

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES - NOUVELLES OUVERTURES

L'INNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE CONTRASTIVE AUX APPRENANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES : UNE PERSPECTIVE DÉONTOLOGIQUE

Mojmír MALOVECKÝ¹

Abstract

The deontological dimension of innovative research in the teaching of a foreign language grammar oriented on the needs of a learner, a future foreign language teacher. Description of case study in the frame of a research project task targeted to the innovation of teaching grammar of Romance languages in study programs of future Romance language teachers. Theoretical and practical problems of innovation of language teaching at the university by an eclectic use of general linguistic ideas to reinvent the application of the contrastive method of analysis by an updated enunciative linguistic approach, constructing a bilingual parallel corpus, and reflecting metalinguistic description of native language and foreign language. Selection of verbal phrases with prepositions in Romance languages, French and Spanish, to specifically point out one of the examples of systemic differences between analytical isolation Romance languages and fleective synthetic Slavic languages. Rigorous critic attitude in the choice of linguistic theory that can be applied in realizing the student-oriented contrastive handbook of Romance languages and Slovak language verb constructions. Creation of innovated enunciative approach based on core ideas of E. Benveniste with the active use of computational linguistics knowledge in the construction of the bilingual parallel corpus. Highlighting the contrastive linguistic phenomena by application of detailed sentence schemes on the contextualized target language phrases reflecting Slovak tradition of metalinguistic description.

Key words: *Learner, Innovation, Contrastive method, Corpus construction, Deontology.*

L'éthique et la déontologie dans la recherche pédagogique et didactique peuvent être comprises dans différentes dimensions. La première en étant le respect des principes requis dans le travail scientifique et de leur de mise en œuvre, une autre dimension plus large en est que la pratique déontologique du scientifique doit aller

¹ Maître de conférences, Université Comenius de Bratislava, Slovaquie. Courriel : malovecky@fedu.uniba.sk.

au-delà de la façon dont la recherche est menée. Or l'attitude déontologique doit précéder les travaux de recherche. Avant d'entamer une recherche, le scientifique doit prendre en considération le point de vue déontologique et éthique de l'orientation de sa recherche fondamentale ou appliquée. Il devrait prendre en compte l'utilité des futurs résultats présumés : en recherche pédagogique ou didactique, aider à améliorer la pratique pédagogique et didactique de l'enseignement. Cette quête à l'utilité relève de la demande du public pédagogique. Il est impossible de mesurer ou quantifier cette praticité à chaque étape du procédé de recherche. Ce fait est souvent incompris des décideurs des schémas financiers de support des projets de recherche. L'argumentatif actuel nourrit le mépris général pour la recherche fondamentale en sciences humaines favorisant la recherche appliquée en la matière la considérant être plus proche de l'utilité des sciences dures. Afin de pouvoir persuader positivement le public sur la nécessité de compléter l'engouement général pour le développement des sciences naturelles ou techniques par l'enthousiasme pour la recherche fondamentale en sciences humaines au détriment d'autres conceptions restrictives non-holistiques. Pour aboutir un tel changement sociétal il est indispensable de cultiver la pensée déontologique et éthique du chercheur. Il est difficile de formaliser les prérequis pour l'analyse future de la qualité du choix du sujet et de son utilité. C'est au chercheur de veiller au respect des règles de l'éthique et de la déontologie appropriés au domaine étudié. Il serait préférable, en toute démarche scientifique, de faire une analyse des aspects déontologiques et éthiques débouchant sur l'attitude critique pour aboutir à la construction de pratiques innovantes. Or il est plus facile de solliciter les idées déontologiques en postulant des principes en théorie que bien les appliquer en pratique d'une recherche scientifique. En quête de l'exemplification pertinente de nos idées théoriques, nous rendons compte, par la présente étude, du projet de recherche *KEGA 038UK-4/2014 Approche énonciative en grammaire contrastive — verbe en langues romanes et en slovaque* visant l'innovation des cours de grammaire des langues romanes (le français et l'espagnol) au sein des programmes d'études du Département des langues romanes de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Comenius de Bratislava en Slovaquie de 2014 à 2016 (Malovecký et col., 2014). Le groupe de recherche était composé des linguistes enseignants-chercheurs romanistes et slovaquistes. En marge du projet, l'analyse de la situation contrastive italien – hongrois était effectuée par Domokos (2016). La base initiale de travaux de recherche était une analyse de la situation en classe de grammaire en *Module système linguistique* au niveau licence des programmes d'étude du français ou espagnol langues étrangères. Les préliminaires déontologiques du projet ayant couvert l'analyse de la situation actuelle des étudiants débutant après leur baccalauréat les études philologiques à l'université soit dans le cadre du programme d'études de formation de futurs enseignants, soit dans le programme d'études en langues et cultures étrangères. En analysant cette situation de départ, nous pouvons dépister les causes de problèmes et difficultés en apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère romane par des étudiants non-débutants en grande partie d'une langue slave maternelle. Cela engendre une situation contrastive du contact des langues.

