le manuel *La France en direct* de Capelle (1969-1972).

2. REMISES EN CAUSE THÉORIQUES ET REFLUX DE LA CONTRASTIVITÉ DANS LES DISCOURS DIDACTIQUES

Ces hypothèses, dont la simplicité semblait garantir l'efficacité, ont vite été battues en brèche par les recherches qui se sont développées ultérieurement et la perspective contrastive a été largement redimensionnée dans les discours des chercheurs en didactique des langues. Debyser dans l'article cité (p. 59) en discute les principes mêmes. En effet, le parti pris théorique de centrer la réflexion sur l'objet enseigné et de considérer l'appropriation d'une langue comme résultant d'un ensemble d'*habitudes* a eu pour effet d'ignorer les acteurs de l'apprentissage. D'autant que, si les linguistes peuvent établir des comparaisons entre deux langues dont ils ont une certaine forme de maîtrise ou une vision globale, ce ne peut pas être le cas des apprenants qui n'en saisissent que des éléments au début de leur parcours d'apprentissage.

Plus radicalement Corder, dans un article fondateur (1967), souligne le rôle de l'apprenant : il ne *reçoit* pas la langue, mais il est un acteur de son appropriation. Concrètement, il construit des hypothèses sur le fonctionnement de la langue à partir des échantillons de celle-ci auxquels il est exposé

dans les cours ou ailleurs. Cette conception psycholinguistique des apprentissages langagiers sera élaborée ultérieurement par Selinker, qui développe le concept d'*interlangue* : il soutient que les compétences langagières des apprenants en cours de constitution ne sont pas à analyser en fonction de la langue première ou de la langue-cible, mais en soi ; les productions verbales des apprenants font système, en ce qu'elles répondent à des *régles* (ou *régularités*) transitoires, dont les stabilisations et les modifications sont observables dans la durée des apprentissages. C'est cette grammaire intermédiaire qu'il s'agit de faire évoluer vers les fonctionnements de la langue cible. Cependant Selinker ne semble pas exclure l'influence de la langue maternelle sur des formulations fautives fossilisées (voir ici même l'article 1).

Mais c'est l'émergence de l'approche communicative des langues qui a provoqué le recul de la contrativité, avec l'abandon de la catégorie linguistique de *structure* au profit de celles de *fonction* (qui équivaut à *speech act*) et de *notion* (Wilkins 1976). Les notions générales comme l'expression du temps, de la quantification, de l'espace... sont proches des opérations énonciatives et elles permettent une analyse très novatrice de la grammaire du français, telle que proposée par Courtillon dans un *Niveau seuil* (Coste *et al.*, 1976) et exposée dans un article de *Langue française* (1985). La méthodologie notionnelle-fonctionnelle s'appuiera surtout sur les fonctions pragmatiques, dont les réalisations conventionnelles relèvent largement d'un enseignement lexical et non syntaxique, comme la grammaire scolaire traditionnelle. Cette *grammaire notionnelle* rencontrera cependant peu d'échos dans les manuels et chez les enseignants, tributaires de la doxa grammaticale circulante.

3. LA PERMANENCE DES DESCRIPTIONS PARALLÈLES DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

Les perspectives ouvertes par Lado accordaient une place centrale à la notion d'erreur, qui est familière aux enseignants. Ce qui fait que la réflexion autour des fautes s'est diffusée assez facilement sous des formes comme l'analyse d'erreurs ou comme la pédagogie de la faute, titre d'une étude de Lamy (1981, chercheur au BELC). L'auteur y expose sa propre théorie des apprentissages langagiers à partir d'un large corpus de fautes (terme qui va remplacer erreur en didactique, car il n'est pas péjoratif) et non à partir d'hypothèses de nature psycholinguistique / cognitive. Dans les apprentissages, il distingue empiriquement plusieurs phases, en un sens très large, car ce sont aussi des dynamiques d'apprentissage qui coexistent, comme une phase de non-différenciation (ou d'uniformité), une phase de construction / différenciation où agissent analogies et hypergénéralisations, une phase de conformité... Et il note, en conclusion que « la langue maternelle, ou référence première, pèse sur la langue-cible au plus profond de son système de signification » (p. 46). Il retient, avec prudence et sous conditions (par exemple, les comparaisons doivent être réalisées par des enseignants bilingues), qu'« il faut passer par la langue de départ pour organiser l'apprentissage de la langue d'arrivée » (p. 45).

