

Contenus linguistiques en F.L.E.

ALVARO ARROYO ORTEGA. U.C.M.

En avant-propos, disons tout de suite que nous n'envisageons nullement d'argumenter en faveur d'un plus grand poids de la grammaire en didactique du F.L.E. Nous prétendons plutôt, et tout simplement, apporter des éléments de débat pour une transformation des programmes (contenus) et de la programmation de la grammaire française¹, quel que soit le rôle qui lui est attribué, car, bien entendu, "aucune méthode d'enseignement de français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale" (Rojas, 1971: 108), pour laquelle, semble-t-il, "il y a un renouveau de l'intérêt qui se manifeste depuis quelque temps" (Bertochini et Constanzo, 1992: 57). De toutes les manières, nous sommes convaincus qu'il faut faire de la langue étrangère un objet saisissable, maîtrisable et beau, en dévoilant sa structure, sa cohérence, son harmonie. Pourquoi l'étude du F.L.E. serait-elle dénuée du plaisir pur des formes dont nous parlait Platon².

La grammaire ne peut pas être conçue comme une liste, une taxinomie de contenus³, mais comme l'ensemble de règles, de contraintes, de paramètres, de mécanismes qui engendrent les phrases et les énoncés: il faut par consé-

¹ C'est une simplification terminologique que nous faisons ici. Pour de plus amples précisions conceptuelles et terminologiques. Cfr. Besse et Galisson, 1980, pp. 86-90. On y trouvera les définitions de *inventaire*, *programmation*, *progression*, *pratique de la progression* et *gradation d'apprentissage*.

² Cfr. Pedro Laín Entralgo: "Picasso y Platón", *EL PAIS*, 19-06-1987, p. 13.

³ "Mais, au départ, l'ambition des deux générations de grammairiens -disons grossièrement ceux de la tradition et les structuralistes- est la même: il s'agit de classer des faits de langue, c'est-à-dire d'une taxinomie" (Genouvrier et Peytard, 1970: 122).

quent le prévoir dans les programmes de langue française. Mais contenus et didactique vont de pair; rien ne sert de programmer les contenus morpho-syntaxiques et phonétiques s'ils ne sont pas associés aux règles et transformations de base et si on ne dit pas comment tout cela va être enseigné, c'est-à-dire comment on va montrer à l'étudiant le caractère systématique de la langue⁴. Car il ne s'agit pas de lui énoncer la norme, un point c'est tout, l'étude de la grammaire ne devant pas se confondre avec l'apprentissage de la correction grammaticale, qui relève beaucoup plus de la sociologie que de la linguistique en tant que discipline savante⁵. Depuis de nombreuses années, professeurs et chercheurs nous parlent des pièges de la linéarité (Genouvrier, Peytard, Trocmé-Fabre), nous répètent que tout est système, tout est relation, que l'être humain est fait pour apprendre (Trocmé-Fabre) que tout se tient, qu'il faut décloisonner⁶ (E. Roulet), que la créativité est dans la Compétence, que la grammaire grandit à partir d'un nombre limité de règles (Chomsky) et, récemment, le biologiste Antonio García-Bellido qui avait déjà proposé un rapport entre la génétique et la grammaire, affirmait que "toda la diversidad es producto de diferentes combinaciones de esas operaciones básicas"⁷.

Nous sommes tous d'accord pour dire que l'activité grammaticale doit être un exercice de réflexion, or dans les programmes on ne voit pas en quoi il consiste. On y voit des listes de contenus classées par difficultés et, lorsque l'élément grammatical est le même pour différents niveaux on ajoute entre

⁴ Genouvrier et Peytard, 1970 et Rojas, 1971, annoncèrent il y a longtemps ce renouveau dont on ne peut parler, actuellement, que du morcellement, pour le moins dans les manuels de F.L.E.

⁵ "[...] el dominio de la gramática normativa es considerado como uno de los criterios de la diferencia y de la discriminación social. La lingüística cuestiona la idea de que ciertas formas de hablar son objetivamente inferiores a otras. En el plano científico, todos los lenguajes tienen el mismo grado de coherencia". (N. Chomsky, dans Ronat, 1978: 16-17). Pour cet aspect, de grande importance en didactique, voir aussi Rotaetxe, 1982.

