



## **Revue MÉTHODAL**

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

---

**Cet article est extrait de  
Méthodal, n° 6 (2026)**

**Actes du colloque international  
*Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?***

9–10 octobre 2024

Sous la direction de  
Céline Peigné · Jean-Claude Beacco · Béatrice Blin

Ce document constitue un tiré à part numérique d'un article publié dans ce numéro de Méthodal.

Numéro complet : ISSN 2585-2892 · <https://revue.methodal.net> ↗

© Les auteurs · Licence Creative Commons BY-NC-SA



**« Entonces ¿no se dice como en español ‘j’aime à’ ? »**

**Difficultés, discours ou ce qu’occultent  
les stratégies contrastives autour des constructions  
verbales en cours de FLE**

**Edna SÁNCHEZ**

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

**Mots-clés**

FLE – CONSTRUCTIONS VERBALES – DIFFICULTÉ – COMPARAISONS – MONOLINGUISME – FORMATION

**Keywords**

FFL – VERBAL CONSTRUCTIONS – DIFFICULTY – COMPARISONS – MONOLINGUALISM – TRAINING

**Palabras clave**

FLE – CONSTRUCCIONES VERBALES – DIFICULTAD – COMPARACIONES – MONOLINGÜISMO – FORMACIÓN

**Résumé**

L’analyse des stratégies contrastives d’enseignants de FLE, au centre de leurs explications sur les constructions verbales, dévoile non seulement des éléments qui expliquent la difficulté des apprenants, mais aussi les discours sous-jacents aux postures didactiques des enseignants. L’examen des observables tirés des pratiques de classe permet d’approfondir sur le lien entre linguistique et didactique qui relie nos analyses et nos réflexions avec la question de la formation des enseignants de notre terrain.

**Abstract**

Analysis of the contrastive strategies of FLE teachers, at the centre of their explanations of verbal constructions, reveals not only elements that explain learners' difficulties, but also the discourses underlying teachers' didactic postures. The study of observables drawn from classroom practices allows us to examine in greater depth the link between linguistics and didactics, which connects our analyses and our reflections with the question of teacher training in our context.

**Resumen**

El análisis de las estrategias contrastivas de los profesores de FLE, que constituyen el fondo de sus explicaciones sobre las construcciones verbales, revela no sólo los elementos que explican las dificultades de los alumnos, sino también los discursos que subyacen a las posturas didácticas de los profesores. El examen de los observables extraídos de las prácticas en el aula nos permite profundizar en el vínculo entre lingüística y didáctica, que conecta nuestros análisis y reflexiones con la cuestión de la formación del profesorado en nuestro contexto.

## Introduction

Dans les programmes de FLE, les constructions verbales de type GN V GN (*Mina aime Léo*) et GN V à GN (*Léo parle à Mina*) sont enseignées au niveau A2 ; il s'agit de ce que l'on appelle couramment le COD et le COI. Un apprenant hispanophone peut rencontrer des difficultés pour apprendre cet objet grammatical complexe (Michot, De Clercq & Pierrard, 2017), plus précisément lorsqu'il s'agit d'identifier si la construction d'un verbe est directe ou indirecte (Rouane, 2010). Cette différenciation nous intéresse principalement en ce qui concerne les pratiques enseignantes. À ce propos, nous avons cherché à comprendre comment un enseignant de FLE aide ses apprenants hispanophones à distinguer ces deux structures linguistiques. Dans cette optique, nous avons étudié le cas des explications sur le COD et le COI dispensées pour le niveau A2 par des enseignants de français dans le contexte universitaire de Bogota (Sánchez, 2024). Concrètement, nous avons mené une recherche de type ethnométhodologique, qui comprend des observations de séquences d'enseignement, des entretiens avec les enseignants et des questionnaires proposés aux apprenants. Nous avons ainsi analysé un corpus de cinq séquences, cinq entretiens et cent vingt-sept questionnaires.

La Colombie est un pays hispanophone et les enseignants de notre recherche sont colombiens. De ce fait, ils partagent la même L1 avec leurs apprenants et se tournent naturellement vers le contraste de formes linguistiques (Dabène, 1975) comme stratégie de remédiation à la difficulté mentionnée (Sánchez, 2020a, 2020b) ; il s'agit là d'une forme de contextualisation (Beacco, 2018) qui constitue l'un des principaux résultats de notre recherche. Dans d'autres publications (Sánchez, 2020a, 2020b), nous avons expliqué que la difficulté résidait dans le manque d'informations lexicales permettant aux apprenants d'identifier si la construction d'un verbe présente la préposition « à ». En ce sens, nous avons présenté les grandes lignes constitutives des stratégies contrastives des enseignants : les postures didactiques, le rôle des représentations et des ouvrages d'enseignement sur les approches didactiques mises en place (Sánchez, 2020b) ; puis, les démarches de contextualisation en termes d'emploi de la L1 et du discours contrastif (Sánchez, 2020a).

Dans cette contribution, nous nous focaliserons sur la double perspective, linguistique et didactique, qui sous-tend l'ensemble de notre recherche. Ainsi, dans

le but d'élargir les résultats présentés auparavant (Sánchez 2020a, 2020b), nous montrerons comment cette double perspective est au cœur des difficultés des apprenants ainsi que des postures et pratiques des enseignants. Notre objectif final est de montrer que les problématiques spécifiques à l'enseignement/apprentissage des langues dites « proches » doivent être examinées sous cette double perspective, comme l'affirmait Dabène :

« Nous sommes en effet arrivés à la conviction que, selon que la langue enseignée est perçue par l'élève comme proche ou lointaine, les processus d'apprentissage mis en jeu ne seront pas exactement les mêmes. C'est peut-être au niveau de ces processus qu'on pourrait cerner la notion de parenté de langues, discutable sur le plan strictement linguistique. Notre but, dans les lignes qui vont suivre, serait donc d'attirer l'attention sur les problèmes spécifiques posés par l'enseignement des langues 'proches'. Ces problèmes s'ordonnent autour de deux axes : un axe linguistique (rapports L1-L2) ; un axe didactique (problèmes posés par l'activité d'apprentissage). » (1975 : 51)

D'une part, nous présenterons les éléments qui expliquent la difficulté des apprenants sous l'angle de la notion de « complexité ». En intégrant les aspects linguistiques et didactiques, nous montrerons que deux dimensions linguistiques de l'objet grammatical, la préposition et le pronom, sont les deux faces constitutives de ladite difficulté, se dévoilant dans l'aspect didactique : l'exercice à trous. D'autre part, nous explorerons plus en profondeur le discours des enseignants, dans la classe, et les éléments présents dans leurs entretiens, afin d'explicitier des éléments influençant la posture et de l'agir enseignant. Nous prendrons l'exemple d'un enseignant pour montrer, d'abord, l'influence des connaissances sur ses postures, puis, l'influence des représentations sur son agir. Pour finir, nous réfléchirons à la formation initiale des enseignants de FLE dans ce contexte ; pour cela, nous soulignerons l'importance de l'enrichissement de l'expertise contrastive, car celle-ci requiert des connaissances à la fois linguistiques et didactiques, des éléments qui semblent ne pas être fournis aux enseignants lors de leurs formations initiales.