Cette posture théorique souple, fondée sur une analyse précise des fautes, sera de nature à conforter la croyance des enseignants sur le rôle notable de la langue maternelle dans le processus d'acquisition. Car celle-ci est diffuse, au point de constituer un stéréotype didactique, une sorte de *maxime* (Richards, 1996) qui peut jouer le rôle de principe d'action. Ce genre de croyance ou de conviction n'a pas attendu la didactique contrastive de Lado, si l'on peut dire, pour se constituer. Il n'est que de considérer les grammaires contrastives attestées dès le XVIII^e siècle, par exemple, celle de François Duc (1788) pour les italophones ou celle de Francisco Sobrino : *Nouvelle grammaire espagnolle et française* (1703).

Et il est facile de constater que les descriptions parallèles des langues, qui s'inscrivent dans un mouvement de longue durée, sont encore activement pratiquées, passée la première vague contrastive. Soit l'enseignement du français en Italie. Fouillet (2013) identifie environ 35 grammaires du français publiées en Italie dans les années 1990-2000, dont une douzaine présente des descriptions de la grammaire du français qui tiennent compte de la morphologie et de la syntaxe de l'italien, dont celle de F. Bidaud (2008) : *Nouvelle grammaire du français pour italophones*. En 2009, Jamet, dans une analyse de productions écrites d'épreuves A1 A2 d'apprenants italophones, constate que, sur les 762 erreurs relevées, 38% sont attribuables à des transferts négatifs. Par ailleurs, un rapide sondage sur Internet permet d'identifier des inventaires de fautes typiques d'arabophones apprenant le français, relevés effectués par des enseignants ou dans des mémoires, des thèses : *Analyse d'erreurs dues aux interférences français-arabe* (Bayou, CASNAV, Académie de Montpellier¹), *Erreurs interférentielles français – arabe et enseignement du français* (Hamida, 2009 : 105-117²), *La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français* (Document proposé par le Lycée français de Jérusalem, AEFÉ, 2010³), *L'interférence comme particularité du français cassé en Algérie* (Medane, 2015, en ligne⁴)...

4. L'EXPERTISE GRAMMATICALE DES ENSEIGNANTS : LES INTERFÉRENCES

Cette permanence de la mise en relation des deux langues comme approche possible des activités grammaticales en classe s'explique avant tout par l'expérience professionnelle des enseignants, bien davantage que par l'adoption de théories venues du dehors. Dans la plupart des contextes (hors enseignement du français comme langue étrangère dans un environnement francophone), ils enseignent à des groupes homogènes d'élèves qui, le plus souvent, ont en commun la même langue première, laquelle est aussi la langue première de ces enseignants et la langue de scolarisation principale. Il leur est assez facile de constater, au fil des années, que

1. file:///C:/Users/hp/Downloads/interference%20fran%C3%A7ais%20arabe%20(4).pdf.

2. <http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf>.

3. http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/10/Interferences_langagieres_francais_arabe.pdf.

4. <https://tipa.revues.org/1394>.

les mêmes erreurs se rencontrent dans les énoncés oraux ou écrits de leurs apprenants. Celles-ci sont persistantes, car elles ne sont réduites que progressivement dans les apprentissages. Et elles sont récurrentes, au sens où elles ne sont ni accidentelles ni individuelles, puisque l'on peut les observer globalement chez nombre d'apprenants à tous niveaux jusqu'à B2 et même au-delà chez des utilisateurs expérimentés. Les enseignants les attribuent, en bonne partie à l'influence de la langue première (ou d'une autre langue connue des apprenants), à l'exception les « fautes internationales » de Lamy (ou fautes internes par ex. emplois de l'imparfait, emplois de *de*), qui tiennent à la structure même du français. Car ces formulations fautives, typiques de locuteurs d'une même langue première, prennent la forme de calques de la langue première : **je suis vingt ans* pourra dire un apprenant anglophone ou sinophone (sous l'influence de l'anglais ou du mandarin). Ce sont ces fautes, fréquentes, persistantes et récurrentes que les enseignants nomment volontiers *interférences*, notion qui fait partie de leur culture professionnelle. Ils donnent à ce terme une acception plus large que celle d'origine, qui combine les concepts de *fossilisation* et celui d'*interférence* de la contrastivité *historique*.