⁶ Ce décloisonnement existe déjà dans le domaine de la recherche, dans les articles savants des revues spécialisées, mais d'énormes difficultés subsistent encore, surtout dans l'enseignement primaire et secondaire, pour que de sérieux liens soient établis entre langue maternelle et langues étrangères. En France, par exemple, Daniel Couquaux (dans Ronat et al., 1986. 318) nous rappelle que "en aucun cas 'les professeurs de français' ne seront appelés 'professeurs de langues': à vrai dire, ils tiendraient une telle appellation pour péjorative, voire injurieusec,....".

⁷ *EL PAIS*, 18-03-1992, suplemento "Futuro", p. 3.

parenthèses 'introduction', 'suite', 'étude approfondie', 'cas particuliers', etc. En fait, le problème est que le contenu de ces programmes ressemblent trop souvent à ceux des manuels de grammaire à l'usage des institutions scolaires. Si l'on accepte la division des études de F.L.E. en deux cycles (élémentaire et supérieur), on peut affirmer que, pour le cycle élémentaire, il manque la programmation des opérations, des mécanismes de base et, pour le cycle supérieur, les études récentes en linguistiques sur des aspects spécifiques du français ne sont pas toujours tenues en compte.

Nous allons ci-après montrer comment l'on peut s'y prendre, ce n'est qu'une ébauche personnelle bien entendu, tant au niveau élémentaire que supérieur, pour combler, ne serait-ce que très partiellement, les lacunes des contenus linguistiques des programmes de F.L.E.

Prenons un exemple: le système verbal et tout particulièrement la morphologie. Avec F. Jaussaud (1986) un grand pas a été fait quant à la didactique - systématisation, simplification et génération- des formes verbales. Pour ce qui est d'une étude scientifique, notre manuel de référence sera E. de Vicente et C. López (1989).

La division en deux groupes des verbes français, au lieu de trois, est désormais celle qui est adoptée dans les derniers manuels de F.L.E., le second groupe traditionnel, c'est-à-dire les verbes en -IR faisant le participe en -ISSANT, n'étant qu'un sous-groupe, important certes, du groupe que F. Jaussaud appelle B (ceux qui se terminent par -s, -s, -t. au présent) et que certains appellent simplement AUTRES. D'ailleurs dans les études récentes en morpho-syntaxe la marque du participe présent est exclusivement -ANT, puisque le -SS- des verbes comme finir fait partie d'un des deux radicaux de ce type de verbes. Nous préférons cependant faire appel à la distribution proposée par le professeur Molho⁸, en l'occurrence: le groupe du R silencieux et celui du R non silencieux, qu'on pourrait noter E(R) vs (O)(D)R(E) et plus simplement les verbes en /e/ et les verbes en /R/. L'autre aspect important de la classification de Jaussaud est le fait de faire dériver plusieurs formes verbales (Imparfait, Impératif, Présent du Subjonctif et Participe Présent) du présent; ce qui ne fait que reprendre, d'une certaine manière, les règles traditionnelles de la formation desdits temps verbaux. Faisons remarquer tout de suite qu'une autre forme verbale peut en être dérivée si nous présentons les choses un peu autrement: le Passé simple.

Nous avons signalé avant qu'il faut tenir compte dans les programmes, et partant dans la didactique, non seulement des contenus, des formes, mais

⁸ Lors d'un séminaire à l'Université Complutense de Madrid du 22 au 25 avril 1991.

aussi des mécanismes syntaxiques propres du français. Par conséquent nous proposons pour la morphologie verbale du niveau élémentaire, le programme qui suit.

Niveau élémentaire

Didactique: C'est la présentation-disposition des formes verbales qui fait l'originalité de notre proposition. Pour les verbes en /e/, au présent, ce sera la suivante:

		(e)
		(es)
<i>je, tu, il, ils</i>	----->	<i>chant</i>
		(e)
		(ent)

CHANTER:

<i>nous</i>		<i>ons</i>
	> ----->	<i>chant</i>
<i>vous</i>		<i>ez</i>

pour les autres verbes en /R/, normalement la suivante:

		(s)
		(s)
<i>je, tu, il</i>	----->	<i>dor</i>
		(t)

DORMIR:

<i>nous</i>		<i>ons</i>
<i>vous</i>	> ----->	<i>dorm</i>
<i>ils</i>		<i>(ent)</i>
		(s)
<i>je, tu, il</i>	----->	<i>li</i>
		(s)
		(t)

LIRE:

<i>nous</i>		<i>ons</i>
<i>vous</i>	> ----->	<i>lis</i>
<i>ils</i>		<i>(ent)</i>

Mécanismes grammaticaux: Par cette simple présentation, sont montrés-/enseignés divers mécanismes qui sont d'une énorme importance.