### **1. « Comment savoir si c'est un verbe direct ou indirect ? » : deux problèmes, une seule difficulté autour de la préposition à et le pronom clitique**

La difficulté des hispanophones à distinguer les constructions verbales directes et indirectes du français est liée à trois éléments : la préposition « à », le pronom clitique de la troisième personne et les ressemblances de l'objet grammatical avec celui de l'espagnol (Sánchez, 2024). En ce qui concerne la préposition, il faut rappeler qu'une construction verbale est une structure linguistique composée du verbe et de ses

compléments, par exemple, « appeler quelqu'un », « parler à quelqu'un » ou « écrire quelque chose à quelqu'un ». L'un des critères permettant de différencier les constructions verbales est morphosyntaxique, en lien avec la préposition verbale : une construction verbale sans préposition est une construction directe et une construction est indirecte si elle présente la préposition (Abeillé & Godard, 2021). Cette présence/absence de la préposition est déterminée par le verbe, les contextes d'usage, la forme de la préposition et/ou la sémantique du verbe (Larjavaara, 2019) ; puisque ces informations cohabitent dans la communication quotidienne francophone, l'identification et l'emploi correct des prépositions dans les constructions verbales sont difficiles pour une personne allophone apprenant dans un contexte hétéroglotte.

La tâche sera d'autant plus difficile si les deux langues en contact lors de l'apprentissage sont proches (Dabène, 1975) et possèdent le même objet grammatical, ce qui est le cas entre le français et l'espagnol, les langues en contact dans notre terrain de recherche. Cette proximité fait que l'hispanophone, cherchant à combler le manque d'informations en français, calque les formes semblables de sa L1 vers la LE, dont la préposition « à », qui est la deuxième préposition la plus fréquente en français (Larjavaara, 2019 ; Abeillé & Godard, 2021) et en espagnol (RAE, 2009). Cette démarche les induit souvent en erreur et constitue l'une des difficultés les plus connues de la didactique du FLE (Beacco, 2015) : elle réside dans le fait que l'espagnol emploie la préposition « a » dans les deux types de constructions : les constructions indirectes et les constructions directes avec complément d'objet prépositionnel ou « *complemento directo preposicional* » (RAE, 2009). Obligatoire dans le cas de la construction indirecte, la préposition « a » apparaît dans la construction directe lorsque le complément désigne une personne, un objet, un animal ou une entité animée (RAE, 2009). En conséquence, le référent sémantique [+animé] du complément anticipe la présence de la préposition « a » dans une construction verbale en espagnol (Sánchez, 2024) : « *ví a tu hermano* », « *adoramos al sol* », « *yo te amo, más que a mi camión* ». En conséquence, lors de l'apprentissage des constructions directes et indirectes du français, l'Hispanophone a tendance à produire des constructions fautives du type : « \*je vois à quelqu'un », « \*j'écoute à quelqu'un », « \*j'aime à quelqu'un », « \*je crois à quelqu'un » (Rouanne, 2010 : 253).

En ce qui concerne les pronoms, il faut rappeler qu'il s'agit de la particule permettant la pronominalisation, c'est-à-dire le remplacement du complément, le référent, par un pronom (Abeillé & Godard, 2021) ; cela afin d'éviter les répétitions pour rendre le discours plus fluide (Hamma, 2017) : « Léo aime Mina » → « il l'aime » ; « Mina parle à Léo » → « elle lui parle ». Le complément de la troisième personne est remplacé par les clitiques accusatifs « la », « le » et « les », dans le cas des constructions directes, et par les clitiques datifs « lui » et « leur », dans le cas des constructions indirectes (Abeillé & Godard, 2021). Ce pronom clitique de la troisième personne pose problème aux hispanophones pour deux raisons : les informations sémantiques du référent et les ressemblances de ces formes avec celles de l'espagnol (Dabène, 1975). Concernant la sémantique, il faut mentionner que ce sont les informations sur le nombre (singulier et pluriel) et le genre (féminin et masculin) du référent qui permettent au pronom de remplacer le complément. Ces deux informations sont donc essentielles pour qu'un locuteur comprenne que le clitique « la » (féminin singulier) remplace « Mina » dans la manipulation qui permet de transformer « Léo voit Mina » à « Léo la voit », mais ces informations ne sont pas explicites pour les locuteurs. En effet, dans le cas de l'accusatif, le genre féminin est différencié au singulier (« la ») mais pas au pluriel (« les ») ; puis, dans le cas du datif, le féminin n'est distingué ni au singulier (« lui »), ni au pluriel (« leur ») (Ounid, 2017). Ces informations manquantes posent donc un problème supplémentaire pour les apprenants allophones qui auront des difficultés à identifier le genre du référent (Jeanneret, 1999) dans les clitiques « lui », « leur » et « les ».