C'est cette connaissance des interférences de leurs apprenants qui a pu amener certains enseignants à imaginer des réponses pédagogiques pour y remédier. Parmi celles-ci figurent des *manières particulières* de décrire ces faits de langues, au niveau de la pédagogisation comme : présentation de la grammaire dans la langue des apprenants, proposition d'exemples saillants, schémas et illustrations... Plus radicalement, les enseignants ont pu élaborer les descriptions grammaticales *ad hoc* qui modifient la terminologie habituelle ou la traduisent (voir ici même l'article de Tan et Min) qui adaptent, contournent ou bien ignorent la description standard. Ces *contextualisations* de la description grammaticale du français (Beacco, Kalmbach, Suso Lopez, 2014) sont des représentations métalinguistiques de la langue cible, qui ne sont pas de nature scientifique (au sens des *sciences du langage*), mais qui relèvent des savoirs *sauvages* ou *populaires*, au sens *folk linguistics* (Niedzielski, Preston, 2010)⁵. Et, à ce titre, elles sont dignes d'intérêt, car constitutives des croyances des enseignants qui fondent leurs pratiques (Woods, 1996).

On trouvera dans la plupart des articles réunis dans cette publication des illustrations de ce parcours qui conduit de l'analyse des interférences à la création de réponses pédagogiques et métalinguistiques adaptées (voir en particulier, ici même les articles de D'Amelio et de Kakoyianni-Doa, Monville-Burston, Loizidou).

5. L'ÉDUCATION PLURILINGUE : LA CONTRASTIVITÉ NOUVELLE MANIÈRE

On peut donc constater que des pratiques de comparaison des langues ont été et sont encore largement présentes en classe de français langue étrangère, surtout pour les langues

apparentées (langues romanes) ou dans les contextes où le recours à l'enseignement grammatical fait partie intégrante de la culture éducative (comme c'est le cas pour les langues slaves, le grec moderne ou l'arabe). Mais l'étude de cette méthodologie ordinaire et presque clandestine a été délaissée par la didactique des langues et le discours didactique a peu abordé ces problématiques après la période contrastive.

Les comparaisons de cette nature ont bénéficié d'un regain d'intérêt avec l'émergence de l'éducation plurilingue, autour des années 2000. Ce, d'abord dans un cadre spécifique, celui de l'intercompréhension des langues proches. Ainsi Dabène commence-t-elle par une réflexion sur le rôle de la comparaison entre le français et l'espagnol pour l'enseignement de cette langue aux francophones (Dabène, 1975). Puis elle « revisite » le rôle de la contrastivité pour l'intercompréhension des textes écrits (Dabène, 1996) : elle considère que les analogies entre les langues romanes constituent un moyen privilégié, associé à d'autres ressources linguistiques et dans des processus cognitifs complexes, permettant à un apprenant qui connaît une langue d'accéder à d'autres. C'est sur cette base comparatiste que Blanche-Benveniste et Valli (1997) soulignent la pertinence de l'enseignement de l'intercompréhension et que, par exemple, se met en place le projet *Eurocom* qui concerne d'abord les langues romanes (Meißner *et al.*, 2004) et qui sera élargi à d'autres familles de langues (Klein, 2004).

Les démarches de l'intercompréhension sont souvent considérées comme une première forme de l'éducation plurilingue dans laquelle elles viennent confluer. Celle-ci est définie et diffusées par le CECR sous la forme « éducation plurilingue et pluriculturelle ». On en rappelle succinctement l'origine, à savoir la prise en compte de la diversité linguistique des territoires, accrue par les mobilités réelles ou virtuelles, et la reconnaissance de la capacité de tout locuteur à développer ses ressources linguistiques (celles de son répertoire de langues) tout au long de la vie. Et Kramersch (2007), dans sa réévaluation de l'œuvre de Lado, considère que celui-ci peut être considéré comme préfigurant le plurilinguisme.