-A l'oral tout le singulier a la même forme (les personnes sont présentées horizontalement et les marques graphiques entre parenthèses).

-Le pluriel, soit il ne présente aucune différence (verbes en /e/), soit il se distingue par l'apparition d'une consonne supplémentaire que l'on appellera la consonne caractéristique du verbe et qui s'écrira: dormir(m); lire(s).

-La prononciation d'une consonne finale marque la différence entre *il* et *ils*. Par conséquent, de même que pour le genre, la prononciation d'une consonne finale est marquée de nombre pour les verbes en /R/ au présent⁹.

-La consonne caractéristique sert pour la formation de l'Impératif, de l'Imparfait, de Subjonctif présent, du Participe Présent et, parfois, du Passé-simple.

-Les formes appelées habituellement exceptions ne sont pas montrées comme telles puisqu'il s'agit souvent de variantes d'une même règle, de formes rattachées à un même tronc commun. Par exemple, la règle (-s, -s, -t) peut s'écrire (-s, -s, -d) ou encore (-x, -x, -t): on montrera aux élèves l'équivalence d'ordre générale t/d (Cfr. liaison, interrogation par inversion) et s/x (Cfr. liaison, pluriel, féminin). La forme 'sommés' est un autre exemple de ce que nous venons de dire car, du point de vue phonétique, /ɔm/ ne représente qu'une dénasalisation de la marque de première personne /ɔ̃/. Pour d'autres cas particuliers, on doit parler non pas d'exceptions, encore une fois, mais de différent degré d'application de la règle: la marque de deuxième personne du pluriel (vous) n'est pas /e/ mais /e/ et /t/ (non seulement pour 'êtes, dites, faites' mais aussi pour le Passé-simple) où /e/ suppose un plus grand degré de généralisation que /t/.

-Avec ce type de présentation, nous donnons plus d'importance au fonctionnement du système sous-jacent qu'aux irrégularités de surface¹⁰:

⁹ Quant à l'importance de la prononciation ou non de la consonne finale, le professeur Molho conclut que "dans le signifiant du français, il y a le silence" (propos recueillis lors du séminaire cité auparavant).

¹⁰ Ceci ne concerne évidemment pas seulement le système verbal mais toute la grammaire: "Les manuels traditionnels consacrent souvent de longs développements à des points secondaires (qui touchent généralement le domaine de l'orthographe), mais négligent des constructions importantes" (Roulet, 1971: 32).

		(s)
	<i>je, tu, il</i> -----> <i>boi</i>	(s)
		(t)
BOIRE:		
	<i>nous</i>	<i>ons</i>
	> -----> <i>buv</i>	
	<i>vous</i>	<i>ez</i>
	<i>ils</i> -----> <i>boiv --</i>	(ent)

La consonne caractéristique du verbe 'boire' est -v- et ce verbe ne présente qu'un changement vocalique aux personnes 'nous' et 'vous', ce qui n'arrive que rarement, puisque les personnes 'nous' et 'vous' présentent une grande régularité tant pour le système verbal que pronominal:

		(s)
	<i>je, tu, il</i> -----> <i>vien</i>	(s)
		(t)
VENIR:		
	<i>nous</i>	<i>ons</i>
	> -----> <i>ven</i>	
	<i>vous</i>	<i>ez</i>
	<i>ils</i> -----> <i>vienn</i>	(ent)

Cette consonne caractéristique n'est autre, pour la plupart des cas, que celle du propre verbe (*sortir, sentir, partir, ..., bouillir, dormir, servir, venir, tenir, recevoir, ..., savoir, devoir, pouvoir, mouvoir, valoir, vouloir, rendre, ..., battre, mettre, suivre, vivre, ...*) ou celle du verbe ayant subi une palatalisation, comme c'est le cas des verbes en -aindre, -eindre et -oindre (n--> gn):

		(s)
	<i>je, tu, il</i> -----> <i>crain</i>	(s)
		(t)

CONDUIRE(S)

====> (présent/ singulier = *condui(-s, -s, -t)*
impératif/ pluriel = *conduis(-ons, -ez, ent)*