Dans le but de pouvoir orienter l'innovation de l'approche de l'enseignant sur l'apprenant il est d'abord nécessaire de connaître et de décrire sa situation et son parcours précédant afin de savoir quelle est son expérience de l'apprentissage des langues étrangères avant son entrée à l'université et quelles sont ses habitudes en apprentissage de langue étrangère. Or, selon nos observations en cours de grammaire, les étudiants en licence des langues étrangères font face au manque de cohérence entre les différents métalangages linguistiques utilisés par les communautés linguistiques, celui de la langue maternelle d'une part et celui de la langue étrangère d'autre part. Dans une telle situation surgissent de nombreuses interférences terminologiques. De manière simplifiée, nous pouvons conceptualiser la situation de départ de sorte que les étudiants slovaques maîtrisent de nombreux termes métalinguistiques relatifs à leur langue maternelle. Cependant en apprentissage de langues étrangères ils ont l'habitude des méthodes orientées à la communication. En début de licence, les étudiants se retrouvent dans un environnement où de nombreux enseignants, choisissent *bona fide* comme la meilleure des solutions possibles de proposer aux étudiants la production la plus récente des manuels de grammaire produite par des locuteurs natifs de langue étrangère étudiée. Les enseignants considèrent une telle démarche comme déontologique. Cependant, grâce à des entretiens avec des étudiants en cours de grammaire française, nous avons spécifiquement identifié et analysé les problèmes liés à l'utilisation des synthèses de grammaire française (*Grammaire expliquée du français — Niveau intermédiaire* (Poisson-Quinton, Mimran, Mahéo-Le Coadic, 2004) ou *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, Rioul, 2006). Bien que les auteurs des ouvrages en question réfèrent par leur titre aux notions de l'explication et de l'approche méthodique, les étudiants slovaques du français langue étrangère ne valorisent pas ces deux aspects en s'exprimant sur l'accessibilité de ces deux synthèses grammaticales. Les étudiants en question, donc ceux contraints à préparer leur examen de grammaire française, n'étaient pas inexpérimentés en apprentissage des langues étrangères. Typiquement, ils maîtrisent bien l'anglais ou une autre langue étrangère. Les difficultés du public ainsi défini ne relèvent pas de son inaptitude à apprendre les langues étrangères. En plus les étudiants considèrent les langues étudiées à l'université être plus difficiles que celles apprises avant leur entrée en licence. N'ayant pas l'expérience de l'analyse des difficultés de l'apprentissage des langues étrangères les étudiants attribuent souvent leurs difficultés à la complexité du système linguistique de la langue étudiée. Paradoxalement, la linguistique générale par sa classification typologique des langues ne fournit pas ce type d'argument. Néanmoins, du point de vue comparatif, les systèmes linguistiques des langues romanes sont considérés être moins complexes que ceux des langues slaves. Or, à la différence de telles estimations des étudiants, en analysant la situation, nous pouvons en conclure que l'analyse des résultats de l'utilisation des ouvrages de synthèse grammaticale cités a révélé un problème récurrent, la méconnaissance du métalangage grammatical en langue étrangère étudiée. Pourquoi une telle difficulté apparaît-elle fréquemment ces dernières années ? En dépistant ce phénomène, il est indispensable de décrire en