Les finalités de l'éducation plurilingue se réalisent dans la diversification de l'enseignement des langues (CECR, 2007 : chap. 8) et dans la mise en convergence des enseignements langagiers, qu'ils concernent les langues étrangères ou les langues de scolarisation (Conseil de l'Europe, 2015). Ces enseignements, à commencer par ceux des langues étrangères, s'ignorent largement, au moins en France où un enseignant n'enseigne qu'une seule langue. Il importe de créer des transversalités entre ceux-ci, car la compétence langagière est une et la connaissance d'une langue peut contribuer à l'appropriation de nouvelles langues. Significativement d'ailleurs, c'est dans un article traitant des bénéfices de la comparaison avec le français que pourrait tirer l'enseignement de l'anglais en France que figure le terme de *démarche néo-contrastive* (Forlot et Beaucamp, 2008 : 87) que nous avons adopté ici. Et l'on trouve le terme *multilingue* associé à *faute* dans une analyse croisée des productions d'apprenants francophones et de

5. Voir en particulier 5.3 *Folk grammaticality*.

germanophones : *De la linguistique des fautes à une didactique multilingue* (Cabassut, 2003), autre signe de la nouvelle relation entre la contrastivité et l'éducation pluri/multilingue.

Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, cité plus haut (2015), accorde une place importante à l'exploitation des proximités entre les langues (section 2.6). Déjà dans le CECR, on signale que « les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes » (section 6.4.7.5).

C'est aussi dans le cadre de l'éducation plurilingue, que la comparaison des langues a été mobilisée dans l'enseignement de la grammaire, en France, à des enfants allophones nouvellement arrivés (Auger, 2005). Et, comme ressource pour les enseignants chargés de la formation linguistique des migrants adultes, le CNRS a créé et rendu disponible sur le site *Langues et grammaires en (Île de) France* des descriptions contrastives d'environ 80 langues utilisées dans la région (par ex. l'Arménien (oriental et occidental), le Grec, le Khmer, l'Ourdou, le Pashto, le Peul, le Soninké...). Chaque langue y est décrite, selon une structure et une terminologie normalisées (dans un format équivalent une page A4 recto-verso), dans une perspective contrastive mettant en évidence les différences majeures susceptibles de créer des fautes par interférence. Cet ensemble de recherches et de propositions didactiques attestent assez de la relation désormais établie entre le projet d'éducation plurilingue et une didactique des langues qui donne sa place à la comparaison / contrastivité.

Les textes proposés ici ambitionnent de participer à la résurgence de ces approches, de manière à en renforcer la légitimité, surtout aux yeux des enseignants eux-mêmes qui les utilisent quotidiennement dans de nombreux contextes. Elles ont déjà été signalées au fil du texte et, pour conclure, on signalera la logique de lecture qui a présidé à leur ordonnancement. Une étude située en ouverture propose une synthèse sur la question des interférences, telle qu'elle est envisagée dans le cadre actuel de recherches en acquisition des langues (article de Véronique) et elle vient mettre au point la rapide présentation historique qui en a été proposée ici. Ensuite, deux articles exemplifient concrètement, en particulier à partir de *fautes fréquentes* constatées, les relations entre erreurs dues à des transferts négatifs et répertoire langagier d'apprenants de français italoalphones d'une part (article de D'Amelio) et les relations entre descriptions contrastives et leurs utilisations dans l'enseignement aux apprenants de français ayant comme langues premières d'autres langues indo-européennes d'autre part (article de Kakoyianni-Doa, Monville-Burston et Loizidou). Les deux études en question montrent l'articulation entre erreurs récurrentes et élaboration de remédiations ciblées basées notamment sur la prise de conscience métalinguistique. Cette dernière est également interrogée et exemplifiée à l'aide d'une analyse de terrain au regard de la place faite à la réflexivité grammaticale dans la didactique de l'intercompréhension en langues romanes élaborée au tournant des

années 2000 (article de Fouillet). La mise en relation entre les langues est ensuite examinée sous l'angle particulier de la terminologie grammaticale qui, dans le contexte de l'enseignement du français en Chine, est traditionnellement utilisée sous forme traduite. Ce qui ne va pas sans susciter des interrogations sur les stratégies de transposition adoptées et sur l'efficacité de ce choix pour les apprentissages (article de Tan et Min). De la même manière, il est montré que la description grammaticale établie est remise en question et peut être renouvelée grâce à une description contrastive du français pour des allophones, en l'occurrence des finnophones (article de Kalmbach). Ainsi ces articles entendent-ils contribuer au renouvellement de la réflexion autour de la comparaison des langues pour la constitution concrète d'une éducation plurilingue.