À cela s'ajoute la proximité entre le français et l'espagnol, puisqu'il existe des formes identiques de pronoms mais avec des fonctionnements différents, ce qui suppose une difficulté supplémentaire pour l'hispanophone lors de la sélection du type de clitique à utiliser pour la pronominalisation. C'est le cas de « le » et « les » : datif en espagnol mais accusatif en français, comme le montre le tableau 1 (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024). Il faudra ici exclure toute confusion due au *leísmo*, un phénomène d'emploi des clitiques qui diffère légèrement de la règle, sans être agrammatical (« le » et « les » à la place de « lo » et « los ») : très peu répandu en Colombie (RAE, 2009), ce phénomène ne concerne pas le public apprenant de notre terrain de recherche (Sánchez, 2024).

|                  | Accusatifs |          | Datifs   |          |
|------------------|------------|----------|----------|----------|
|                  | Espagnol   | Français | Espagnol | Français |
| <b>Singulier</b> | la<br>lo   | la<br>le | le       | lui      |
| <b>Pluriel</b>   | las<br>los | les      | les      | leur     |

**Tableau 1.** Accusatifs et datifs  
en français et en espagnol

Ainsi, puisqu'il existe ces formes identiques mais avec des fonctions différentes, les calques facilitent la production d'autres formes fautives : « \*Maria le parle », « \*Léo le téléphone » (Sánchez, 2020a), ou « \*ce prof, je lui rencontre souvent au marché » (Jeanneret, 1999 : 175). En effet, l'apprenant hispanophone associe vision et compréhension, supposant implicitement que les formes similaires qu'il voit en L1 et en LE fonctionnent de la même façon dans les deux langues (Sánchez, 2024).

Les problèmes en lien avec la préposition « à » et avec le pronom clitique sont deux faces d'une même difficulté. En effet, l'identification de la préposition du verbe est, non seulement un critère de définition, mais aussi un élément nécessaire à la pronominalisation (Hamma, 2017), puisqu'elle permet d'identifier le pronom qui remplace le complément du verbe (tableau 2). Ainsi, l'absence de préposition dans une construction directe indique à l'apprenant que la pronominalisation du complément se fait avec les pronoms accusatifs. De même, la présence d'une préposition dans une construction indirecte indique à l'apprenant que la pronominalisation du complément se fait avec les pronoms datifs. La question que peut se poser un apprenant allophone face à ces informations, présentes dans la plupart des méthodes et grammaires de FLE (Sánchez, 2024), est de savoir comment elles lui permettent d'anticiper la présence ou l'absence de la préposition dans la construction verbale (Rouane, 2010), c'est-à-dire, d'identifier si un verbe a une construction directe ou indirecte pour pouvoir le pronominaliser avec le bon pronom.

| Construction |                            |                      |
|--------------|----------------------------|----------------------|
|              | Directe                    | Indirecte            |
| Préposition  | x                          | ✓                    |
| Pronom       | le, la, les<br>(accusatif) | lui, leur<br>(datif) |

**Tableau 2.** Relation préposition/pronom

Résoudre cette question est essentiel dans l'apprentissage de ces constructions verbales, notamment durant les étapes d'appropriation (Sánchez, 2024), et c'est en cela que ces constructions sont un objet « complexe ». En effet, un objet de la langue est complexe par la cohabitation d'éléments linguistiques et didactiques : sa structure est constituée de plusieurs éléments reliés (dans notre cas, la préposition et le pronom clitique), ce qui le rend difficile à apprendre (Michot, De Clercq & Pierrard, 2017) et, pour nous, à enseigner (Sánchez, 2024).

Sachant que la complexité est en lien avec l'axe linguistique et didactique des formes de la langue, et après avoir présenté les deux éléments linguistiques à l'origine de la difficulté des apprenants hispanophones, il est temps d'expliquer le rôle du volet didactique dans ladite difficulté. L'identification du type de construction est un présupposé évident dans les exercices de transformation proposés dans les ouvrages d'enseignement, comme dans le cas de ceux employés par les enseignants observés dans notre recherche : « Mina parle à Léo ? » → « Oui, Mina lui parle ». Or, ce n'est pas le cas des exercices à trous, des exercices particulièrement complexes pour les apprenants (Besse & Porquier, 1991) et aussi présents dans ces ouvrages : quel élément permet à un apprenant allophone d'identifier la construction du verbe dans des phrases du type « Mina... parle », « il... écrit » ou « elle... présente » ? En effet, ce type de phrases ne contient pas les informations syntaxiques et sémantiques dont un apprenant hispanophone de niveau A2 a besoin pour les compléter, car il n'y a aucun indice sur le référent du complément à remplacer. De cette façon, la stratégie qui consiste à identifier la construction du verbe pour pronominaliser le complément d'une phrase dans un texte à trous est un travail d'une difficulté importante pour l'apprenant, puisqu'il manque d'informations linguistiques ; contrairement à l'enseignant qui connaît le fonctionnement de la langue. Cela remet en cause les

« fastidieuses répétitions du type : *attention en français on connaît qqn ou on séduit qqn !* », déjà évoquées par Jeanneret (1999 :175), mais employées comme stratégie par les enseignants, tel que nous l'avons observé dans notre terrain de recherche. L'une des séquences analysées dans le cadre de notre recherche nous en fournit un exemple dans lequel la classe résout l'exercice de la figure 1.

**2. Complétez avec le, la, l', les, lui ou leur :**

Le maire de mon quartier est très populaire. Je \_\_\_\_ connais bien. Je \_\_\_\_ rencontre souvent au marché. Les gens \_\_\_\_ parlent, ils \_\_\_\_ posent des questions, ils \_\_\_\_ racontent leurs problèmes. Le maire \_\_\_\_ écoute, il \_\_\_\_ répond, il \_\_\_\_ donne des conseils, il \_\_\_\_ serre la main. Quand il y a des petits enfants, il \_\_\_\_ embrasse ou il \_\_\_\_ prend dans ses bras. Certains \_\_\_\_ détestent, d'autres \_\_\_\_ adorent.

**Figure 1.** L'exercice à trous de la séquence

Voici le contexte du passage que nous analyserons et qui apparaît dans la figure 2 : après une réponse incorrecte d'un apprenant (« e » dans les transcriptions) « le maire de mon quartier très populaire, \*je la connais bien », l'enseignant (« A » dans les transcriptions) guide les apprenants avec une question (« qui, écoutez-moi, QUI je connais bien ? »), ce qui leur permet de répondre correctement aux phrases 2 à 6 de l'exercice.