grands traits les tendances et les usages en enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires en Slovaquie ces dernières années. Bien que nous supposions la bonne volonté déontologique de tous les acteurs qui interviennent dans le processus de la création du curricula pour les lycées ou pour les programmes licence universitaires, il est possible d'identifier les lacunes en préparation du passage de l'étudiant du lycée à l'université. Les objectifs d'apprentissage diffèrent aux lycées de ceux à l'université, par conséquent les choix du personnel pédagogique respectif sont différents. En plus dans les écoles fondamentales et aux lycées, les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères diffèrent des objectifs des cours de langue première — maternelle. Dans les écoles secondaires, malgré une coopération interdisciplinaire, le contenu de chaque matière linguistique, à savoir la langue slovaque et son enseignement de la grammaire et les langues étrangères distinctes enseignées à l'école secondaire, ont chacune son propre métalangage grammatical. Depuis les premières années de l'école élémentaire, en cours de langue slovaque les élèves sont progressivement initiés au métalangage grammatical et linguistique. Dans le cas des langues étrangères, en revanche, la préférence est donnée aux méthodes centrées sur les compétences de communication, en minimalisant le métalinguistique en langue étrangère. C'est après ce parcours préférant le métalangage de la première langue de l'élève et par conséquent cette langue est dans la plupart des situations aussi la langue d'enseignement de l'école, que les lycéens, avant de passer le baccalauréat, prennent la décision sur le début de leur parcours en enseignement supérieur. Ceux qui envisagent les études philologiques d'une langue étrangère sont souvent motivés par leur expérience positive de l'apprentissage de langue étrangère. Et c'est à ce point-là que le vécu étudiantin et les attentes de continuité peuvent différer des réalités des études universitaires. Les divergences profondes entre les modes d'enseignement de la grammaire au lycée et à l'université mettent en difficulté un grand nombre d'étudiants futurs enseignants de langues romanes. Dans le cadre des curricula de programmes de formation de futurs enseignants, une langue étrangère ne peut plus être restreinte uniquement à l'amélioration des compétences de communication. Connaître la description métalinguistique d'une langue étrangère est nécessaire pour plusieurs raisons. Le futur diplômé du programme de formation des enseignants doit acquérir une connaissance adéquate, de la description métalinguistique de la norme et de l'usage de la langue étrangère, comparable à celle des locuteurs natifs, qu'ils soient linguistes ou non. Ce niveau d'expertise est requis afin de pouvoir être dans le futur le porteur de l'information métalinguistique en tant qu'enseignant ou linguiste.

Vu cette mise en relief de la situation, il est indispensable de détailler les contraintes du choix des manuels utilisés en programmes de licence de langue romane. Nous avons mentionné que suivant l'approche déontologique les enseignants choisissent les méthodes et manuels récents des auteurs linguistes grammairiens natifs. Ces manuels et méthodes manquent souvent de lien suffisant entre la recherche linguistique et didactique et la pratique de l'enseignement de la langue étrangère étudié et de la langue première — maternelle des étudiants. De surcroît, vu les possibilités et le nombre du personnel chercheur restreints, les

analyses scientifiques pertinentes, visant l'efficacité avec laquelle les méthodes d'enseignement de phénomènes grammaticaux sont appliquées par rapport aux résultats des étudiants, manquent. En plus, les maisons d'édition des manuels de grammaire ou de méthodes de langue étrangère n'indiquent pas systématiquement si et quelles recherches linguistiques et didactiques ont été effectuées pour la vérification d'effectivité du matériel didactique particulier ou d'une méthode spécifique utilisée dans un manuel de langue étrangère. Les auteurs se contentent souvent à énumérer les caractéristiques par exemple suivant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et déclarent la conformité du manuel ou méthode sans clairement indiquer les études et les systèmes de vérification de qualité fiables ou standardisés. De plus, les enseignants sont souvent ils sont des enthousiastes, testeurs de nouveautés du marché.