Jean-Claude BEACCO
Université Sorbonne nouvelle

Raphaële FOUILLET
Université Savoie Mont Blanc

Laboratoire LLSETI

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGER N. (2005), *Comparons nos langues*, Montpellier, CRDP.
- BIDAUD F. (2008), *Nouvelle grammaire du français pour italoalphones*. Torino : De Agostini.
- BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C. et al. (2015, rééd. de 2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C., KALMBACH M., SUSO LOPEZ J. (2014), *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, Langue française*, n° 181.
- BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A. (1997), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde, Recherches et Applications*.
- CAPELLE J., CAPELLE G. (1969-1972), *La France en direct*, Paris, Hachette.
- CABASSUT E. (2003), *De la linguistique des fautes à une didactique multilingue*, Thèse pour le doctorat, Université Marc Bloch-Strasbourg II.
- CASSIN B. (2014), « Traduire les intraduisibles, un état des lieux », *Cliniques méditerranéennes*, n° 2(2), pp. 25-36, <https://doi.org/10.3917/cm.090.0025>.
- CNRS (France), *Langues et grammaires en (Île de) France*, <https://lgidf.cnrs.fr/ressources>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Conseil de l'Europe/Didier.
- CORDER S. P. (1967), « The significance of learner's errors », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, n° 4, pp.161-170.
- CORDER S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- COSTE D. et al. (1975), *Un niveau seuil*, Paris, Didier.
- COURTILLON J. (1985), « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, n° 68, pp. 32-47.

- DABÈNE L. (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues «voisines») », *Langages*, n° 39, pp. 51-64.
- DABÈNE L. (1996), « Pour une contrastivité revisitée », *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 393-400.
- DEBYSER F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, n° 8, pp. 31-61.
- DEBYSER F., POTTIER B., dir. (1971), *Comparaison des langues et enseignement du français, Le français dans le monde*, n° 81.
- DUC F. (1788), *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani*, Venise, Pietro Torre.
- FORLOT G., BEAUCAMP J. (2008), « Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire », *Études de linguistique appliquée*, n° 149, pp. 77-92.
- FOUILLET R. (2013), *Les formes de la contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professionnelle*, Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- JAMET M.-C. (2009), « Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie*, n° 5, pp. 49-59.
- KLEIN H. (2004), « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *Études de linguistique appliquée*, n° 136, pp. 403-418.
- LADO R. (1957), *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Presses de l'Université du Michigan.
- LAMY A. (1981), *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, Paris, BELC.
- LENNON P. (2008), *Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. A Course Book*, Bielefeld, Aisthesis Verlag.
- MEISSNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H. G., STEGMANN T. D. (2004), *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, EuroCom.
- NAIMAN N.L., FRÖHLICH M., STERN H.H., TODESCO A. (1996), *The Good Language Learner*, Cleveland-Philadelphia-Adelaide, Multilingual Matters.
- NIEDZIELSKI N. A., PRESTON D. R. (2010), *Folk Linguistics*, Berlin/New York, de Gruyter.
- SELINKER L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, n° 10, pp. 219-231.
- SKOK P. (1938), *Pregled francuske grammatike* [Précis de Grammaire française], Zagreb.
- SOBRINO F. (1703), *Nouvelle grammaire espagnolle et françoise*, Bruxelles, François Foppens.
- VÉRONIQUE D., PRODEAU M., CARLO C., KIM J. O., GRANGET C. (2009), *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- WHORF B. L. (1941), « Science and Linguistics », *Technology Review*, cité dans la réédition de LEVITIN D. J. (2002), *Foundations of Cognitive Psychology*, Cambridge (MA) & London, MIT Press, pp. 707-732.
- WILKINS D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- WOODS D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision Making and Classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Adresses pour soumission d'article à *L'Information Grammaticale*

Les textes (articles, présentations de thèses ou comptes rendus) et leur **résumé** (500 à 1000 signes en français et en anglais ou allemand ou espagnol) doivent être adressés à la revue par voie électronique, sous la forme d'un fichier .doc et du fichier .pdf correspondant à l'adresse correspondant à l'article que vous envoyez :

articles_agregation@informationgrammaticale.com
articles_hors_programme@informationgrammaticale.com
comptes_rendus@informationgrammaticale.com
presentations_de_these@informationgrammaticale.com

Le fichier pdf et le fichier doc doivent être strictement identiques (forme et contenu). Les articles – et seulement les articles – doivent être anonymes pour être soumis au comité de lecture.

Il est recommandé d'envoyer les articles traitant des textes aux Concours le 1^{er} Septembre au plus tard, pour avoir des chances de les voir publiés à temps (dans le numéro d'Octobre de *L'Information Grammaticale*) pour les étudiants préparant les concours.