====> (imparfait) *conduis (ais, ..., ions, ...)*

====> (subj. prés.) *conduis (e, ..., ions, ...)*

====> (passé simple) *conduis (is, ..., îmes)*

====> (part. présent) *conduis-ant*

Pour le futur et le conditionnel, la chose est simple: puisque nous savons d'une part que la marque de futur est /R/ et d'autre part qu'il y a deux groupes de verbes -celui du R silencieux et celui du R non silencieux-, rendons tous les R non silencieux. Quant à la graphie, elle s'adapte parfaitement à la phonétique et les verbes en -re voient disparaître leur -e:

CONDUIRE ====> *Conduir (ai, ..., ons, ...)*

On pourrait, par conséquent, dresser la liste des verbes de la façon suivante:

Parler, ...

Sortir(t), partir(t), servir(v), dormir(m), tordre(d)

Finir(ss), choisir(ss), ...

Lire(s), nuire(s), plaire(s), ...

Connaître(ss), croître(ss), ...

Écrire(v) - Moudre(l) - Coudre(s) - etc.

Craindre(~/gn), peindre(~/gn), joindre(~/gn), ...

Prendre(~/n)

Boire(uv-oiv) - Voir(y-i) - etc.

Nous venons de voir l'importance d'une certaine présentation des faits grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage, présentation qui doit

conjuguer, à notre avis, les études récentes en linguistique et les acquis en D.L.E., et qui doit être explicite dans les programmes de F.L.E. Insistons sur le fait qu'ici, par exemple, le système verbal a été présenté de telle façon que l'élève n'aura pas à mémoriser une liste mais une forme en rapport avec un mécanisme de base du français.

Pour le niveau élémentaire, examinons encore quelques brefs exemples. Tout d'abord la forme négative. Sous l'influence du structuralisme, on a toujours eu tendance à parler de substitution lorsqu'il y a présence de mot soi-disant négatifs (personne, rien, jamais, etc.), et l'on présent cela de la manière suivante:

Je ne vais pas au cinéma
| jamais

au lieu de parler plutôt de transformation d'effacement:

Je ne vais [pas] jamais au cinéma
 ou *Jamais je ne vais [pas] au cinéma*

ce qui rend compréhensible beaucoup d'exemples du type:

Je n'ai pas mangé d'huîtres
Je n'ai [pas] mangé aucune huître

Je ne suis pas allé avec lui
Je ne suis [pas] allé avec personne¹¹.

Un mot sur le pronom *en*. Celui-ci doit être associé à des groupes nominaux de type DE N, où DE représente l'ensemble (*de, d', du, de la, de l', des*); cependant, nous avons également:

J'ai vu un film
 ---→ *J'**en** ai vu un*

¹¹ Cet exemple montre bien qu'il y a transformation d'effacement, puisque la suppression du *pas* laisse une 'trace', 'tonema suspensivo' d'après T. Navarro Tomás, ce qui provoque une intonation différente. Il n'est pas inutile de rappeler l'énorme importance de l'intonation qui "doit avoir un statut de plein droit dans l'analyse grammaticale" (Blanche-Benveniste, 1986: 21).

Les grammairiens transformationnalistes disent qu'il est nécessaire de considérer la forme de base:

**J'ai vu un de film* (Gross, 1975: 288)

De toute évidence, en F.L.E. il n'est pas nécessaire de montrer cette forme de base aux étudiants, mais il est parfaitement possible, et même très souhaitable, de leur montrer que ce DE 'est visible' à la forme négative par le biais de 'je n'ai pas vu de film'. D'autre part, on fera remarquer aux apprenants que dans la pronominalisation:

J'ai une voiture
 ---→ *J'en ai une*

l'article est toujours présent et ne peut, par conséquent, lui être associé.

Niveau supérieur

Pour ce qui est du niveau supérieur, l'étude thématique étant justifiée¹², celle-ci doit se baser fondamentalement sur le phénomène des contraintes syntaxiques et sémantiques, c'est-à-dire sur l'interaction des différents constituants de la phrase, fondement de la nouvelle syntaxe. Un bon exemple est l'étude sur le subjonctif dans les complétives de Hélène Huot (dans Ronat et al., 1986: 81-111). On tirera grand profit des cas où le subjonctif dans la complétive "dépend d'un environnement non pas seulement lexical, mais syntaxique" (ibid.: 88): les tours négatifs où l'on étudie l'interaction entre les différentes négations, la personne, les temps verbaux¹³, la mise en relief, la

¹² Nous adhérons aux propos de Rojas (1971: 120-121): "Grammaire systématique ou occasionnelle? [...] c'est à l'occasion d'un fait de langue appelant une remarque ou qui doit être regroupé avec d'autres faits similaires que l'on introduira la réflexion grammaticale. Un panorama descriptif de tout le système de la langue par chapitres ne se justifie qu'au niveau supérieur, ou pour des enseignements dont l'objectif principal n'est pas l'expression en français".