Dans le but de pouvoir remédier la situation lors de la formation de futurs enseignants dans les départements des langues romanes, il est nécessaire de compléter le matériel pédagogique existant par des études et des produits répondant à la demande en situation contrastive langues romanes — langue slave. Bien que les manuels et méthodes des auteurs natifs de langues romanes sont largement utilisés, le public slovaque dispose de grammaires des auteurs slovaques, notamment de la grammaire de traduction *Francúzska gramatika*. C'est une grammaire du français en langue slovaque écrite par un l'auteur de renom, romaniste slovaque Taraba (2008). Cet ouvrage est excellent pour faire correspondre les métalangages de la grammaire, il prend en compte les tendances récentes en description de la grammaire française et les synthétise. Riche en exemples et leur traduction, il permet à l'utilisateur slovaque, apprenant du français langue étrangère, de dépister le sens exact des exemples représentant les faits de langue décrits. Mais la grammaire en question n'est pas exhaustive et les étudiants manquent d'approfondissement en comparaison des deux traditions grammaticales respectives. Les traductions des exemples ne sont pas analysées et décrites. Le manuel ne met pas en relation de comparaison contrastive la méta-description des faits de langue de langue française avec ceux du slovaque.

La grammaire traditionnelle de traduction peut être complétée par les informations sur la langue cible de paire de traductions. Évidemment le concept évolue ainsi vers une grammaire contrastive de traduction incluant l'information d'analyse grammaticale pour les deux langues. Mais une telle transformation orientée à l'apprenant peut l'aider à acquérir les connaissances nécessaires pouvant améliorer ses résultats non pas uniquement en grammaire contrastive, mais grâce à la complexité des informations aussi en compétences langagières, notamment en précision de compréhension en langue étrangère et en traduction. De tels postulats en théorie ont dû être prouvés scientifiquement lors de notre projet de recherche. L'analyse des cours du *Module système linguistique du français* nous a montré le besoin de renforcer l'idée de l'explication contrastive pour faire correspondre les métalangages en langue étrangère étudié et en langue maternelle en consolidant les compétences langagières et soutenant la compétence en traduction. Nous avons cherché les arguments linguistiques structuraux hormis ceux relatifs à la fréquence des unités lexicales en langue étudiée. Suivant la théorie linguistique qui considère

le prédicat être la composante syntaxique clé de l'énoncé et profitant des résultats récents de la linguistique slovaque dans le domaine des caractéristiques du verbe en langue slovaque synthétisés par Dziviaková (2014), nous avons choisi le domaine de constructions verbales. L'idée clé du projet était l'usage systématique du concept contrastif à l'aide de la schématisation de la description métalinguistique contrastive des syntagmes verbaux de langues romanes (français, espagnol), complété ensuite par la description de l'analyse de la traduction slovaque de l'énoncé. Pour chacune des langues d'analyse, nous avons utilisé la description métalinguistique honorant sa tradition linguistique respective. Or les différences dans la perception de la description pour les langues romanes et pour la langue slovaque sont basées sur une typologie linguistique différente des langues contrastées et, par conséquent, sur les différences en traditions de description grammaticale. Pour faciliter à l'apprenant d'étudier de manière holistique les phénomènes en question en complexité de liens structuraux nous avons procédé à la construction du support comparant les descriptions des énoncés en langues romanes et leur traduction adéquate en slovaque. La base du support était un corpus bilingue parallèle en langues romanes (espagnol, français) et en slovaque que nous avons créé à partir des extraits choisis selon les critères prédéfinis. Les exemples des énoncés authentiques proviennent du corpus annoté de référence espagnol *CREA anotada* (Corpus de Referencia del Español Actual, (2015), qui contient des textes d'années 1975 – 2000 de tous les pays hispanophones et du corpus français *CER* (Corpus L'Est Républicain, 2015), qui est composé de textes d'années complètes 1999, 2002 et 2003 du quotidien L'Est Républicain. La base de la sélection des phénomènes linguistiques est constituée d'ouvrages de référence pour les constructions du verbe + préposition, à savoir la base de données *ADESSE* (*Base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español*) (2015) pour l'espagnol et le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (*Constructions, emplois, synonymes*) des auteurs Florea et Fuchs (2010) pour le français. En utilisant les corpus linguistiques de textes authentiques nous nous référons à Benveniste afin de bien saisir la segmentation du texte en analyse parce que « l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet » (Benveniste, 1970) et donc en théorie des constructions prépositionnelles du verbe nous analysons la typologie de la production des énoncées afin de pouvoir procéder au choix et au triage sémantique des exemples par rapport aux contextes auxquels ils réfèrent.