L'enseignant A profite de cette occasion pour corriger la prononciation, mais cette correction crée une nouvelle confusion chez les apprenants car ils ne parviennent pas à identifier si les retours de l'enseignant correspondent à une correction phonétique ou à une correction grammaticale. La classe continue avec les phrases cinq et six de l'exercice avant le tour 1883 (figure 2).

| Tour | Participant | Transcription  |
|------|-------------|--|
| 1883 | e           | le maire les écoute  |
| 1884 | A           | oui  |
| 1885 | e           | <b>il lui répond</b>   |
| 1886 | A           | il ... ?   |
| 1887 | e           | <b>il lui ?</b>  |
| 1888 | e           | <b>leur</b>  |
| 1889 | e           | la   |
| 1890 | A           | <b>À qui répond ? À qui répond ?</b>   |
| 1891 | e           | à les gens   |
| 1892 | e           | à les gens   |
| 1893 | A           | <b>aux gens, aux gens</b>  |
| 1894 | e           | au gens  |
| 1895 | A           | <b>donc c'est lui ?</b>  |
| 1896 | e           | leur   |
| 1897 | e           | leur   |
| 1898 | A           | <b>leur, leur parce que c'est AUX gens. Tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond. Voilà. Ça va aller, ne vous inquiétez pas. Dis-moi ?</b> |

Figure 2. Passage de la séquence de l'enseignant A (1)

La difficulté avec le pronom persiste lors de la correction de la phrase sept (« il ... répond ») (tour 1885). Les apprenants, visiblement confondus, proposent trois réponses : « lui » (tour 1887), « leur » (tour 1888) et « la » (tour 1889). On pourrait penser que la confusion quant au genre du complément ne devrait pas avoir lieu dans cet exercice, étant donné que le référent est explicité dans la phrase qui débute l'exercice : « Le maire de mon quartier est très populaire » (figure 1). Puis, par l'analyse de l'ensemble de la séquence, nous savons que l'enseignant y est revenu à un moment donné de l'exercice (tour 1853, que nous ne présentons pas ici, manque d'espace). Or, les apprenants doivent ici manipuler un nombre important d'informations difficiles à maîtriser simultanément : l'identification de la préposition, l'identification du pronom, puis la compréhension des éléments nouveaux et inconnus, dont le vocabulaire, ainsi que la consigne de l'enseignant.

L'enseignant A, conscient de la difficulté liée au pronom, reprend les questions (tour 1890) pour guider les apprenants dans leur recherche des informations sémantiques manquantes sur le référent et la préposition de la construction verbale : « À qui répond-on ? À qui ? », en insistant sur la préposition « à » (la majuscule indique l'emphase de l'enseignant dans la transcription de la figure 2) ; ces questions permettent aux apprenants d'identifier la préposition du verbe (« à les gens », tours 1891 et 1892). L'enseignant A les guide ensuite pour l'identification du nombre du référent (« donc c'est lui ? », tour 1895) et ainsi établir le lien préposition/pronom

(« leur, parce que c'est AUX gens, tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond », tour 1898). L'interaction continue mais, au tour 1912, la difficulté revient : « il leur prend dans ses bras » (figure 3).

|      |   |   |
|------|---|---|
| 1889 | e | la  |
| 1890 | A | À qui répond ? À qui répond ?   |
| 1891 | e | à les gens  |
| 1892 | e | à les gens  |
| 1893 | A | aux gens, aux gens  |
| 1894 | e | au gens   |
| 1895 | A | donc c'est lui ?  |
| 1896 | e | leur  |
| 1897 | e | leur  |
| 1898 | A | leur, leur parce que c'est AUX gens. Tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond. Voilà. Ça va aller, ne vous inquiétez pas. Dis-moi ?   |
| 1899 | e | parce que je réponds à quelque chose  |
| 1900 | A | tu réponds à quelqu'un  |
| 1901 | e | à quelqu'un   |
| 1902 | A | et donc là c'est euhh   |
| 1903 | e | c'est-à-dire, il leur répond  |
| 1904 | A | il leur répond  |
| 1905 | e | il leur donne des conseils  |
| 1906 | A | ouais   |
| 1907 | e | <i>il leur serre la main</i>  |
| 1908 | A | il leur serre la main, oui  |
| 1909 | e | quand il a des petits enfants, il les embrasse  |
| 1910 | A | <i>il les embrasse</i>  |
| 1911 | e | il les embrasse   |
| 1912 | e | <b>ou il leur prend dans ses bras</b>   |
| 1913 | A | il leur prend leur ? Attends  |
| 1914 | e | leur ?  |
| 1915 | A | non, les, il les prend dans ses bras,   |
| 1916 | e | ok, ok  |
| 1917 | A | oui, <i>c'est prendre quelqu'un dans les bras</i>   |
| 1918 | e | les   |
| 1919 | A | oui, les  |
| 1920 | e | les   |
| 1921 | e | certains, le <i>détestent</i> , d'autres  |
| 1922 | A | le <i>détestent</i> , oui   |
| 1923 | e | d'autres, l' <i>adorent</i> , l' <i>adorent</i>   |
| 1924 | e | le  |
| 1925 | e | la ?  |
| 1926 | A | l' <i>adorent</i> , oui ?   |
| 1927 | e | oui   |
| 1928 | A | de qui... qui l'adore ? Certains, qui déteste certains... qui est détesté ?   |
| 1929 | e | cómo es qu'on... ?  |
| 1930 | A | qui, qui est détesté ? Le maire, donc   |
| 1931 | e | <b>o sea, yo pensé que era la madre!</b><br><b>ahhhh ! tu sais ? C'est un verbe intéressant parce que, quand même, c'est la même prononciation, maire, Peñalosa et mère, celle qui est dans nos cœurs. C'est la même prononciation, oui ? Maire et mère, mais à l'écrit, ça change, à l'écrit ça change, oui ? Le maire c'est la personne qui dirige, qui, gère un quartier, oui ? Donc</b> |
| 1932 | A |   |

Figure 3. Passage de la séquence de l'enseignant A (2)

Cette difficulté n'a été résolue que partiellement, malgré le fait que les informations sémantiques sont explicites au début de l'exercice et que l'enseignant les a rappelées à deux reprises. En effet, au tour 1924, l'un des apprenants n'avait pas compris la différence entre « le maire » et « la mère » : « o sea, yo pensé que era la madre ! » [Mince, j'ai cru que c'était la mère !]. À ce moment de l'interaction, l'enseignant A semble croire que la difficulté de l'apprenant est liée à la double articulation du français : « C'est la même prononciation, oui ? Maire et mère, mais à l'écrit, ça change, oui ? Le maire, c'est la personne qui dirige, qui gère un quartier, oui ? » (tour 1932). Cependant, cette difficulté est plutôt liée au lexique qui, d'ailleurs, est un axe problématique dans toutes les séquences analysées dans notre recherche, car il est essentiel pour les apprenants de connaître le vocabulaire des verbes et des noms dont la fonction est complément du verbe pour bien manipuler les composantes de la phrase dans la pronominalisation (Sánchez, 2024).