¹³ H. Huot remarque justement que la différence d'interprétation liée au subjonctif n'est vraiment nette qu'à la première personne et au présent, à l'imparfait ou au conditionnel passé, et que le subjonctif n'est fréquent qu'avec la négation totale *ne...pas*.

reprise pronominale¹⁴, et le subjonctif; et les tours interrogatifs où de très fortes contraintes restreignent l'emploi du subjonctif¹⁵.

Un autre aspect sur lequel doit porter la réflexion grammaticale dans le niveau supérieur, c'est le problème des distributions que l'on trouve dans certains énoncés.

Un bon exemple est celui de la détermination dans le complément du nom, qui est un problème auquel l'étudiant étranger se trouve confronté. Coulon (1979) a cherché à déceler le système sous-jacent d'un grand nombre de constructions qui, si je puis dire, nous laissent perplexes:

<i>Le coût de la vie</i>	<i>Le niveau de vie</i>
<i>Le gardien de la paix</i>	<i>Le gardien de prison</i>
<i>Le juge de l'expropriation</i>	<i>Le juge de paix</i>
<i>Le Juge de l'exécution</i>	<i>Le juge d'instruction</i>

Il s'y prend, bien sûr, en faisant appel à la linguistique en tant que discipline savante, mais rien ne nous empêche de présenter aux élèves ses conclusions à la manière d'une fiche pédagogique¹⁶.

¹⁴ Huot cite les exemples suivantes (p. 94):

- Tu ne penses pas que Jean est un bon joueur...?
- Non, je ne le pense pas
- ??*Non, je ne pense pas

- Tu ne crois pas que Jean puisse être un bon candidat?
- ?? Non, je ne le crois pas
- Non, je ne crois pas.

¹⁵ C'est le cas de l'interrogation partielle, de l'interrogation totale par la seule intonation ou par l'emploi de *est-ce que*, ou encore s'il y a inversion complexe. En fait, le subjonctif est possible, et largement admis, "si l'interrogation totale est marquée par la seule inversion du clitique sujet [...] surtout si le verbe introducteur est [...] au présent ou à l'imparfait, et si le clitique sujet est à la 2ème personne" (p. 98).

¹⁶ Le gardien de *la* paix = celui qui garde *la* paix.
 Un travail *de* force = un travail qui exige *de* la force.
 Un travail *de* Romain = un travail comme celui que ferait *un* Romain.
 La force *de* frappe = la force permettant de *frapper*.
 Le juge *de* paix = celui qui juge des affaires relatives à *la* paix.

Antoine Culioli¹⁷ nous propose une autre exemple: "si à un moment donné vous avez: *Il y a un livre sur la table, ce livre appartient...*, et d'un autre côté: *Il y a un livre et un cahier sur la table, le livre appartient..., le cahier, etc.*, [...] en dehors de dire que lorsqu'il y en a seul, il y a *ce*, ce qui est une constatation, pouvons nous en rendre compte par des procédures? De même si nous avons: *Une voiture surgit, la voiture fit une embardée...*, dans ce cas nous ne pouvons pas employer *cette voiture*, or vous avez pourtant: *Une voiture surgit, la voiture fit embardée...* Il n'y a qu'une voiture, et avant nous avions: *Il y a un livre sur la table, ce livre appartient...* Pourquoi dans certains cas a-t-on *le*, et dans certains cas a-t-on *ce*? Ce sont des questions précises et on ne peut donner que des réponses précises".