En observant les perspectives de l'approche énonciative en linguistique, nous observons constatons que la vision originale de Benveniste, intégrant une sélection de ses évolutions ultérieures en linguistique francophone, correspond le mieux aux objectifs de notre concept d'innovation en linguistique contrastive. Son application nous permet de fonder les bases de relations en situation de communication ce qui nous permet de faciliter à l'étudiant de percevoir les rapports contrastifs entre la norme et l'usage en langue étrangère par rapport à la norme et l'usage en langue maternelle. Cela étant représenté par la formulation de l'énoncé par le destinataire en langue d'origine – processus de traduction (analyse et interprétation, puis reformulation du traducteur) – destinataire en langue cible. L'énoncé formulé en

communication correspond à notre définition de la base énonciative, que nous jugeons indispensable pour analyser et décrire la grammaire de la construction prépositionnelle du verbe. Benveniste a résumé sa théorie de l'énonciation dans *L'appareil formel de l'énonciation* (1970) et plus tard il a développé ses idées en la matière dans ses *Problèmes de linguistique générale II* (1974). Pour lui « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. » (Benveniste, 1970) et aussi (Benveniste, 1974, p. 80). Or, dans sa théorie il met en valeur la langue et sa mise en fonctionnement par un acte individuel d'utilisation et c'est ce point que nous trouvons indispensable à analyser et décrire pour l'apprenant. Lui permettre à pouvoir percevoir comment cette mise en fonctionnement en formulation de communication est faite en situation réelle par les locuteurs natifs. Par la suite, en le mettant en rapport avec les procédés parallèles en formulant la traduction du message communiqué nous mettons en relation directe la communication du message et de sa structure profonde avec la forme de la structure de surface en langue cible. Nous modelons à ce point les structures et la forme correspondante en langue cible. Paradoxalement, les résultats de la schématisation des structures en langue cible ne montrent pas la répétitivité et ne permettent pas, vu les différences typologiques, de mettre en valeur les parallélismes entre la langue romane et la langue slave, mais au contraire, mettent en relief les différences entre les langues analysées. Cela renforce l'argument de l'impossibilité de la traduction mot à mot afin de respecter la signification de la structure profonde. Ainsi, l'apprenant peut observer la nécessité de transformation complexe de la forme lors de la réexpression en processus de traduction et il apprend comment les structures formelles de surface ne sont pas répétitives et parallèles à celles de la langue d'origine où la structure verbe et préposition est plus simple que la structure de la phrase traduite. Ce type d'analyse contrastive permet de démontrer à l'apprenant comment le respect de la structure formelle en traduction mot à mot éloigne le sens du texte traduit du respect de la structure profonde, c'est-à-dire la signification de l'énoncé. Dès les débuts de la théorie de l'énonciation « la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde » (Benveniste, 1966, p. 82). Pour l'apprenant de langue étrangère, il est indispensable d'étudier les énoncés produits par les locuteurs natifs pour apprendre les modèles onomasiologiques en contextes, c'est-à-dire de savoir comment ils reflètent le monde. Ensuite, l'apprenant peut lui-même les réutiliser de manière sémasiologique en d'autres situations de communication pour déterminer la signification de l'énoncé par rapport à la référence. Benveniste avait des décennies avant les années de linguistiques discursives et pragmatiques résumé les liens internes entre le locuteur, le discours, et la référence au sein de l'énonciation :

« La condition de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation » (Benveniste, 1966, p. 82).