Avec ce passage, nous avons voulu montrer en quoi l'exercice à trous met en évidence la complexité de l'objet grammatical de notre recherche (Sánchez, 2024) puisque, d'une part, il dévoile les problèmes linguistiques à l'origine des difficultés des apprenants, d'autre part, il fournit le contexte pour que cette difficulté s'explique sur le plan didactique, car :

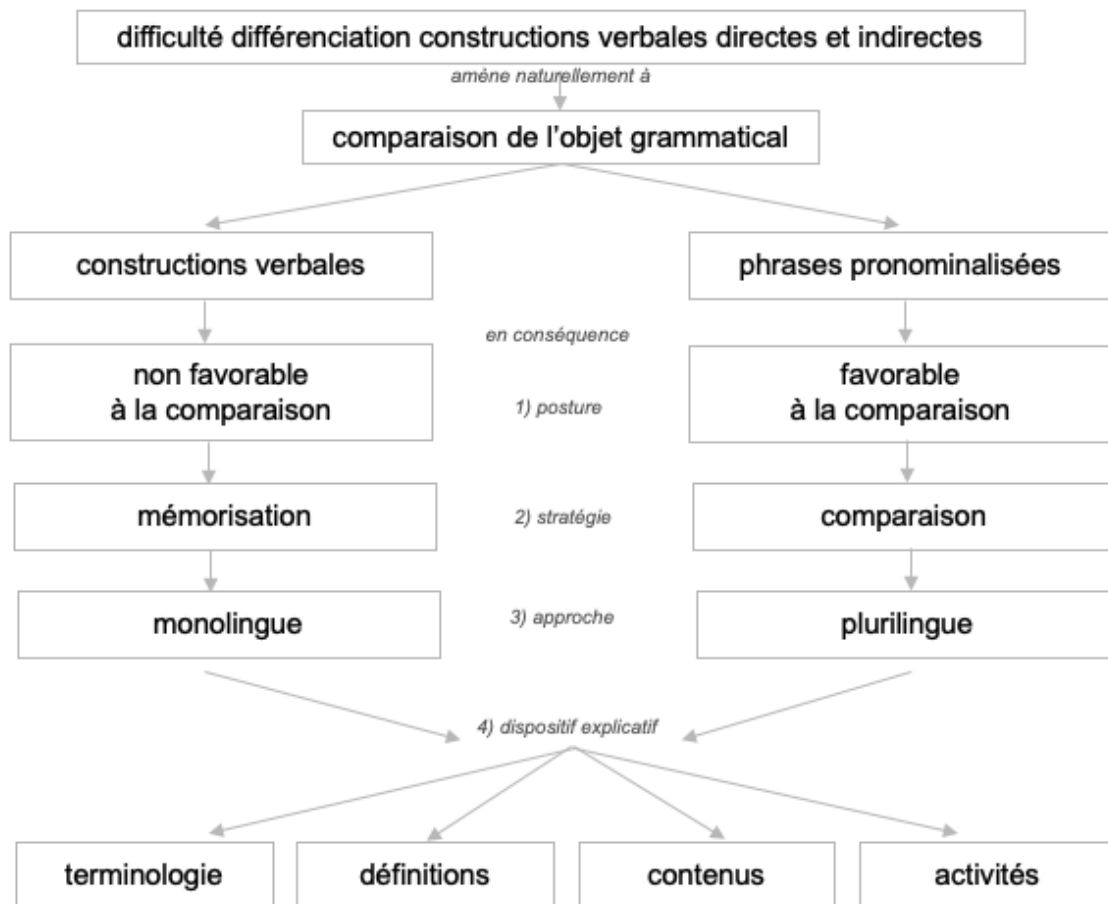
« ce qui détermine les 'bonnes' réponses d'un exercice à trous, ce n'est donc pas tant sa consigne que les présupposés contextuels à partir desquels il a été élaboré. Réussir l'exercice, c'est retrouver, consciemment ou non, ces contextes originels qui régissent de fait l'emploi des unités appropriées aux trous » (Besse & Porquier 1991 : 129).

Dans le cas de notre objet d'étude, ces présupposés contextuels sont les deux problèmes linguistiques des constructions verbales, la préposition et les pronoms, ce dont les apprenants semblent avoir l'intuition lorsqu'ils posent la question : « comment savoir si c'est un verbe direct ou indirect ? ».

## **2. « No se dice como en español “j'aime à” » : discours des enseignants ou le rapport connaissances, postures, représentations et agir**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la difficulté de la préposition et du pronom, donc de la différenciation des constructions verbales directes et indirectes, conduit les enseignants observés dans notre recherche à comparer l'objet

grammatical dans les deux langues en contact dans le terrain : l'espagnol et le français. Ces comparaisons nous ont permis d'identifier trois aspects qui s'enchaînent dans ce que nous appelons « le dispositif explicatif » : les postures, les stratégies et les approches didactiques des enseignants (figure 4).



**Figure 4.** Les éléments porteurs des séquences observées (Sánchez, 2024 : 452)

Pour rappel, les comparaisons observées sur l'objet grammatical diffèrent selon la dimension linguistique comparée : les constructions verbales ou les phrases pronominalisées. Les conclusions tirées de ces deux types de comparaisons dévoilent les postures des enseignants, ce qui influence fortement leur stratégie et leur approche didactique dans l'explication de ce phénomène linguistique. En effet, pour aider les apprenants à différencier les constructions verbales, les enseignants observés ont proposé deux stratégies : d'une part, les enseignants à la posture « non

favorable » proposent la mémorisation de listes de verbes ; d'autre part, les enseignants à la posture « favorable » proposent le contraste de phrases pronominalisées. Les premiers mettent donc en place des explications de type monolingue, tandis que les seconds proposent des explications de type plurilingue (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024).