On fait trop appel à l'intelligence de l'apprenant en présentant les faits grammaticaux sans plus, que celui-ci, ne venant pas à bout de la difficulté, essaiera de mémoriser. Apprendre aux élèves à réfléchir c'est d'abord donner une structure, un système aux formes, leur donner une cohérence. C'est ainsi que l'on peut attendre des élèves un bon comportement face à la langue seconde "qui consiste, d'après Trocmé-Fabre (1982:263), à ajuster, analyser, tirer des conclusions, participer par un effort de structuration, d'organisation, en oubliant les idées préconçues et les préjugés, dans un souci conscient d'objectivité", et H. Trocmé-Fabre de continuer, "Ces apprenants-là savent dire 'j'accepte que la réalité étrangère soit différente de la mienne'".

L'homme de la rue = celui qu'on peut rencontrer *dans toutes les rues*.

Les poissons de la rivière = ceux qu'on trouve *dans cette rivière*.

Les poissons de rivière = ceux qu'on trouve *dans une rivière quelconque*.

Synthèse, toujours d'après Coulon (1979): On ne met l'article que s'il existe dans la structure profonde sémantique où si dans celle-ci l'article exprime l'idée de *tous, même, autre*, ou du démonstratif, après préposition. Par conséquent, la présence ou absence de l'article peut être expliquée aux élèves par des moyens périphrastiques, comme le fait d'ailleurs le professeur bulgare Simeonov (1980) pour expliquer le même phénomène non seulement avec la préposition *de* mais aussi avec *à*.

¹⁷ De l'entretien publié dans *Ici et Là*, Madrid, n. 14, janvier 1990, pp. 38-40. Lors de la conférence intitulée "L'énonciation" (Universidad Complutense de Madrid, 2-11-1989), Culioli donnait un autre exemple, qui demande une analyse très fine: On peut avoir *Il fume mais peu*, mais pas ??*Il fume mais un peu*, qui est d'après lui sans interprétation, or on peut avoir *Il fume mais seulement un peu*, ou encore *Il fume mais un petit peu*. Pour ce cas comme pour tant d'autres, une partie de la théorie générale de l'argumentation dans la langue, en l'occurrence celle des Modificateurs déréalisant et réalisant (MD et MR) de O. Ducrot et J.C. Anscombe pourrait être d'une grande utilité (Cf. séminaire de O. Ducrot intitulé "Modificateurs déréalisant". Universidad Autónoma de Madrid, 1-2 octobre 1992).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- * BERTOCHINI, P. et COSTANZO, E. (1992). "Égalité, supériorité, infériorité", *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette, n. 250, juillet 1992, pp. 57-62.
- * BESSE, H. et GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique*. Paris: Clé International.
- * BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1986). "La syntaxe et le français parlé", *Études de Linguistique Appliquée*, n. 63, pp. 16-22.
- * COULON, R. (1979). "Le juge de paix et le gardien de la paix ou le problème de la détermination dans le complément de nom", *Études de Linguistique Appliquée*, n. 35, pp. 78-90.
- * DE VICENTE, E. y LOPEZ, C. (1986). *Morfosemántica del verbo en francés contemporáneo*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- * GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- * GROSS, M. (1975). "Exemple d'analyse transformationnelle: une transformation d'effacement", M. Arrivé et J.C. Chevalier (eds.): *La grammaire - Lectures*. Paris: Klincksieck, pp. 277-293.
- * JAUSSAUD, Fr. (1986). *Apprendre à conjuguer*. Paris: Clé International.
- * LE NOUVEAU BESCHERELLE (1966). *L'art de conjuguer*. Paris: Hatier.
- * ROJAS, C. (1971). "L'enseignement de la grammaire", A. Reboullet (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette, pp. 108-121.
- * RONAT, M. (1978). *Conversaciones con Chomsky*. Barcelona: Granica Editor s.a.
- * RONAT, M. et Al. (1986). *La grammaire modulaire*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- * ROTAETXE, K. (1982). "Normatividad y Gramaticalidad", *Revista Española de Lingüística*, Vol. 12, n. 1, 1-15.
- * ROULET, E. (1971). "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes", Ali Bouacha (ed.), *La pédagogie de français langue étrangère*. Paris: Hachette, 1978, pp. 29-48.
- * SIMEONOV, Y. (1980). "Analyse des relations internominales", *T.A. Informations*, Grenoble, n. 1, pp. 29-37.
- * TROCME-FABRE, H. (1982). "La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère", *Revue de Phonétique Appliquée*, 61-63, pp. 253-267.
- * TROCME-FABRE, H. (1987). *J'apprends, donc je suis -Introduction à la neuropédagogie*. Paris: Les éditions d'organisation.