La critique de la théorie de Benveniste se rapporte soit au manque de la base épistémologique de sa théorie, tout en reconnaissant que Benveniste a réintroduit le terme de langage saussurien d'un point de vue ontologique. C'est ainsi qu'argumente Sungdo (1997 : 216 — 217) « Du fait de l'écart entre l'objet théorique et le réel phénoménologique, le projet de la théorie de l'énonciation qui envisage la substance de l'événement n'est pas fondé en termes épistémologiques. De surcroît elle n'est pas axiomatisée excepté le domaine précis de la deixis discursive. » Cette critique prouve un des points forts, à savoir la discursivité, ainsi que les points faibles de la théorie de Benveniste et de son immaturité dus au fait que l'auteur devait mourir deux ans après la publication du deuxième tome des *Problèmes de linguistique générale II* (1974) sans pouvoir approfondir sa théorie. De nombreux critiques vont plus loin que de nier l'énonciation de Benveniste, une théorie ayant ses racines dans l'époque de l'essor des linguistiques structuraliste qui la précédait. Nyckees en négation de la théorie de l'énonciation conteste l'idée même de la langue, car il décrit les difficultés de concept notionnel de langue qu'il ne considère pas comme un cadre nécessaire à la recherche linguistique en résumant

« s'il est probable que la description des faits linguistiques ne pourra jamais éliminer toute approximation, on peut douter en revanche que les concepts de la linguistique générale puissent s'accommoder d'à peu près. C'est aux instruments de s'adapter à la complexité de l'objet d'étude, et non pas l'inverse. » (Nyckees, 2008 : 27).

L'évolution subséquente des concepts de Benveniste par Culioli correspond en grands traits à notre point de vue linguistique par son explication « L'activité de langage renvoie à une activité de reproduction et de reconnaissance des formes, or, ces formes ne peuvent être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues. » (Culioli, cité par Paveau, Sarfati, 2010 p. 179). Précisément c'est cette valorisation de la mise en relation des formes, textes et langue que nous apprécions par rapport à l'analyse contrastive. En plus, cette idée de Culioli ne contredit pas Benveniste qui envisage « une autre approche, qui consisterait à définir l'énonciation dans le cadre formel de sa réalisation. » (Benveniste, 1970). Cette définition est proche de notre synthèse contrastive puisque l'énoncé produit représente le système de langue. Les approches discursives préconisent comme le résume Gravitz (cité par Paveau, Sarfati, 2010 p. 194), de « considérer la structuration d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours. » Cette explication de Gravitz va dans le sens d'une discursivité textuelle mettant l'accent sur le principe holistique. En plus, le même auteur souligne que « le texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit » (Gravitz, cité par Paveau – Sarfati, 2010 p. 194). Il est bien de percevoir le texte en sa totalité, mais il faut rappeler les problèmes d'analyse qui en résultent. En traduction, il est possible et nécessaire de différencier les étapes de son processus. Or, si une telle différenciation est possible, il est évident de bien pouvoir segmenter

l'analyse du discours ou du texte. La segmentation en analyse est nécessaire pour ajuster la longueur des segments du texte aux besoins situationnels de l'apprenant. De sa part, il est plus facile d'étudier un segment plus court, par exemple une construction verbale prépositionnelle schématisée et la percevoir comme modèle à réutiliser que d'avoir à la disposition une sorte de diagramme discursif contenant le schéma de la totalité du discours. De surcroît, les modèles schématisés des constructions verbales témoignent en chaque langue de la valence du verbe. Il est donc utile d'aider l'apprenant de mémoriser ces caractéristiques de valence et cela profitant de l'information en deux langues contrastées. Ainsi, suivant le procédé strictement déontologique du choix des faits de langue qui peuvent considérablement dynamiser l'apprentissage par la sélection appropriée d'exemples correspondants aux modèles syntaxiques, le chercheur oriente son attention vers l'apprenant et peut le faire progresser à l'aide d'un exemplier de grammaire de traduction enrichie de description grammaticale schématique en deux langues.