Derrière ces trois éléments se tisse un lien qui explique les éléments sous-jacents aux séquences observées, à savoir : les postures, les stratégies et les approches didactiques (l'un des résultats les plus importants de notre recherche). Ce lien se dévoile dans la cohérence du discours des enseignants présent dans les séquences et l'entretien, ce dernier plus réfléchi car éloigné de l'action observée (Sánchez, 2024). Dans cette contribution, nous aborderons à nouveau l'exemple de l'enseignant A, dont le discours est représentatif de la façon dont les connaissances, la posture, les représentations et l'agir enseignant s'entrelacent pour bâtir ses principes monolingues.

Comme nous l'avons mentionné, un groupe de séquences observées dans notre terrain présente cette tendance didactique. Par monolinguisme, nous entendons les pratiques enseignantes qui refusent l'emploi de la L1 dans l'apprentissage de la LE, cette première langue jugée « néfaste à l'apprentissage d'une autre langue » (Castellotti, 2001 : 12), car la langue s'apprend « en elle-même et pour elle-même » (Coste, 2003 : 17). Le monolinguisme constitue une posture didactique qui « imprègne fortement toute la pensée méthodologique au XX<sup>e</sup> siècle » (Castellotti, 2001 : 17), ce que nous avons constaté encore de nos jours avec notre recherche. En effet, un peu plus de la moitié des enseignants de notre terrain, à l'instar de l'enseignant A, refuse la médiation de l'espagnol pour comprendre le fonctionnement des constructions verbales en français. À ce propos, regardons de près l'exemple de la séquence A. Dans un autre passage (figure 5), la classe manipule une phrase proposée par l'enseignant A « tu vas acheter la robe rouge ? » : on pronominalise le complément et on conjugue le verbe au futur proche et au passé composé.

| Tour | Participant | Transcription  |
|------|-------------|--|
| 215  | A           | l'acheter. Très bien, oui, je vais l'acheter, je vais l'acheter, vraiment je, l'ai adorée. Oui, je vais l'acheter parce que vraiment je l'ai adorée, je l'ai adorée, oui ? Vous voyez ? Donc, on voit... on voit les choses beaucoup plus clairement ? Oui, dis-moi ?  |
| 216  | e           | la conjugaison, en espagnol, c'est possible... en français ?   |
| 217  | A           | <b>oui, mais pas toujours, pas toujours</b> , par exemple : euuh, <b>essayons. Connaître</b> . Comment on dit en espagnol ? Connaître, <b>quelle est la construction de connaître ?</b>  |
| 218  | e           | <b>conocer ?</b>   |
| 219  | e           | conosss...cer  |
| 220  | A           | oui, en espagnol, pour voir si on peut comparer  |
| 221  | e           | yo los conozco   |
| 222  | A           | <b>oui, donc quand tu dis los, c'est COD, c'est COD, oui, parce que si c'est COI ça serait euuh</b> , par exemple : parler, hablar   |
| 223  | e           | hablaban   |
| 224  | A           | ¿Yo lo hablo o yo le hablo?  |
| 225  | e           | yo le hablo  |
| 226  | A           | yo le hablo, si c'est à une personne, oui ? Voilà  |
| 227  | e           | y yo les hablo   |
| 228  | A           | Donc, parfois ça peut... mais moi <b>je ne vous conseille pas vraiment de eh, de comparer avec l'espagnol parce que, y a de, y a de... euuhhhh... des cas où ça fonctionne, y a des cas où ça fonctionne pas et après vous allez vous mêler la tête, vraiment il faut ? Se familiariser, petit à petit, oui ? Vraiment. Ne vous inquiétez pas, vraiment, je ne vais pas vous donner pour que vous appreniez par cœur une liste énorme ? On va petit à petit, oui ?</b> Donc, ici <b>dans la photocopie, nous avons, une liste, oui ?</b> Bien sûr, il y en a beaucoup, ah ? Il y en a beaucoup, mais, ce sont des verbes qu'on utilise beaucoup, qui font partie des verbes quotidiens, qu'on utilise en français, par exemple : accepter, ouais ? Vous acceptez M chez vous ? |

Figure 5. La posture de l'enseignant

Un apprenant pose la question qui nous intéresse dans notre recherche : peut-on calquer le fonctionnement de l'objet grammatical en espagnol pour comprendre celui du français ? (tour 216 : « la conjugaison, en espagnol, c'est possible... en français ? »). L'enseignant A répond avec assurance « pas toujours, pas toujours » (tour 217), puis propose des exemples pour le prouver : d'abord, comparer la construction du verbe « connaître » avec son équivalent en espagnol (« *conocer* »). Les apprenants proposent une phrase pronominalisée (« *yo los conozco* », tour 221) mais cette réponse n'est pas utile au propos de l'enseignant, car « *los* » est accusatif (tableau 1) en espagnol et en français, ce verbe possédant une construction directe dans les deux langues (« oui, donc, quand tu dis *los*, c'est COD »).

L'enseignant A cherche alors un autre verbe en espagnol, cette fois-ci de construction indirecte. Pour cela, il calque la définition qu'il connaît des constructions indirectes du français (une construction qui présente la préposition « a ») pour trouver un verbe indirect en espagnol : « parler », soit « *hablar* ». Or, la pronominalisation de ce verbe en espagnol lui prouve à nouveau qu'il existerait un même fonctionnement dans les deux langues, car on pronominalise ce verbe avec les datifs dans les deux langues (tableau 1), ce qui contredit ses propos. Cependant, l'enseignant A reste ferme quant à sa posture : « donc, parfois ça peut... mais moi, je ne vous conseille pas vraiment de eh, de comparer avec l'espagnol parce que, y a de, y a de... euuhhhh, des cas où ça fonctionne, y a des cas où ça fonctionne pas et après vous allez vous mêler la tête » (tour 228).