Conclusions

Nouvelles approches orientées sur l'innovation du contenu en enseignement de la grammaire contrastive peuvent devenir effectives en s'inspirant de la linguistique énonciative. Le point décisif d'innovation est une segmentation appropriée du texte en langue de départ de la comparaison qui permet une mise en relief des faits de langue analysés. En plus, par rapport aux grammaires traduction traditionnelles l'apprentissage des contrastes entre deux systèmes linguistiques peut être facilité en complétant l'ouvrage par la description grammaticale de la traduction en langue cible de la paire de comparaisons. L'innovation peut devenir pertinente quand l'approche déontologique en préparation du sujet de recherche inclut l'analyse strictement critique des procédés et usages en enseignement, même ceux qui sont au départ considérés par les acteurs du processus pédagogique et didactique déjà être les meilleurs possible.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Universidade de Vigo (2015). *Proyecto ADESSE*. <http://adesse.uvigo.es>, dernière consultation : le 18 septembre 2019.
2. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
3. Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12 – 18.
4. Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris, France : Gallimard.
5. CNRTL Centre national de ressources textuelles et lexicales (2015). *CER, Corpus L'Est Républicain*. <http://www.cnrtl.fr/corpus/estrepublikain>, dernière consultation : le 18 septembre 2019.
6. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Les Éditions Didier.

7. Domokos, G. (2016). Remarks on Italian and Hungarian verb system in contrastive approach. *XLinguae*, vol. 9, n. 1, 28. http://xlinguae.eu/2016_09_01_02.html DOI : 10.18355/XL.2016.09.01.24 — 29, dernière consultation : le 18 septembre 2019.
8. Dziviaková (2014). Chápání a spracovanie slovesa v súčasnej slovenskej jazykovede. In Malovecký, M., Dziviaková, M., Gómez-Pablos, B., Medveczká, M. *Hľadanie metódy v kontrastívnej lingvistiky*. (99 – 147) Bratislava, Slovaquie : Univerzita Komenského.
9. Florea, L.S., Fuchs, C. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes*. Paris, France : Éditions Ophrys.
10. Lupu, C. et col. (2018). *Sloveso v kontraste (románske jazyky a slovenčina)*. Bratislava, Slovaquie : Univerzita Komenského.
11. Malovecký, M., Dziviaková, M., Gómez-Pablos, B., Medveczká, M. (2014). *Hľadanie metódy v kontrastívnej lingvistiky*. Bratislava, Slovaquie : Univerzita Komenského.
12. Nyckeas, V. (2008). Une linguistique sans langue ? Contribution à une réflexion sur les conditions d'émergence d'un sens commun. *Langages*, 170 (2), 13-27, DOI : 10.3917/lang.170.0013.
13. Paveau, M. A., Sarfati, G. E. (2010). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris, France : Armand Colin.
14. Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Mahéo-Le Coadic, M. (2004). *Grammaire expliquée du français*. Paris, France : Clé International.
15. Real Academia Española (2015). (CREA), *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea-version-annotada> dernière consultation : le 18 septembre 2019.
16. Riegel, M., Pellat, J., Rioul, R. (2006). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : PUF.
17. Sungdo, K. (1997). Benveniste et le paradigme de l'énonciation. *Linx*, vol. 9, 1997, 211 – 218. <http://journals.openedition.org/linx/1051>, DOI : 10.4000/linx.105, dernière consultation : le 18 septembre 2019.
18. Taraba, J. (2008). *Francúzsky gramatika*. Bratislava, Slovaquie : SPN.