Ce passage met en lumière deux éléments intéressants à notre égard : d'une part, l'influence des connaissances sur les postures de l'enseignant A ; d'autre part, l'influence des représentations sur son agir. Observons tout d'abord l'influence des connaissances linguistiques de cet enseignant sur sa posture. Le passage de la figure 5 montre l'hésitation de l'enseignant A, ses doutes, car il est face à une évidence qui semble contredire ses propos. Sachant que cette hésitation est plus visible lors du visionnage, nous avons essayé de la retranscrire au mieux pour le lecteur : « parce que si c'est COI ça serait euuuuuh » (tour 222), « donc, parfois ça peut... » (tour 228). Elle est d'autant plus remarquable que, précédemment, l'enseignant A avait affirmé que l'objet est différent dans les deux langues (figure 6) : « on ne dit pas en français est-ce que tu connais à Marie ? Non, parce que le verbe connaître en français est de construction directe » (tour 80).

| Tour | Participant | Transcription  |
|------|-------------|--|
| 76   | A           | Oui ? Imaginons que Paul est là. Donc, oui...  |
| 77   | ee          | oui... je...   |
| 78   | A           | je... ?  |
| 79   | ee          | les... les connais ? les connais ?<br>je les connais. <b>Oui je les connais. Oui ? Pourquoi ? Parce que le verbe connaître est de construction directe, oui ?</b> Parce que je connais, quelqu'un, ou, euhh, non, je connais quelqu'un, je connais quelqu'un, oui ? Tu connais M ? <b>On ne dit pas en français est – ce que tu connais à Marie ? Non. Parce que le verbe connaître en français est de construction directe, ok ? Donc vous allez dire : prof on va... comment on va faire pour savoir si le verbe est direct ou indirect ?</b> Ne vous inquiétez pas, ça va venir, je vais vous donner une photocopie où on va avoir une petite liste de verbes de pas... avec les verbes les plus utilisés, et on va se familiariser petit à petit, ok ? Donc, déjà nous avons aimer et connaître ? Direct. Je vais vous écrire ici quelques-uns, mais nous avons des verbes avec double construction, qu'est – ce que ça signifie la double construction ? Qu'ils peuvent accepter un complément direct et un complément indirect, comme c'est le cas d'acheter, oui ? Parce qu'il accepte le complément direct et aussi un complément indirect, oui ? euhh, le verbe donner, je peux do.... euhhh. Je peux donner euuh |
| 80   | A           |  |

Figure 6. Le verbe « connaître »

L'enseignant A se trouve donc en situation d'insécurité linguistique : n'ayant pas les connaissances suffisantes pour expliquer la contradiction, il préfère rester sur ses représentations. En effet, son expertise contrastive se limite à la comparaison des constructions verbales, ce qui étaye ses propos ; mais, lorsqu'il compare une autre dimension de l'objet, il n'arrive pas à trouver de correspondance entre ses propos et les nouvelles données. C'est ce qu'il confirmera lors de l'entretien :

« alors, je leur disais ça, de ne pas comparer et tout simplement de mettre son esprit en blanc et plutôt essayer de se familiariser avec les verbes, les directs et les indirects, et jusque-là, cela avait fonctionné (...) alors je n'avais pas eu besoin de faire le pont avec l'espagnol, je leur ai toujours dit d'oublier un peu l'espagnol (...) jusque maintenant, cette explication ne les convainquait pas beaucoup ».

Cet extrait atteste la contradiction déjà observée dans la séquence : l'enseignant A reste dans des propos qui ne correspondent pas aux attentes des apprenants. En effet, il croit que ses habitudes didactiques fonctionnent, mais la réalité est tout autre : elles ne remédient pas aux difficultés des apprenants. Plus tard dans l'entretien, alors que l'enseignant A évoque une autre classe qui a présenté davantage de difficultés sur le même exercice à trous (figure 1), il semble avoir pris conscience qu'il existe d'autres dimensions de l'objet grammatical à contraster, ce qui permettrait de mieux résoudre les difficultés des apprenants :

« je n'avais jamais eu le besoin de faire recours à l'espagnol et, cette fois-ci, j'ai dû le faire, mais bon, ça a fonctionné (...) et ça a été une réflexion intéressante parce que je n'avais pas réellement été consciente qu'en espagnol, ça fonctionnait de cette façon et puis me rendre compte qu'en français aussi ».

Or, encore une fois, c'est sa posture qui prend le devant :

« je leur ai dit : bon, l'idée, ce n'est pas de faire allusion à l'espagnol en permanence avec chaque thème qu'on voit parce que ce n'est pas l'idée, c'était juste pour vous, qui avez autant de difficultés, que je l'explique en espagnol ».

Cette fois-ci, ce ne sont plus les connaissances qui influencent sa posture, mais ses représentations qui éclipsent l'évidente efficacité de la nouvelle stratégie contrastive, qu'il vient de découvrir : « mais bon, ça a fonctionné » et « l'idée, ce n'est pas de faire allusion à l'espagnol en permanence avec chaque thème qu'on voit parce que ce n'est pas l'idée ». Ces représentations sont d'autant plus évidentes qu'il exprime, en toute sincérité, sa peur de ce que ce type de pratiques implique pour sa légitimité en tant qu'enseignant :

« tu as toujours dans la tête, toi en tant qu'enseignant de français, que moins tu recours à la langue maternelle de l'apprenant, mieux c'est. Alors, on a une certaine peur d'employer l'espagnol parce qu'on peut penser que je suis un mauvais enseignant ».

Avec l'exemple de l'enseignant A, nous avons voulu montrer, en définitive, comment les questions linguistiques (les connaissances et les représentations) et les questions didactiques (les postures et l'agir) sont utiles pour étudier les éléments sous-jacents aux pratiques d'enseignement de langues proches (Dabène, 1975). En effet, comme nous le verrons, les analyses à partir de cette double perspective permettent notamment d'aborder les questions relatives à la formation des enseignants, ce qui peut contribuer aux recherches en didactique du FLE.

### **3. « Entonces, no se dice como en español 'j'aime à' ? » : ce que la réponse dévoile sur la formation d'un enseignant**

Les représentations des enseignants ayant des effets sur leurs pratiques, il nous semble que l'une des origines de ces représentations est la formation initiale, raison pour laquelle il faudrait s'interroger sur les contenus linguistiques et didactiques (Dabène, 1975) qui sont fournis aux futurs enseignants. En effet, il est important de

mentionner ici que la comparaison n'est pas une démarche évidente : il faut non seulement avoir des connaissances sur les différentes dimensions de l'objet grammatical dans les deux langues, ainsi que sur leur fonctionnement, mais aussi faire preuve de ce que nous appelons une sensibilité et une expertise contrastive. Cette expertise est plus évidente chez les enseignants qui ont été formés à la traduction et qui l'exercent en parallèle de l'enseignement du FLE, tel que nous l'avons constaté dans notre recherche (Sánchez, 2024). De la sorte, un enseignant de FLE qui n'a pas été formé au contraste de langues, qui n'a pas l'expertise et qui n'est pas sensibilisé aux approches plurilingues se retrouvera démuni et en insécurité face à des situations comme celle que nous avons exposée en première partie de cette contribution. L'un des moyens pour s'en sortir, comme nous l'avons vu, consiste à rester dans le territoire de sécurité que constituent les pratiques habituelles, fondées sur les représentations et l'expérience d'enseignement.

La comparaison nécessite une certaine expertise et sensibilité, car il est possible de contraster une autre dimension de l'objet grammatical de notre recherche (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024) : les phrases pronominalisées. Pour cette raison, nous avons examiné les résultats de ces deux types de comparaison observés : ceux portant sur la construction verbale et ceux concernant la phrase pronominalisée (tableau 3).

| Verbe                    | Construction verbale   |   |                        | Phrases pronominalisées |   |                    |
|--------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------|---|--------------------|
| Aimer<br>(amar)          | aimer quelqu'un        | ≠ | amar a alguien         | je l'aime               | = | yo la (lo) amo     |
| Parler<br>(hablar)       | parler à quelqu'un     | = | hablar a alguien       | je lui parle            | = | yo le hablo        |
| Appeler<br>(llamar)      | appeler quelqu'un      | ≠ | llamar a alguien       | je l'appelle            | = | yo la (lo) llamo   |
| Voir<br>(ver)            | voir quelqu'un         | ≠ | ver a alguien          | je la (le) vois         | = | yo la (lo) veo     |
| Remercier<br>(agradecer) | remercier<br>quelqu'un | ≠ | agradecer<br>a alguien | je la (le)<br>remercie  | ≠ | yo le<br>agradezco |

**Tableau 3.** Constructions et pronominalisations contrastées français vs espagnol

L'échantillon présenté dans ce tableau montre que le contraste des phrases pronominalisées dans les deux langues prouve que l'objet grammatical fonctionne partiellement de la même façon dans les deux langues, sauf pour le verbe *remercier* (Sánchez, 2024). Dans notre recherche, nous n'avons fait qu'attester les données présentes dans les explications des enseignants qui comparent les phrases pronominalisées et n'entrerons pas dans le détail de cette forme de contraste, l'ayant déjà exposée dans des publications précédentes (Sánchez, 2020a, 2020b). Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre que si la formation initiale ne fournit pas à l'enseignant les éléments nécessaires pour mieux exploiter la didactisation des objets grammaticaux sous l'angle plurilingue, il lui sera difficile d'adopter spontanément ce type de démarche. En d'autres termes, une formation doit fournir des contenus linguistiques permettant aux futurs enseignants de manipuler les différentes dimensions des objets de leur langue maternelle (L1) avec ceux de la langue étrangère (LE), ce qui les sensibilisera aux manipulations nécessaires pour opérer un contraste entre les formes de la langue. Il nous semble que cela va de pair avec une formation sur les nouvelles approches didactiques, dont les plurielles, qui permettront aux futurs enseignants de comprendre les avantages des démarches contrastives et d'enrichir ainsi leurs représentations de la langue, de son fonctionnement et de sa didactique.

Une formation qui fournit davantage d'éléments en ce sens permettra aussi aux futurs enseignants de comprendre les problèmes linguistiques à l'origine des difficultés des apprenants pour mieux élaborer les stratégies didactiques à mettre en œuvre lors des explications. Malgré l'existence de cours de linguistique du français et de l'espagnol dans les formations des enseignants de notre terrain, ces enseignements ne les amènent pas nécessairement à contraster les formes des deux langues, étant donné le monolinguisme très présent dans les formations. Il conviendrait donc de s'interroger sur l'évolution des contenus des cours de linguistique et de didactique, ainsi que sur la formation continue des formateurs, afin d'identifier les axes d'amélioration des formations, déjà riches en enseignement sur la langue et la culture francophone et hispanophone.

## Références bibliographiques

- Abeillé, A., & Godard, D. (2021). *La grande grammaire du français*. Actes Sud.
- Beacco, J.-C. (2015). La grammaire : un long fleuve tranquille ? Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Marechal, A. Mattioli-Thonard, D. Meunier, F. Saenen, & L. Wery (dirs.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (pp. 15-29). L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2018). Enseigner la grammaire du français à des allophones : une question de culture. *L'Information Grammaticale*, (157), 5-11.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Didier.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLÉ International.
- Coste, D. (2003). Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre. *Triangle* (19), 15-30. <https://urlr.me/9N75fW>
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »). *Langages*, 9(39), 51-64. <https://urlr.me/JzUZfs>
- Hamma, B. (2017). Pronoms, pronominalisation et reprise pronominale : un problème en soi. *L'Information Grammaticale* (153), 23-31.
- Jeanneret, T. (1999). Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales : approche plurielle de la pronominalisation en français. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (31), 167-177. <https://doi.org/10.26034/tranel.1999.2675>
- Larjavaara, M. (2019). *La transitivité verbale en français*. Éditions Ophrys.
- Michot, M.-È., De Clercq, B., & Pierrard, M. (2017). La complexité linguistique, un facteur pertinent pour l'acquisition et l'enseignement de langues étrangères ? *Recherches et applications – Le français dans le monde* (61), 22-33.
- Ounid, H. (2017). La « 3e personne » du féminin singulier et pluriel : quelle identité. *L'Information Grammaticale* (153), 18-22.
- Real Academia de la Lengua & Asociación Academias de la Lengua Española RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rouanne, L. (2010). Anticipation de l'emploi de la préposition verbale « à » et les interférences français-espagnol. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* (25), 251-266. <https://urlr.me/MzWFeT>
- Sánchez, E. (2020a). Expliquer les compléments verbaux : le cas des séquences des professeurs de FLE en contexte hispanophone colombien. Dans I. Saddour & C. Gunnarsson (dirs.), *Réflexions sur les usages et les utilisateurs du français : aspects acquisitionnels et /ou didactiques* (p. 237-260), Peter Lang.
- Sánchez, E. (2020b). Expliquer la complémentation verbale du français : démarches contrastives en FLE. *Les Langues Modernes, Enjeux de la comparaison pour les didactiques des langues-cultures vivantes* (1), 76-88.
- Sánchez, E. (2024). *Expliquer les constructions verbales du français : des modèles linguistiques et didactiques aux pratiques d'enseignement. Le cas du FLE dans le contexte universitaire de Bogota* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Thèses.fr. <https://theses.fr/2024GRALL015>